



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HELENICE APARECIDA RICARDO

Orientadora: Professora Doutora Amélia Regina Batista Nogueira

GEOGRAFIA EM MAPAS:
POR UMA EPISTEMOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO

MANAUS – AM

2006

HELENICE APARECIDA RICARDO

**GEOGRAFIA EM MAPAS:
POR UMA EPISTEMOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amélia Regina Batista Nogueira

Manaus – AM

2006

Helenice Aparecida Ricardo

GEOGRAFIA EM MAPAS: Por uma epistemologia da representação do espaço

Natureza: Epistemologia da Educação

Objetivo: Compreender como os professores de Geografia ensinam com mapas, identificando, de forma geral, as correntes teóricas da Geografia que sustentam suas propostas e as abordagens de ensino que orientam suas práticas.

Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Área de Concentração: Educação Linha 1.

Manaus, 14 de Novembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Amélia R. Batista Nogueira
Universidade Federal do Amazonas
Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas
Membro

Prof. Dr. Francisco Evandro Aguiar
Universidade Federal do Amazonas
Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu fé e perseverança para empreender essa jornada. Ao meu amor, Marco, porque sem amor e poesia nada teria importância, e aos meus filhos queridos, Tory, Túlio e Valentina, que em sua juventude tiveram a maturidade de compreender os momentos de concentração nos estudos, de desânimo frente às dificuldades e se alegraram comigo pelo mundo novo descoberto. Aos meus pais que me ensinaram que o amor, a ética e o compromisso devem ser a matéria-prima de todas as realizações, e aos meus irmãos, pelo amor que me têm. À Maria do Carmo que me fez lembrar o valor da amizade e da solidariedade, à Rai que cuidou de nós com carinho e dedicação, às amigas, Marta, Celina, Ednize, Érica e Nicéia, pelo apoio em todos os momentos. A todos os meus colegas do Mestrado pela troca de experiências tão importante para a concretização desse estudo, em especial à Silene, Clotilde, Graça, Jane, Joab, Mariana, Rita, Doquinha e Céu, que mais de perto acompanharam esta pesquisa. À direção, coordenação e a todos os que trabalham na instituição de ensino em que realizamos essa pesquisa, pelo respeito e amizade com que me receberam. Aos professores que, gentilmente, compartilharam comigo seus conhecimentos, seus anseios, suas visões do ensino de Geografia, ajudando a compor esse mapa. Aos meus alunos, por me ensinarem lições valiosas. À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cujos professores, através da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação (PPGE), oferecem com qualidade um curso de Mestrado em Educação, que tem sido a porta de entrada para muitos professores que desejam aprender para prosseguir seu caminho. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), cujo apoio financeiro foi imprescindível para a realização dessa pesquisa. À Prof^a. Dr^a. Amélia Regina Batista Nogueira, que com confiança e paciência conduziu a orientação dessa pesquisa, e principalmente, por ter sido a primeira a me ensinar que os mapas são representações do mundo, um mundo em que vivemos e que conhecemos. À Prof^a. Dr^a. Arminda Raquel Mourão, incentivadora dessa pesquisa desde o seu início, por estar sempre disponível aos mestrandos para a discussão de idéias e esclarecimentos sobre o caminho. A todos que compartilharam comigo essa jornada, meus agradecimentos.

Ensina-nos a contar os nossos dias de tal maneira que alcancemos corações sábios (...). Sacia-nos de madrugada com a Tua benignidade para que nos regozizemos e nos alegremos todos os dias. E seja sobre nós a graça do Senhor, nosso Deus e confirma sobre nós a obra de nossas mãos. Sim, confirma a obra de nossas mãos.

(Salmo 90)

RESUMO

O propósito desta dissertação é apresentar uma discussão epistemológica acerca da representação do espaço no ensino de Geografia. As abordagens espaciais pretendidas pelas vertentes críticas dos Movimentos de Renovação da Geografia resgatam o entendimento de que as representações do espaço devem incluir a experiência e o conhecimento oriundos do saber que a vivência do espaço nos oferece e representam a recuperação do compromisso social na Geografia. Só poderemos transformar mundos através do desenvolvimento da consciência crítica, se, democraticamente, dermos voz a todos, uma vez que todos nós temos algo a acrescentar aos saberes sobre o espaço. Acreditamos que uma melhor compreensão da realidade depende da conscientização acerca da nossa prática pedagógica, portanto, responsabilizando-nos por nossas ações educativas, poderemos concretizar o ideal defendido pela Geografia Contemporânea, de compreensão ampla da realidade da qual participamos.

Palavras-chave: Mapas, Geografia, Abordagens do Ensino e Representação do Espaço

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to present an epistemologic discussion about the representation of the space in Geography teaching. The space approaches intended by the critic groups of the Geography Innovative Movements (Movimentos de Renovação da Geografia) bring back the understanding that the space representations should include the expertise and know-how originated from the knowledge that space experience offers us and that represent the rescue of the Geography social commitment. We will only be able to change the worlds through the development of critical conscience, if, we democratically, give all voice, once each of us have something to add to the knowledge about the space. We believe that better comprehension of reality depends on the consciousness over our pedagogic practice, thus, being responsible for our educational actions, we'll be able to make true the ideal defended by the Contemporary Geography, which is the wide comprehension of the reality we are all part of.

Key words: maps, Geography, teaching approach, and space representation.

SUMÁRIO

O INSTRUMENTAL DE TRABALHO	09
1 A BUSCA E O REGISTRO DE INFORMAÇÕES:	
Da Geografia Tradicional aos Movimentos de Renovação	18
1.1 AS REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO ATRAVÉS DOS TEMPOS	20
1.2 A GEOGRAFIA MODERNA OU CIENTÍFICA E OS MAPAS CARTOGRÁFICOS	29
1.3 AS PROPOSTAS TEÓRICAS DOS MOVIMENTOS DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA	48
2 O ESBOÇO DAS PRIMEIRAS DESCOBERTAS:	
O Ensino de Geografia e a Representação do Espaço	62
2.1 OS PRIMEIROS CAMINHOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL:	
A Abordagem Clássica	64
2.2 AS ABORDAGENS DE ENSINO QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO	72
2.2.1 A Abordagem de Ensino Tradicional, a Geografia Tradicional e a Geografia Pragmática	72
2.2.2 A Abordagem de Ensino Behaviorista e a Geografia das Percepções	77
2.2.3 As Abordagens Humanistas e a Geografia das Representações	80
2.2.4 As Abordagens Cognitivistas: Piaget e a Representação do Espaço	85
2.2.5 A Abordagens Cognitivistas: as contribuições de Vygotsky para o entendimento dos mapas	94
2.2.6 As Abordagens Marxistas e a Geografia Crítica	97
2.3 OUTRAS PROPOSTAS DE REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	103
3 O MAPA-BASE: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Geografia	115
3.1 OS PCNs E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	118
3.2 A GEOGRAFIA NOS PCNs	124
4 A CONTRIBUIÇÃO DOS VIAJANTES: As Análises das Entrevistas com os Professores	132
4.1 FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	132
4.2 A CONCEPÇÃO DOCENTE DE GEOGRAFIA	150
4.3 A CONCEPÇÃO DOCENTE DE MAPAS	160
4.4 A PRÁTICA DE ENSINO COM MAPAS	165
4.5 O CONTEXTO DO ENSINO DE GEOGRAFIA	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS:Um Mapa do Ensino de Geografia	189
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	201

O INSTRUMENTAL DE TRABALHO

As idéias geográficas estão presentes no pensamento humano desde as sociedades mais antigas. Partindo de suas observações e registros, diferentes povos representaram a superfície terrestre de diferentes maneiras, expressando, assim, suas concepções de mundo. Esses saberes sobre o mundo e o espaço eram diferentes do que hoje chamamos de Geografia e Cartografia, pelo próprio contexto histórico em que ocorreram, onde as necessidades práticas eram outras.

Estima-se que as representações gráficas do espaço sejam anteriores ao desenvolvimento da escrita e da matemática em muitas sociedades (HARLEY, 1991). Essas representações, frutos das percepções que os grupos humanos tinham do espaço, eram a princípio, repletas de valores culturais.

Conforme os grupos humanos foram se tornando maiores e mais diversificados passaram a predominar nas representações espaciais mais difundidas os valores das classes hegemônicas. Assim, ao longo da história ocidental, a representação do espaço afastou-se das questões referentes à relação do homem com o meio vivenciado no seu caráter mais subjetivo, privilegiando um outro tipo de informação, que enfatizava a percepção do espaço como meio de produção e lugar a ser explorado economicamente, como era necessário ao estabelecimento efetivo da cultura capitalista.

Os mapas se tornaram formas consagradas, instrumentos básicos e necessários para o homem manifestar essa nova relação com o mundo e estabelecer uma comunicação com outros homens. Como foi escrito por Harley (1991, p.5), os mapas constituem um símbolo da modernidade: “os mapas eram considerados marcos significativos da evolução da humanidade e, por conseguinte, aqueles que não indicassem algum progresso rumo à objetividade deixavam de ser seriamente estudados”.

Os mapas produzidos neste contexto histórico afastaram-se, de certo modo, do mundo vivido, tornaram-se distantes da nossa realidade imediata porque deixaram de contemplar as questões cotidianas, as contradições, os conflitos e as mudanças que observamos no mundo ao nosso redor.

São esses os mapas que chegaram ao ensino de Geografia. Em nossas salas de aulas, ainda hoje, os alunos são levados a copiar ou colorir mapas, sem que haja

necessariamente a compreensão das idéias que eles trazem. As metodologias de ensino¹ que poderiam levar os alunos a observar, ler e decifrar criticamente o mundo representado nos mapas cartográficos, poucas vezes, são colocadas em prática.

Assim, quando os adolescentes se tornam adultos, o distanciamento em relação aos mapas freqüentemente permanece. Muitas vezes, os alunos entram e saem da escola sem compreender a importante contribuição que as informações contidas nos mapas cartográficos poderiam trazer para sua vida. Desconhecem também que são portadores de um saber, adquirido na experiência cotidiana, que os capacita a expressar uma representação própria do espaço.

A inquietação com relação a esses fatos, vivenciados ao longo da nossa atividade docente, move-nos no sentido de compreender a visão que os professores de Geografia têm do ensino com mapas, na escola em que também atuamos, até 2005, como professores de Geografia, de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental.

O nosso interesse pelo tema foi despertado quando ingressamos no curso de Especialização em Geografia do Amazonas, realizado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Naquele momento, tivemos contato pela primeira vez com outro entendimento acerca do ensino com mapas, através das colocações de Nogueira (1994) sobre o uso dos mapas mentais como recurso didático no ensino de Geografia. Intrigou-nos a perspectiva, posta pela autora, de introduzir o ensino da Cartografia, a partir da experiência que os próprios alunos têm do espaço.

Começamos, assim, a nos questionar sobre a nossa própria prática docente, e a nos conscientizarmos do uso que fazíamos dos mapas em nossas aulas. Nas conversas com os colegas professores, vimos que, também eles, se inquietavam com sua prática docente, o que despertou o interesse em saber como ensinavam com mapas e que abordagens teórico-metodológicas davam suporte ao ensino que ministravam.

Com o intuito de investigar as abordagens teórico-metodológicas que norteiam o trabalho dos professores, e outras propostas para o ensino de Geografia com mapas, que julgamos interessantes, delineia-se essa pesquisa. Para tanto, serão apresentados os caminhos percorridos em que buscamos, de acordo com as categorias que foram surgindo de nossas observações e análises, dialogar com outros pesquisadores do assunto em questão.

¹ As metodologias de ensino são entendidas aqui, sob a inspiração da significação extraída de Aurélio Buarque de Holanda, como uma direção escolhida para a condução do espírito no ato de ensinar (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio. 2ª edição. 14ª impressão. Editora Nova Fronteira: 1986)

a) As Questões Norteadoras

Algumas questões nortearam nosso estudo rumo ao objetivo de compreender como é o ensino com mapas na escola pesquisada.

Como ocorreu historicamente a sistematização da Geografia como disciplina científica? Entendemos que a compreensão do contexto histórico da consolidação dessa disciplina como saber científico pode apontar os compromissos sócio-políticos então assumidos e as críticas a esse modelo de ciência, esclarecendo o apelo por renovação da atualidade.

Quais foram os caminhos percorridos pelo ensino de Geografia até chegar às propostas atuais? Compreendendo o papel da Geografia na educação escolar, esperamos ter subsídios para compreender as propostas teóricas para a análise espacial e as abordagens de ensino que podem lhes dar sustentação na sala de aula.

Como os professores de Geografia ensinam com mapas na escola em que pesquisamos? Evidenciando a prática de ensino de Geografia com mapas dos professores que entrevistamos, esperamos poder analisar a coerência entre suas opções teóricas e as abordagens de ensino que adotam para concretizá-las.

Atualmente, alguns autores têm buscado propostas para o ensino de Geografia, oferecendo suas reflexões sobre diversas temáticas no sentido de favorecer a atuação dos professores, contribuindo para uma prática pedagógica mais afinada com as necessidades da sociedade brasileira.

Entendemos que em face dessa educação pretendida, cujas palavras de ordem são compromisso social e respeito à diversidade de posicionamentos, o educador pode transformar mundos, potencializando a capacidade de análise crítica daqueles que ajuda a formar através da abertura às diversas concepções de mundo manifestas nas representações espaciais. Guimarães Rosa² nos ensina que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, assim, buscamos aprender com todos os que conosco compartilharam suas experiências sobre o ensino.

² Frase de Guimarães Rosa extraída de SILVA, Ezequiel Theodoro da. O Professor e o Combate à Alienação Imposta. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7.

b) A Relevância do Estudo

Essa pesquisa vem ao encontro de uma nova compreensão sobre a representação do espaço no ensino de Geografia. O novo aqui não deve ser entendido como a necessidade de simplesmente utilizar novas palavras ou novos instrumentos, atendo-nos à superfície da questão do ensino da Geografia. Trata-se, ao contrário, da busca do significado teórico-metodológico de nossa ação educativa.

Compreendemos que a insatisfação demonstrada pelos professores de Geografia, os seus questionamentos acerca da relevância daquilo que ensinam e o desejo de transformar a prática docente estão inseridos em um contexto maior de crise e de transformação das ciências humanas.

A crise³ da chamada Geografia Tradicional iniciou-se por volta de 1950, em decorrência das críticas às formulações do positivismo clássico e de alterações na base social sobre a qual as ciências se sustentavam. Antônio Carlos Robert Moraes (2003-a, p.95) relata que, dentre as ciências, a Geografia foi aquela que mais tardiamente vislumbrou a necessidade de mudanças, afirmando que a Geografia "foi o último baluarte do positivismo clássico". Porém a realidade havia mudado e os imperativos impostos pelo planejamento político e econômico condicionaram a Geografia a apresentar um novo instrumental de intervenção espacial.

As formulações de Yves Lacoste, que, na década de 1970, propunha que a Geografia assumisse sua função político-ideológica, causaram grande impacto. Sua obra mais conhecida intitula-se sugestivamente "A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra". A falsa imparcialidade do conhecimento geográfico foi denunciada nesta obra, que se tornou um clássico da Geografia. Foram apontados também, a ausência de compromisso social na Geografia e o exclusivismo do método positivista, como fatores responsáveis pela crise.

O geógrafo Milton Santos (2004) nos ensina que tudo está sujeito à lei do movimento e da renovação, inclusive as ciências. Concordamos com Milton Santos em sua reflexão, embora observemos em nossas salas de aulas que a Geografia escolar continua a carregar o rótulo de matéria decorativa, em virtude do excesso de fórmulas descritivas, pois o modelo de ensino, herdado da Geografia Tradicional, tem priorizado a transmissão e a

³ Entendemos como Vesentini (1987) que a palavra *crise* aplicada à teoria do conhecimento, refere-se à situação em que as bases teóricas de uma disciplina, suas categorias e conceitos fundamentais, são postos em questão. Tal fato é salutar no sentido de que enriquece a reflexão sobre o assunto.

memorização de conhecimentos em detrimento de uma análise crítica das relações que ajudam a compor a paisagem.

Assim, muitos alunos deixam as escolas sem compreender a importante contribuição que o conhecimento sintetizado nos mapas poderia trazer para suas vidas, e poucas vezes associam o que *aprendem* nas aulas de Geografia àquilo que *vivenciam* fora dela. Entendemos que desconhecer a linguagem dos mapas e seu potencial para as ações cotidianas é empobrecer nosso conhecimento do mundo e isso nos impulsionou a conduzir nossa pesquisa.

Dessa forma, à crise dos paradigmas científicos na atualidade, somam-se a crise da escola e a do ensino de Geografia como fatores que julgamos relevantes para compreender as novas propostas para o ensino de Geografia.

Se, como nos diz Milton Santos (2004, p.18), vivemos uma dessas fases onde a significação das coisas experimenta uma mudança praticamente revolucionária, entendemos que as transformações devem incluir a participação de professores e alunos.

Delimitamos nossa pesquisa ao trabalho dos professores que, muitas vezes, formados na perspectiva teórica da Geografia Tradicional têm dificuldade em manterem-se atualizados em relação às novas propostas para o ensino dessa disciplina. Assim, nem sempre o discurso da academia adquire concreticidade dentro de nossas escolas, seja devido ao isolamento dos pesquisadores, à desinformação do professor ou à inadequação das propostas à realidade das escolas, o fato é que o discurso teórico permanece dissociado da prática de ensino.

Acreditamos que para nos posicionarmos ante a realidade é necessário que façamos uma reflexão sobre nossa concepção de mundo e nosso papel na sociedade:

Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multidão de homens-massa [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, 1995, p.12).

Seguindo o conselho de Gramsci, movemo-nos no sentido de fazer tal inventário, buscando compreender as bases teórico-metodológicas que sustentam as práticas pedagógicas dos professores de Geografia que participaram de nossa pesquisa, no sentido de colaborar para as reflexões acerca do tema.

c) Os Objetivos

Objetivo Geral: Compreender como é o ensino de Geografia com mapas, em uma instituição de ensino particular de Manaus – AM.

Objetivos Específicos:

- Rever o significado histórico da representação do espaço e os principais aspectos históricos da sistematização da Geografia como disciplina científica, no sentido de compreender as propostas teóricas da Geografia Tradicional, as críticas e as propostas dos Movimentos de Renovação e sua implicação na abordagem espacial.

- Compreender a abordagem de ensino da Geografia Tradicional, partindo das informações históricas sobre o ensino de Geografia no Brasil além das características gerais das principais abordagens do ensino que podem sustentar a prática de ensino dos professores, frente às propostas dos Movimentos de Renovação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Geografia.

- Contextualizar a prática pedagógica constatada na pesquisa, buscando as bases teórico-metodológicas que lhe dão sustentação.

d) Os Caminhos Metodológicos

Optamos, pela **pesquisa qualitativa**, por desejarmos dar ênfase àquilo que pensam os *sujeitos* desta história. Minayo (2003, p.22) afirma que a abordagem qualitativa “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas [...]”, além disso, essa metodologia tem o ambiente natural como sua fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Assim, estabelecer uma relação dialógica com os professores de Geografia motivou a nossa escolha.

Interessou-nos, ainda, a possibilidade de voltarmos para aquilo que o caso tem de único, de particular, mas sempre buscando as relações externas inerentes ao fenômeno estudado. Estamos, no entanto, conscientes da impossibilidade de generalização das conclusões.

No sentido de concretizar essa proposta, escolhemos pesquisar uma instituição de ensino particular da cidade de Manaus, que foi o lugar primeiro de nossas reflexões, quando,

junto aos colegas, fazíamos referência à problemática do ensino da Geografia. Portanto, o ponto inicial de nossa análise foi o levantamento das dificuldades da própria prática docente, e o ponto de chegada pretendido, o aprimoramento de nossa atividade docente e a contribuição para o estudo do tema.

A instituição de ensino em que realizamos nossa pesquisa é composta por três unidades, localizadas em bairros distintos da cidade de Manaus. A unidade escolhida para nossa pesquisa localiza-se em um bairro central, com prédio amplo, em que estão instaladas as classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola possuía, em 2005, uma média de 560 alunos, nos turnos matutino e vespertino, em sua maioria, oriundos da classe média e média-alta. Dentre o corpo docente havia quatro professores de Geografia.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizamos para coleta de dados questionários semi-estruturados. A análise desse material nos levou às categorias a serem analisadas. Buscamos ainda, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental de Geografia.

A amostragem nos questionários semi-estruturados com professores de Geografia do Ensino Fundamental da instituição foi não-probabilística e intencional, uma vez que optamos por todos os outros quatro professores de Geografia dessa instituição. Delimitamos nossa análise ao Ensino Fundamental, por ser a etapa em que os professores devem ajudar o aluno a construir as bases necessárias à compreensão crítica do espaço. Esclarecemos, no entanto, que os professores de nossa pesquisa, lecionam, ou já lecionaram, também no Ensino Médio.

Seguindo as orientações de André e Lüdke (1986, p.35), tomamos o cuidado de informar aos entrevistados sobre os objetivos da pesquisa e o uso que faríamos das suas respostas, garantindo-lhes o sigilo e requisitando dos mesmos, autorização para a tomada das opiniões. Obtivemos, ainda, junto ao diretor da instituição, autorização para pesquisar o que fosse necessário e nos dispusemos a oferecer à escola, um retorno acerca das considerações finais da pesquisa, quando de sua conclusão.

e) A Estruturação do Estudo

A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, buscamos o significado atribuído aos mapas por diferentes sociedades e o uso desse recurso ao longo do tempo. Fizemos, ainda, uma retrospectiva histórica da Geografia, buscando esclarecer os

compromissos sócio-políticos assumidos historicamente por essa ciência, expressos nos diferentes posicionamentos teóricos que marcaram o pensamento geográfico e influenciaram as formas e o conteúdo da Geografia ensinada nas escolas.

No segundo capítulo, procuramos conhecer os caminhos do ensino de Geografia no Brasil. Nosso desafio foi expor alguns aspectos dessa problemática, buscando identificar as propostas teórico-metodológicas da Geografia Tradicional e aquelas oriundas dos Movimentos de Renovação da Geografia conciliadas ao ensino com mapas. Interessou-nos investigar como o ensino da Geografia através dos mapas adquire concreticidade na instituição em que pesquisamos; assim, buscamos conhecer as características gerais das diversas abordagens de ensino que podem nortear a prática dos professores.

No terceiro capítulo, procuramos conhecer a política educacional da atualidade, explicitando as propostas dos PCNs para o ensino da Geografia (BRASIL, 1997, 1998), destacando as propostas para a abordagem espacial.

O quarto capítulo foi dedicado à análise das práticas apontadas pelos professores da instituição à luz das proposições teórico-metodológicas para o ensino da Geografia. As propostas do livro didático, do caderno de mapas e dos mapas cartográficos, apontados pelos professores como os principais instrumentos usados para o ensino também foram consideradas. Buscamos entender o contexto que envolve a prática docente trabalhando as seguintes categorias: A Formação e a Identidade Profissional dos Professores, A Concepção Docente de Geografia, a Concepção Docente de Mapa, A Prática de Ensino com Mapas e o Contexto do Ensino de Geografia.

Dessa forma, assim como os cartógrafos, *fazedores de mapas*, munidos de papéis, lápis, esquadros e compassos, foram recriando mundos, nos propusemos a traçar nossas considerações sobre o ensino de Geografia com mapas.

Conta-se que um desses cartógrafos, frei em um mosteiro veneziano do século XVI, mais do que registrar a localização dos lugares, quis recriar, em um único mapa, os ares, as vivências e todas as concepções de mundo que por ventura chegassem a ele⁴. A esse ideal ele dedicou toda uma vida. Tal mapa nunca foi encontrado, mas o ideal de Fra Mauro inspirou outros, que vieram depois dele, a compartilhar seus anseios, temores e esperanças ao longo da aventura do conhecimento.

⁴ Essa fascinante história consiste no diário de um cartógrafo que, na era das Grandes Navegações, recebe em sua cela no mosteiro a visita de inúmeros viajantes que relatando as realidades, diferentes da européia, que encontravam em suas viagens, buscavam no diálogo com Fra Mauro compreendê-las e contribuir para a construção de um mapa-múndi que contivesse todas as visões de mundo. (COWAN, James. O Sonho do Cartógrafo: meditações de Fra Mauro na corte de Veneza do século XVI. Tradução de Maria de Lourdes Reis Menegale. Rio de Janeiro: Rocco, 1999).

O mesmo espírito de busca de conhecimento do mundo e compreensão da realidade move-nos no sentido de conceber nosso mapa do ensino de Geografia. Não pretendemos com ele representar todo o mundo do ensino, mas somente a parte que nos foi dada a conhecer através da reflexão sobre nós mesmos e sobre aqueles que chegaram até nós, pessoalmente ou através dos livros.

Nossas observações foram se construindo em um pensar e repensar de idéias, cujo produto será agora apresentado, porém, mais do que apresentar nossas reflexões, é nosso desejo trazê-las até os leitores para compartilharmos nossas experiências. Assim, ensaiamos os primeiros esboços desse mapa, refletindo sobre o significado da representação do espaço para as sociedades.

1 A BUSCA E O REGISTRO DE INFORMAÇÕES: da Geografia Tradicional aos Movimentos de Renovação

Ao longo de sua história a humanidade tenta conhecer e compreender o mundo em que vive. Da nossa relação com o mundo é que surgem o conhecimento e a compreensão da realidade assim, se não tivéssemos a capacidade de conhecer e compreender, estaríamos invariavelmente, submetidos às leis da natureza.

Luckesi (1995, p.48-49) nos leva a refletir sobre o papel do conhecimento para a compreensão e transformação do mundo:

Dentro desse mundo no qual somos dados, percebemo-nos diversos dele e compreendemo-lo como “outro”, como um contexto que nos desafia com suas resistências a que o enfrentemos e o tornemos mais nosso, no sentido de que ele seja arrumado e ordenado segundo o nosso modo de ser. Fazemos do mundo, que nos é dado, um mundo propriamente humano: um mundo cultural. E isso se dá pela prática do nosso viver e sobreviver neste mundo. [...]. Desde a mais tenra infância até a mais vetusta idade teremos no mundo uma fonte constante de mistérios que nos desafiam a imaginação e a inteligência, na busca de compreensão, na busca de entendimento.

Dessa forma, a sobrevivência no mundo nos desafia a enfrentar diferentes contextos, a tornar o mundo que conhecemos mais nosso, mais de acordo com nossos desejos e ideais. Essa nossa relação com o mundo nos leva a querer compreender os enigmas oferecidos pelo mundo e a transformá-lo através do conhecimento.

A compreensão do mundo ocorre tanto em situações do cotidiano, constituindo o que chamamos senso comum⁵, quanto em situações mais complexas, como o saber constituído pelo conhecimento científico.

A revolução científica, que ocorreu nos séculos XVI e XVII, desenvolveu uma metodologia de pesquisa objetiva e rigorosa, experimentalista (suas hipóteses devem ser testadas), racionalista (confia na razão humana para chegar à compreensão), sistemática (ordenada logicamente, de forma a constituir teorias), verificável (as hipóteses devem ser testadas) e, admite-se hoje, falível (suas proposições podem ser revistas).

Portanto, o conhecimento produzido pela ciência não é definitivo, ao contrário: de tempos em tempos, novas teorias vêm propor mudanças na maneira como entendemos o

⁵ Denominamos senso comum, ao conhecimento popular, baseado na experiência cotidiana. Este saber pode resultar de experiências repetidas, casuais, sem observação metódica ou da transmissão de geração em geração. É superficial, sensitivo (baseia-se nas vivências e emoções cotidianas), é subjetivo (o próprio sujeito organiza suas experiências, é assistemático (não-organizado) e acrítico (não há pretensão de análise rumo à uma verdade universal). Apesar dessas características, o senso comum não deve ser desconsiderado pois constitui a base do saber, inclusive do saber científico. (ZENTGRAF, 2000)

mundo. Na maioria das vezes, estas mudanças são apenas incrementais, envolvendo pequenas inovações que não chegam a alterar a macro-estrutura do conhecimento da área em questão. Entretanto, por vezes, na história do conhecimento científico, foram realizadas mudanças que transformaram nossa compreensão do mundo, que representaram uma verdadeira ruptura com o passado, sua assimilação exigindo, inclusive, a reformulação das teorias anteriores ou a reinterpretação dos fenômenos observados.

Foi assim com a teoria heliocêntrica de Copérnico, com a teoria evolucionista de Charles Darwin e com a teoria da relatividade de Albert Einstein, todas exemplos de mudanças profundas no pensamento científico.

Thomas Kuhn, no seu livro *A Estrutura de Revoluções Científicas*, de 1962, se referia às rupturas no pensamento científico como “mudanças de paradigmas”, e esse termo é hoje usado, genericamente, para estabelecermos uma diferenciação entre dois momentos ou dois níveis do processo de conhecimento científico (KUNH, 1995). Pode-se, portanto, entender o paradigma como um modelo de ciência que serve como referência para o pensamento científico durante uma determinada época.

À vista de novas pesquisas e descobertas, o modelo predominante tende a se desgastar em função de uma crise de confiabilidade nas bases estruturantes de seu conhecimento. Então, esse paradigma vai sendo substituído por um outro, o paradigma emergente, que procura, de forma mais adequada, responder às novas questões impostas. Pode ocorrer daí, o fato de dois paradigmas conviverem em equilíbrio, ou disputarem, a hegemonia da construção do conhecimento. Milton Santos (2004) nos lembra ainda, que os paradigmas anteriores participam da construção do novo paradigma, pois é a partir das reflexões feitas no limite do que admitem os paradigmas dominantes, que surgem as novas idéias.

É isso o que vem ocorrendo hoje com o pensamento geográfico. Os Movimentos de Renovação das últimas décadas, constituídos por múltiplas tendências que pretendem apontar alternativas ao pensamento geográfico, têm questionado várias das proposições da Geografia, que hoje chamamos de tradicional, até então, aceitas como modelo.

Para compreendermos a Geografia Tradicional, e o que os Movimentos de Renovação criticam nela, julgamos ser necessário situá-la historicamente, buscando os fatos que determinaram o surgimento da Geografia Moderna, da qual a Geografia Tradicional é expressão.

Como Vesentini (1987), entendemos que a Geografia Moderna foi fruto de determinações históricas que a fizeram diferente de tudo o que no passado poderia ser

chamado de Geografia, pois a partir dela, os paradigmas que orientavam o pensamento geográfico, ou seja, seus conceitos, que são históricos e relacionais, mudaram radicalmente.

Portanto, seguindo o conselho de Vesentini, buscamos compreender as práticas dessa Geografia, a sua função social, o seu significado simbólico e as posições assumidas pelo discurso geográfico. Procuramos, nesse primeiro capítulo, demonstrar que existe um vínculo bastante estreito entre a constituição e manutenção do Estado Nacional e a sistematização da Geografia como ciência, na modernidade. Esse mesmo movimento transformou o conceito de espaço e, com ele, o entendimento sobre a sua representação. Para compreendermos essa relação, julgamos ser necessário, primeiramente, conhecermos o significado das representações do espaço para a humanidade, através dos tempos.

1.1. AS REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO ATRAVÉS DOS TEMPOS

Nas sociedades primitivas, a necessidade de deslocamentos e as migrações populacionais impuseram a necessidade de ampliação do conhecimento do espaço. Assim, “mesmo sem dominar a escrita, os povos primitivos transmitem oralmente, ou através de desenhos em rochas e cavernas, uma concepção de vida e de cultura rica em idéias geográficas” (PEREIRA, 1999, p.52).

A representação do espaço, enquanto saberes relacionados ao próprio espaço, acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Partindo de observações e registros, diferentes grupos sociais, representaram a Terra de diferentes maneiras, de acordo com sua cultura e religião (Figura 1). A essas representações da superfície terrestre em um plano, chamaremos, genericamente, mapas.

A mais antiga representação da superfície terrestre já encontrada, data de 4.000 a.C.e foi feita pelos babilônios em tábuas de argila. Esses mapas eram representações da Terra numa superfície plana e conservavam a idéia de que tinha forma achatada.



Figura 1: Mapa-múndi babilônico de 600 a.C., em exposição no Museu Britânico de Londres.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.5.

São célebres, também pela sua antiguidade, os mapas egípcios (Figura 2), feitos, em geral, a partir de informações recebidas de viajantes. Os povos romanos, interessados na organização do território, também traçaram mapas representando as estradas que ligavam os diversos domínios do seu império.

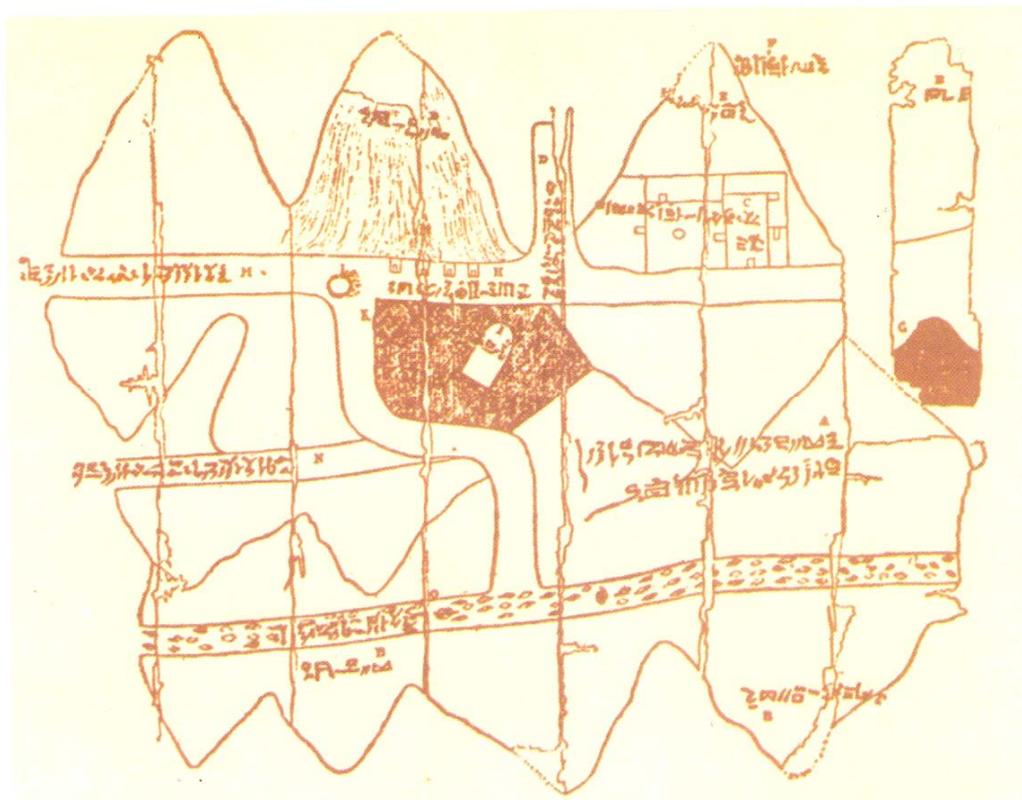


Figura 2: Mapa egípcio mais antigo, em exposição no Museu Egípcio, em Turin.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.5

Durante a Antiguidade Clássica, o pensamento geográfico encontrava-se disperso, sendo objeto da análise de diversos pensadores, porém “as matérias apresentadas com essa designação eram bastante diversificadas, sem um conteúdo unitário” (MORAES, 2003-a, p. 39-40).

Discussões, hoje tidas como geográficas, já estavam presentes no pensamento grego, embora não sob essa denominação: Hipócrates, cuja obra mais conhecida se intitula “Dos mares, dos ares e dos lugares”, tratava da relação do homem com o meio, e Aristóteles discutia a relação homem-natureza, em sua “Política”, sem vinculá-la aos seus estudos sobre meteorologia, ou às suas descrições regionais. Além disso, os gregos no século VI a.C. já acreditavam na hipótese da esfericidade da Terra.

No pensamento grego, já se delineavam perspectivas diferentes da Geografia. Tales e Anaximandro privilegiavam a medição do espaço e a discussão da forma da Terra.

Estrabão, primeiro a utilizar o termo *Geografia*, informa que Anaximandro foi também o criador do primeiro mapa da Terra e da Geografia (PEREIRA, 1999, p.51). Constituído por rigorosas proporções matemáticas, nesse mapa, aprimorado posteriormente por Hecateu de Mileto, as terras conhecidas (Ásia e Europa) formavam segmentos aproximadamente iguais, rodeados pelo oceano (Figura 3). Heródoto, apontado por alguns autores, não só como o pai da História, mas também da Geografia, preocupou-se com a descrição dos lugares, em uma perspectiva regional (MORAES, 2003-a, p.39).

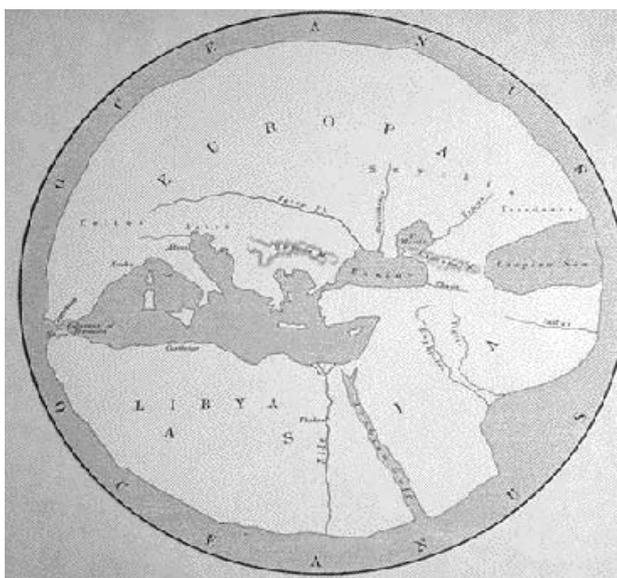


Figura 3. Mapa de Hecateu, considerado um aperfeiçoamento do mapa de Anaximandro.
Fonte: <http://www.arqweb.com/arkhitekton/orbis.asp>

Nos séculos posteriores, alguns autores como Ptolomeu e Bernardo Varenius, deram o nome “Geografia” às suas obras (respectivamente, *Síntese Geográfica* e *Geografia Generalis*) no entanto, segundo Moraes (2003-a), os temas tratados pouco tinham em comum com o que, posteriormente, será considerado como Geografia.

Porém, é atribuído a Ptolomeu, o mapa-múndi⁶ mais completo da Antiguidade (ALMEIDA, 2003, p.14). Sua obra *Geografia*, composta de oito volumes, tratava das técnicas de construção de projeções e globos, além do planisfério e mais 26 mapas, bastante detalhados. Tais mapas já traziam as latitudes e longitudes⁷ dos lugares, uma inovação, visto obras anteriores essas informações eram dadas em separado (Figura 4).

⁶ Mapa que representa toda a superfície da Terra, em dois hemisférios (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 2ª edição. 14ª impressão. Editora Nova Fronteira, 1986, p.1086).

⁷ Latitude é a distância, medida em graus, de um ponto qualquer da Terra até a linha imaginária do Equador. Longitude é a distância em graus de um ponto qualquer da Terra até o Meridiano de Greenwich. Essas duas

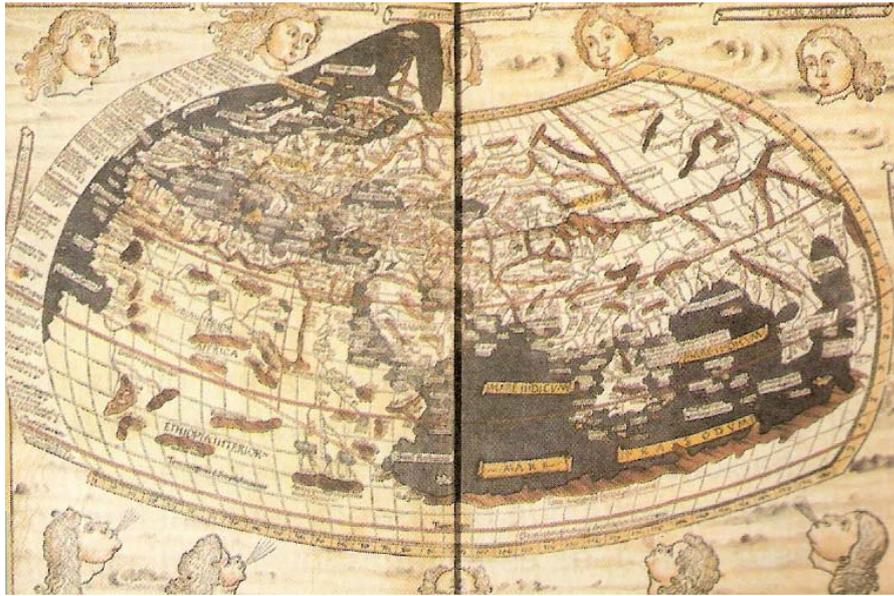


Figura 4: Representação do mundo, atribuída a Cláudio Ptolomeu (século II a.C.), em atlas de 1480.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.6.

Durante a Idade Média, a obra de Ptolomeu praticamente desapareceu da Europa. Os árabes, porém, continuaram estudando esses mapas, e foi por isso que, no século XIV, o Ocidente pôde retomar a obra de Ptolomeu.

Os árabes foram célebres pelos mapas que produziram nessa época; a principal diferença estava no fato de representarem o Sul na parte superior do mapa, ao contrário dos mapas atuais que adotam a convenção europeia, com o Norte *para cima* (Figura 5).



Figura 5: Os árabes, como nesta representação de 1154, representavam a Terra com o Sul na parte superior do mapa.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.6.

informações, reunidas, constituem um sistema de localização e orientação no espaço denominado coordenadas geográficas.

Entre 456 e 1453, como as viagens eram menos freqüentes, as cartas geográficas passaram a ser construídas sob uma perspectiva onde os detalhes geográficos não tinham grande importância. Assim, os mapas traziam uma representação do espaço que refletia uma concepção de mundo cristã, em que os preceitos mais importantes retratavam uma visão religiosa do mundo. Incluíam, por exemplo, figuras de divindades junto a representações abstratas da paisagem (Figura 6).

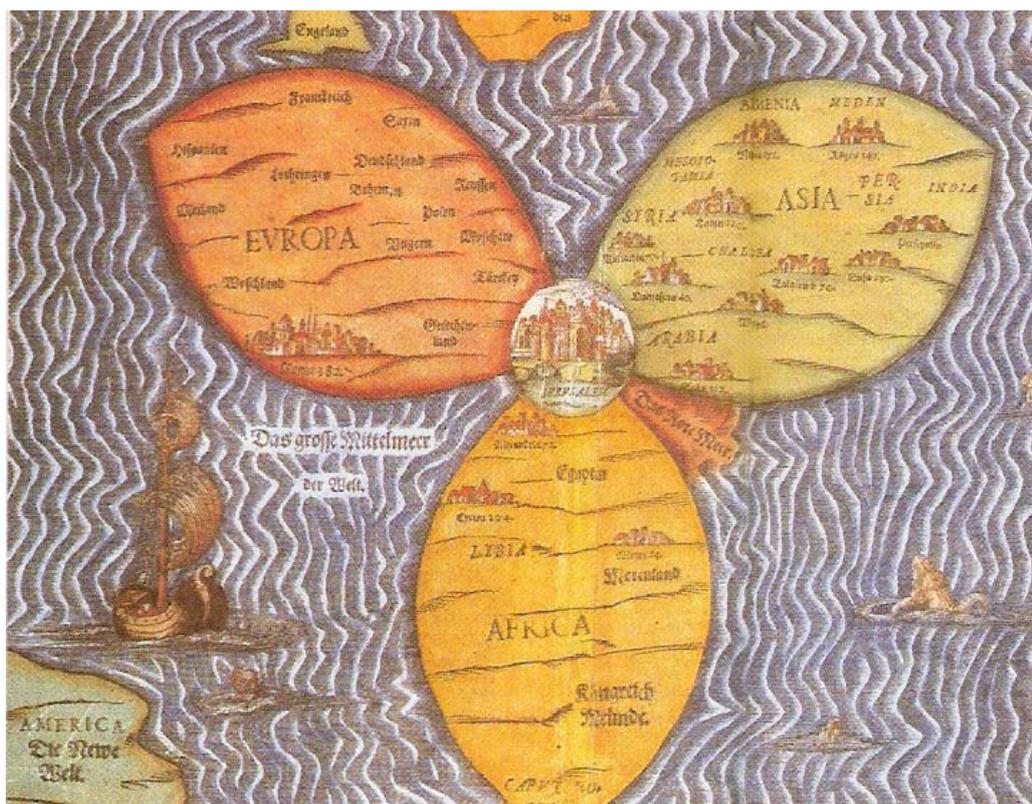


Figura 6: Nesta representação do século XVI, Jerusalém está representada ao centro, o Leste localiza-se na parte superior do mapa e o céu sobre o mundo.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.7.

Nesse período, a esfericidade da Terra já não era admitida, a matemática e a geometria desapareceram dos mapas. A presença de figuras mitológicas e outras representações, apesar de não terem, provavelmente, existência efetiva, faziam referência ao imaginário da época, representando os anseios, as necessidades e os temores da população. Eram, portanto, manifestações culturais da Idade Média (Figura 7).

Os mapas, enquanto signos, eram manifestações da visão teocêntrica do mundo, predominante na sociedade feudal, não tinham, portanto, o caráter utilitário que passaram a ter na sociedade moderna.



Figura 7: Nessa xilografia feita, em 1539, pelo cartógrafo sueco Olaus Magnus, os perigos do Mar Tenebroso foram representados pela presença de monstros marinhos e de grandes redemoinhos em um mar revolto.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.6.

Nas representações da Idade Média, não predominavam nem a preocupação com a precisão dos dados geográficos, nem as representações traziam a convenção de situar o Norte na parte superior dos mapas, como hoje. A colocação do Norte na parte superior do mapa vem do uso da Estrela Polar como referência para a navegação, originado na era das Grandes Navegações do século XVI (Figura 8).



Figura 8: Neste mapa-múndi de Hereford, de 1290, o Leste está representado no topo do mapa.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol. 5.

Além disso, tal convenção parece favorecer a difusão de uma concepção de mundo em que a Europa aparece em destaque, no centro do mapa, em harmonia com a hegemonia desse continente, nessa época de grande difusão dos mapas cartográficos.

Tornaram-se comuns, nesse período, os mapas “T em O”. Esses mapas, segundo Almeida (2003, p.15), “não tinham compromisso com a representação da realidade, mas sim com as idéias propagadas pela Igreja”. Davam uma idéia de mundo imutável, imune a novas descobertas, onde o tema principal era o imaginário sobrenatural religioso (Figuras 9 e 10).

Para lembrar a Santíssima Trindade, o mapa tinha três partes, daí o formato em “T”, que separava a Europa à esquerda, a África à direita e a Ásia na parte superior. Como a superfície terrestre, nesse tipo de representação, aparecia delimitada por um círculo, temos o formato em “O”.

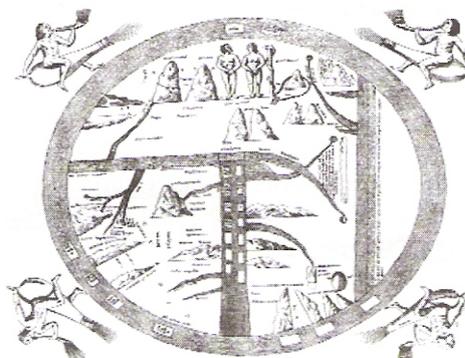


Figura 9: Mapa-múndi TO do século XII.
Fonte: Pereira, 1999.



Figura 10: Nos Orbis Terrarum, a Terra era representada por um círculo, sempre voltada para o Oriente, onde se localizaria, segundo o imaginário da época, o “Paraíso Terrestre”.
Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.7.

Por volta de 1300, surgiram as cartas portulanas ou portulanos (Figura 11), atribuídos aos genoveses (ALMEIDA, 2003, p.15). Eram mais precisos que os conhecidos até então, pois apresentavam um elaborado sistema de rosa-dos-ventos e de rumos para favorecer a orientação e o estabelecimento de rotas com o auxílio da bússola. Porém, ainda traziam a representação da Europa, Ásia e África em um só bloco, cercados pelo mar Mediterrâneo e mar Negro. A América ainda não constava desses mapas.



Figura 11: Desenhadas sobre pele bovina, as cartas portulanas eram usadas para navegação e por isso traziam a indicação de linhas feitas a partir de pontos que possibilitavam o cálculo das distâncias entre os lugares, como nesse portulano de 1482.

Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol. 5.

Com o desenvolvimento do comércio e a procura de novas rotas comerciais no final da Idade Média, a elaboração de mapas foi tomando a perspectiva e a conotação que têm hoje (Figura 12). Neles, era essencial a precisão da localização geográfica, pois deveriam servir aos que necessitassem viajar ou obter informações de lugares distantes de seu convívio imediato, para que pudessem se orientar no espaço.

Foi notável o desenvolvimento das técnicas cartográficas nos séculos XVI e XVII. Impulsionada pelas necessidades econômicas da expansão mercantilista, a elaboração de mapas teve um avanço sem precedentes.



Figura 12: Este mapa de 1617 é exemplo da mudança de perspectiva dos mapas. Enquanto os mapas da Idade Média traziam figuras religiosas, como de Adão e Eva, nos mapas dos séculos XVI e XVII havia desenhos de caravelas, fato que destaca, também, a importância do comércio na época.

Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.7.

Utilizando um mapa desse período, além de outros instrumentos próprios para a navegação, Cristóvão Colombo rumou para o Ocidente em busca do caminho marítimo para as Índias Orientais, onde se concentrava o comércio da época. Chegou à América, um espaço até então desconhecido dos europeus, e por isso denominada *Novo Mundo* (Figura 13).

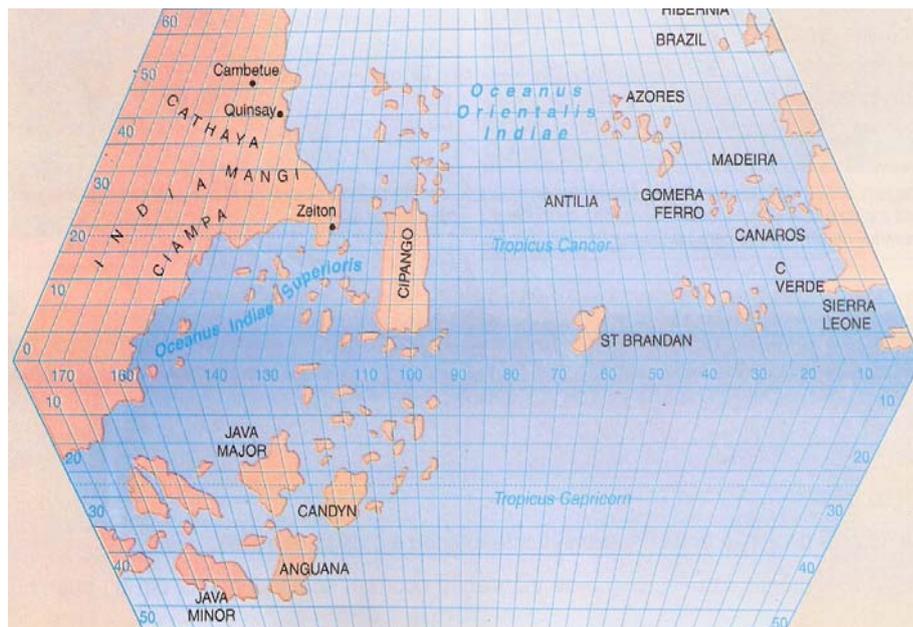


Figura 13: Mapa de Toscanelli de 1474, que guiou Colombo em sua busca pelas Índias Orientais.

Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol. 5.

Dessa forma, os mapas cartográficos da atualidade resultam da somatória de estudos teóricos, informações e aprimoramentos técnicos desde, pelo menos, a Antiguidade Clássica. Porém, a representação do espaço é mais antiga que isso e expressa idéias sobre o mundo produzido por diferentes culturas.

Como representações do espaço, os mapas cartográficos expressam a visão de mundo da modernidade. Tomamos de Almeida (2003, p.13) o esclarecimento acerca do que são mapas cartográficos:

Para os cartógrafos, o mapa é uma representação da superfície da Terra, conservando com ela relações matematicamente definidas de redução, localização e projeção no plano. Sobre um mapa-base, assim, obtido, pode-se representar uma série de informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais variadas ordens: política, econômica, militar, científica, educacional, etc.

Entendendo que os mapas, e o uso que se faz deles, só podem ser compreendidos no contexto histórico em que foram produzidos (ALMEIDA, 2003), buscamos analisar os avanços tecnológicos e os interesses que favoreceram o surgimento dos mapas cartográficos que conhecemos.

1.2 A GEOGRAFIA MODERNA OU CIENTÍFICA E OS MAPAS CARTOGRÁFICOS.

Até o final do século XVIII, não existia um conhecimento geográfico padronizado, pois havia grande diversidade temática e descontinuidade das formulações. Néelson Werneck Sodré (1982, p.23) chama essa fase de “pré-história da Geografia”. Assim como a Geografia, a Cartografia, arte ou ciência de compor cartas geográficas, se desenvolvia sem constituir uma disciplina sistematizada. A representação do espaço, com esses saberes, continuou fazendo parte da vida de diversas sociedades.

O discurso geográfico pode ser visto como resultado e expressão dos interesses em jogo nas diversas fases da história. As mudanças político-econômicas afetaram as relações das sociedades com o mundo e trouxeram mudanças sócio-culturais que provocaram, por sua vez, uma alteração no conceito de espaço, na idéia que se fazia dos mapas e que originaram o seu uso instrumental. Reconhecemos que as mudanças a que nos referimos foram vias de mão dupla, onde as diferentes dimensões sociais se afetaram mutuamente.

Assim, como disciplina científica, a Geografia estruturou-se no século XIX, quando as condições históricas da transição do Feudalismo para o Capitalismo criaram as condições

materiais e ideológicas, necessárias para que os saberes geográficos se tornassem uma ciência autônoma.

Foi nessa fase que o conhecimento da extensão real do planeta, derivado do advento das Grandes Navegações, tornou-se efetivo, criando a base para a idéia de conjunto terrestre, tão enriquecedora para a reflexão geográfica e cartográfica. A crescente articulação das relações de produção européias com as novas áreas *descobertas* acarretou a formação de um espaço mundializado, que contribuiu para a sistematização do conhecimento geográfico. Moraes (2003-a, p. 41) acrescenta que “a constituição de um espaço mundial, que tem por centro difusor a Europa, é elemento destacado do processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo”. Foi importante também para a afirmação das relações mercantilistas de produção, pois estenderam a influência européia pelo espaço terrestre possibilitando a consolidação das relações capitalistas na Europa e sua difusão no mundo ocidental.

A apropriação das novas terras descobertas pelos europeus exigiu, ainda, o levantamento criterioso de informações científicas acerca das características dos territórios coloniais, especialmente das suas potencialidades econômicas. Tais informações exigiam confiabilidade e acabaram por constituir uma base empírica para a comparação em Geografia, dando sustentação à reflexão geográfica.

Esse interesse dos Estados levou à criação dos institutos nas metrópoles, das sociedades geográficas e dos escritórios coloniais, que passaram a agrupar as informações obtidas pelas expedições científicas em grandes arquivos.

As produções cartográficas, enquanto expressões desse novo espaço mundial, foram muito difundidas e popularizadas. Com a descoberta das técnicas de impressão, a produção de cartas e atlas geográficos se tornou mais fácil, o que ampliou a possibilidade de acesso a eles. Note-se porém, que privilegiavam certos conteúdos que demonstravam a dominação do espaço e a hegemonia dos países europeus colonizadores portanto, nem todo conhecimento sobre o espaço era socializado.

De qualquer forma, um exemplo dessa ampla difusão foi o fato do continente americano ter ficado conhecido pelo nome *América*. O cartógrafo Martin Waldseemüller inscreveu esse nome em seu mapa-múndi de 1507, entendendo que a *descoberta* das novas terras era obra do navegador italiano Américo Vespúcio e não de Cristóvão Colombo. Reconhecendo o erro, o cartógrafo retirou o nome América dos mapas posteriores, porém, devido à grande popularização do seu primeiro mapa-múndi, as terras não só conservaram o nome, como o emprestaram, também, à parte setentrional do *Novo Mundo* (Figura 14).



Figura 14: Mapa de Waldseemüller, de 1507, que batizou o Novo Mundo de *América*. Nele podemos observar que já havia um conhecimento mais aproximado da extensão real do planeta.
 Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol. 7.

A apropriação das colônias americanas pelos europeus impôs a necessidade, para localização das terras e orientação dos navegantes, de cartas e mapas mais precisos; dessa forma, o surgimento de uma economia cada vez mais global tornou necessária a representação dos fenômenos observados e a localização exata dos territórios.

Assim, “a representação gráfica, de modo padronizado e preciso, era um requisito da reflexão geográfica; era também uma necessidade posta pela expansão do comércio” (MORAES, 2003-a, p.42). Com efeito, a localização precisa dos lugares distantes do espaço europeu, necessária à efetivação do comércio além-mar, além da representação da extensão real das colônias, levou ao aprimoramento das técnicas cartográficas.

Acerca dessa fase, em que os conhecimentos cartográficos somam-se às descrições dos viajantes naturalistas do século XVII, Moraes (1983, p. 48) faz a seguinte avaliação:

[...] dos relatos ocasionais e intuitivos dos exploradores e aventureiros passa-se, com a evolução da própria empresa colonial, às descrições ordenadas e imbuídas do espírito objetivo das ciências modernas nascentes. Pode-se dizer que tal situação, plenamente alcançada no século XVIII, é já o ante-ato imediato do processo de sistematização da geografia.

Note-se aqui, que as cartas e os mapas difundidos tinham como característica mais marcante a precisão matemática, a determinação exata dos meridianos⁸ e paralelos⁹, o percurso das correntes marítimas, a localização das terras e dos recursos. Posteriormente, trouxeram a representação do espaço, americano e africano, dividido entre as nações européias. Tais características vão marcar definitivamente o entendimento da representação do espaço, a ponto de muitos associarem automaticamente a idéia de representação do espaço à noção de *mapa cartográfico*. Os mapas cartográficos parecem simbolizar a visão capitalista sobre a representação do espaço (Figura 15).

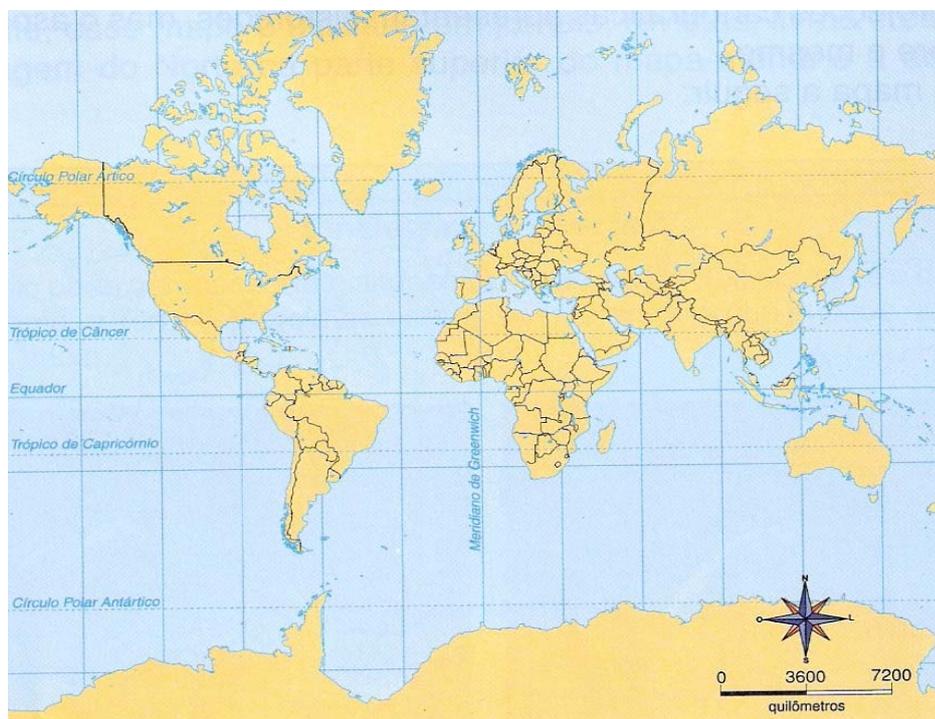


Figura 15: O mapa-múndi mais conhecido atualmente foi obra do cartógrafo holandês Gerardus Mercator (1512-1594) que desenvolveu um sistema de projeções que permite aos navegadores estabelecer rotas em linha reta.

Fonte: Castellar, Maestro, 2001, vol.7.

Moraes (2003-a, p.43) acrescenta que “todas estas condições materiais para a sistematização da Geografia são forjadas no processo de avanço e domínio das relações capitalistas através do desenvolvimento das forças produtivas subjacentes à emergência de um novo modo de produção”. Porém, as mudanças nas concepções de mundo do século

⁸ Meridianos são linhas, traçadas do pólo Norte ao pólo Sul da superfície terrestre, em relação ao Meridiano de Greenwich (Inglaterra). Através dos meridianos obtêm-se as longitudes, que associadas às latitudes constituem as coordenadas geográficas que favorecem a orientação no espaço.

⁹ Paralelos são linhas traçadas paralelamente em relação à linha do Equador. Através dos paralelos obtêm-se as latitudes.

XVIII, atreladas a uma postura progressista e racionalista, também colaboram para a sistematização da ciência geográfica e para o surgimento e aprimoramento técnico dos mapas cartográficos.

Foucault (1979) afirma que toda forma de poder se relaciona com a estrutura de mundo que lhe dá sustentação e forma. Assim, a introdução dos conceitos de historicidade e do homem, enquanto sujeito do conhecimento, nas discussões epistemológicas do século XIX, forneceram nova sustentação à reflexão filosófica ocidental. O desenvolvimento do capitalismo, ao exigir a ruptura com a ordem feudal, provocou uma luta ideológica que levou à ascensão da concepção de mundo que legitimava essa ordem política e econômica.

Nesse processo, a burguesia, classe social ascendente, ansiava pelos mesmos benefícios, poderio político e prestígio social, de que gozavam a Igreja e a nobreza. Por isso incentivou o movimento Iluminista que propondo explicações mais abrangentes, acreditando que todos os fenômenos da realidade obedeciam a uma ordem lógica, passível de ser compreendida a partir da razão humana, deslegitimava a explicação religiosa e, conseqüentemente, a ordem feudal vigente.

Nos mapas, o imaginário cultural e o ideário religioso da Idade Média cedem lugar às coordenadas geográficas, às rotas marítimas, à localização dos portos e outras informações de caráter utilitário. Assim, as discussões que inauguraram o pensamento científico do século XIX, apoiaram-se em crenças e pretensões que ora rompiam, ora enfatizavam certos elementos presentes no pensamento ocidental, além de trazer novas discussões.

Uma primeira ruptura na visão de mundo do século XIX foi ocasionada pela interpretação racionalista do mundo. A ordem feudal sustentava uma visão teocêntrica¹⁰ do mundo, a nova ordem burguesa passa a sustentar uma visão antropocêntrica¹¹. Essa nova visão racionalista acredita que, através da observação sistemática na busca da ordem lógica dos ritmos e das relações entre os fenômenos, o homem poderia chegar ao conhecimento. Deslegitimava, assim, a concepção teológica do mundo. Os cartógrafos buscaram expressar racionalmente o espaço por meio dos mapas, inspirados pelo ideal racionalista de explicação e dominação da natureza.

Um outro apoio à constituição da Geografia Moderna ou Científica, foi o fato de se acreditar, agora, na possibilidade de intervenção do homem na ordem natural das coisas. Além de uma valorização do trabalho, idéia tão cara ao pensamento capitalista, tal concepção

¹⁰ Tal visão entende que homem e mundo são criações divinas, logo o conhecimento só é obtido através de uma revelação divina.

¹¹ Na visão antropocêntrica o homem é o sujeito do conhecimento e a natureza pode e deve ser subjugada através da razão humana.

introduz a idéia de ciência pragmática, pois é através dos instrumentos e técnicas desenvolvidos, através das observações e experimentações científicas, que se concretizará a dominação da natureza pelo homem. Os mapas são instrumentos preciosos nesse contexto, pois possibilitaram a representação do espaço terrestre e das riquezas naturais a serem apropriadas.

Para se compreender a visão de mundo do século XIX, são necessárias, ainda, algumas considerações acerca do papel do conhecimento científico, já delineado nas linhas precedentes quando tratamos da dominação da natureza. As idéias e os princípios científicos, valorizados e legitimados pela ordem burguesa, vão adquirindo confiabilidade na medida em que conseguem dar explicações mais racionais para os fenômenos naturais, em especial nos séculos XVI e XVII. A ciência vai tomando, paulatinamente, o lugar do senso comum e da concepção teológica na explicação do mundo.

Por essa época não havia ainda, como ocorreria posteriormente, a compartimentação das ciências em instâncias separadas, nem uma ruptura entre filosofia e ciência. Como lembra Pereira (1999, p.90) “[...] a pesquisa empírica ainda não se coloca em oposição à análise filosófica, mas integram-se ambas num discurso unitário. Assim sendo, razão e natureza também não são antagônicas; concebe-se a razão como natureza humana. Se bem que a natureza: já não é auto-suficiente sem o homem”.

Criou-se através da fé na ciência, enquanto meio de intervenção racional do homem na natureza, uma crença generalizada na idéia de progresso:

A atenção do sábio se volta para este mundo, a transcendência cede lugar à imanência. Um novo objeto de estudos começa a se desenhar no horizonte: o próprio homem. Uma nova “ciência” começa a se impor: a História. Os homens percebem através do estudo de seu passado, que a massa de conhecimentos adquiridos pode ser utilizada e posta a serviço do seu próprio bem-estar. Surge, por conseguinte, como um corolário necessário de todas as descobertas, um novo mito, um novo ideal, uma nova idéia reguladora, ou seja, a idéia de Progresso. (FORTES, 1985, p.20)

Acreditou-se então, que todos os problemas da humanidade poderiam, um dia, ser resolvidos através do conhecimento produzido pela ciência. Tal noção tornou-se senso comum, e faz parte ainda, do pensamento ocidental, embora, hoje, esse paradigma sofra algumas restrições.

Esclarecemos que inúmeras modificações foram introduzidas pelo capitalismo no pensamento ocidental (em conceitos como trabalho, propriedade privada, territorialidade e outros), porém, devemos estar atentos ao fato de que o capitalismo não é o sujeito dessa

história, pois ele próprio é uma decorrência das relações que se estabelecem entre os homens e desses com a natureza. Dessa forma, o capitalismo nada mais é que um conjunto de escolhas políticas e econômicas, com reflexos sociais, constituídas no movimento da própria sociedade, muito embora, alguns segmentos da sociedade estejam mais conscientes disso que outros.

De qualquer modo, essas mudanças na concepção de mundo, do século XIX, trouxeram uma valorização dos temas da reflexão geográfica e da representação do espaço através dos mapas cartográficos. À Geografia coube papel importante na explicação da natureza e os mapas a auxiliaram nessa tarefa.

Os pensadores políticos do movimento Iluminista¹², como Rousseau, ao discutir as formas de poder e de organização do Estado, e Montesquieu, autor de teses deterministas, que discutiam a ação do meio sobre o caráter dos povos, contribuíram para a valorização dos temas geográficos, sendo suas citações comuns nos escritos dos primeiros geógrafos.

Os trabalhos desenvolvidos pela Economia Política, responsáveis pelas primeiras análises sistemáticas de fenômenos da vida social, notadamente em Adam Smith e Thomas Malthus, também trataram de temas da Geografia, relacionados às questões de produtividade do solo, levantamento dos recursos minerais, aumento populacional etc. O mesmo ocorreu com o desenvolvimento das teorias evolucionistas¹³, nas quais a adaptação ao meio seria um dos processos fundamentais.

Essas mudanças no pensamento científico colaboraram para as mudanças paradigmáticas no pensamento geográfico:

Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a Terra se modificam, ou a interpretação de particulares concernentes à existência do homem e das coisas conhece evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos de presente e não mais de passado, aquela parcela de realidade total que lhes cabe explicar (SANTOS, M., 2004, p.18).

É importante ressaltar que os pressupostos históricos e as fontes de sistematização da Geografia ocorreram na “fase heróica” da burguesia, quando essa classe pretendia a transformação da ordem social existente. No entanto, tal sistematização se completa num

¹² O Iluminismo ou “Filosofia das Luzes” ao romper com o pensamento religioso e propor uma explicação racional para o mundo, mudou a raiz do conhecimento e do pensamento, pois rompeu com o pensamento mítico e só considerava válido o conhecimento que passasse pelo crivo da razão. (PETTA, Nicolina Luíza de. História. Volume 2. São Paulo: Editora Moderna, 2005).

¹³ Entendidas como o conjunto de teorias que partem das formulações de Darwin e Lamarck, e que propunham que a evolução das espécies mantém estreita relação com as condições ambientais (MORAES, 2003-a:45).

momento de pleno domínio das relações capitalistas concretizando-se “no período de decadência do pensamento burguês, em que a prática dessa classe, então dominante, visava à manutenção da ordem social existente” (MORAES, 2003-a, p.47).

Esse dado é fundamental para se compreender o comprometimento político dessa disciplina, pois, os fatos que lhe deram sustentação foram manifestações das exigências político-econômicas por mudanças; no entanto, sua sistematização se consolida num outro momento histórico, em que a burguesia, já elevada ao poder, teme a continuidade das práticas mais progressistas e procura controlá-las.

Embora as relações capitalistas se disseminassem pela Europa, elas não se manifestaram de forma homogênea em todo o seu território. Assim, a Alemanha, será o berço da Geografia Moderna, pois lá as relações capitalistas se manifestaram de forma singular, ensejando o surgimento das primeiras correntes teóricas do pensamento geográfico moderno.

Do ponto de vista econômico, o fortalecimento do comércio e a decadência da agricultura foram fatores que contribuíram para o declínio do sistema feudal e emergência do capitalismo. A expansão comercial e a transformação do trabalho servil em trabalho assalariado foram produtos desse processo. Politicamente, a crise do sistema feudal foi marcada pelo surgimento do sistema absolutista¹⁴. Podemos dizer, de forma geral, que os Estados Nacionais disseminaram-se na Europa Ocidental do século XVIII.

É interessante notar que a centralização do poder político, representada pelo Estado Nacional ou Estado-Nação, impôs como questão fundamental a delimitação do território, acentuando a noção de propriedade (um lugar que pertence a um determinado grupo de habitantes). Portanto, a institucionalização do Estado Nacional transformou completamente a idéia de espaço geográfico, sendo ainda hoje a responsável pelo estabelecimento dos limites rígidos e precisos que demarcam os territórios nacionais através das fronteiras. Esse processo, expresso nos mapas produzidos a partir daí, e hoje plenamente naturalizado, foi fundamental para a consolidação das relações capitalistas.

As monarquias absolutistas “substituem a antiga fidelidade individual (do servo para com o senhor feudal) em fidelidade coletiva e, de certa forma, abstrata que fortalece o poder e torna o Estado onipresente” (PEREIRA, 1999, p.95). Se antes predominavam os poderes locais, dos senhores sobre seus feudos, agora predominam as relações geográficas e sociais mais amplas, com os poderes locais agregados à instância maior dos Estados Absolutistas.

¹⁴ Entendemos Absolutismo como a centralização do poder nas mãos dos reis a partir do século XVIII.

Benedic Andersen (apud ANSELMO, 2002, p.248) define o termo *Nação* como “comunidade imaginada”, ou seja, uma comunidade em que o sentimento de pertencer a algum lugar, de fazer parte de um grupo e de um território comum é “construído”, uma vez que não existe naturalmente. Assim, enquanto na Europa feudal o poder era descentralizado e a fidelidade pretendida era a do servo em relação ao senhor feudal, para o Estado Nacional, a criação de um sentimento de solidariedade entre homens de diferentes origens sob uma mesma bandeira foi imprescindível:

O culto à nação traz consigo uma inovação política fundamental: o povo habituado a ver o princípio de sua unidade corporificado numa só pessoa – o Rei – passa a vê-la como algo que se coloca acima do Rei. Como consequência, tem-se a substituição da figura mitológica do Rei por outro mito: a nação (PEREIRA, 1999, p.96).

Portanto, a Nação¹⁵ passou a ser representada como objeto de culto e, assim como a figura do rei foi representada através de manifestações artísticas, à arte da cartografia coube dar forma e representação à Nação.

Uma outra ação, política, contribuiu para a criação do sentimento de nacionalidade. Napoleão Bonaparte institucionalizou o exército fazendo com que, mesmo em tempos de paz, ele agregasse pessoas diferentes, que conscientes de pertencer a algum lugar, internalizaram a necessidade de defender o território.

O geógrafo francês Yves Lacoste (1988) nos lembra a grande importância dos conhecimentos geográficos e cartográficos para o raciocínio militar. Para ele, desde o século XIX, surgiu a Geografia dos Estados Maiores, um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados sobre o espaço. Lacoste (1988, p.31) considera que “esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder”. Os mapas cartográficos sintetizam um conjunto de conhecimentos sobre o espaço utilizado nas guerras e em outras estratégias de dominação, embora nem sempre estejamos conscientes desse fato.

Notemos, portanto, o papel das representações espaciais nesse processo: na medida em que o Capitalismo avança, a delimitação territorial vai se tornando cada vez mais

¹⁵ Observe-se que alguns autores (por exemplo, CASTELLAR, MAESTRO, 2001) definem Estado Nacional e Nação como duas instâncias diferentes. O primeiro visto como uma entidade política, com fronteiras estabelecidas e poder centralizado. O segundo, mais ligado à identidade cultural e espacial dos grupos, uma identidade coletiva, que gera uma consciência nacional que compartilha hábitos, costumes, língua, religião, possibilitando a construção de uma história comum. Estamos tratando, nesse texto, de ambos os processos, entendendo que nesse momento histórico, os dois conceitos estavam intimamente ligados, sendo necessário ao estabelecimento dos Estados, a criação do sentimento de nacionalidade. Hoje, entende-se que Estados nacionais congregam, por vezes, várias nações sob um mesmo território.

importante, e com ela, cresce a valorização dos mapas atinentes à configuração dos territórios, pois eles trazem a demarcação das fronteiras e as localizações precisas. As representações que não tivessem esse objetivo ficavam legadas a um segundo plano. Como a meta principal é a representação espacial pragmática, os demais aspectos manifestos nas representações espaciais perderam espaço nos estudos geográficos.

A sistematização efetiva da Geografia como ciência ocorre na Alemanha devido a uma série de fatores que destacaremos a seguir. Enquanto a Inglaterra e a França já eram Estados Nacionais consolidados no século XIX, a Alemanha encontrava-se, ainda, às voltas com seu processo de unificação territorial. Moraes (1983, p.56) assegura que, “se para o capitalismo inglês e francês o papel da geografia é o de lhes viabilizar a expansão colonial, para o capitalismo alemão seu papel será o de dar respostas a questões ainda preliminares: a unidade alemã”.

Assim, é justamente o caráter tardio da constituição da nação alemã, e as características particulares de sua expansão capitalista, que explicam o surgimento da Geografia científica na Alemanha, e não em outras nações européias.

A Alemanha era, até então, um aglomerado de feudos, cuja única ligação consistia em traços culturais comuns; o poder era exercido, localmente, pelos proprietários de terras. Com o avanço capitalista, a estrutura feudal permanecerá quase intacta, pois serão os próprios senhores feudais que impetrarão as mudanças na organização da produção, porém, tornam-se capitalistas pela destinação da produção, pois passaram a produzir para um mercado. A produção para o mercado externo, que a princípio utilizava o trabalho servil, lentamente vai sendo substituída pelas relações de produção assalariadas.

A aristocracia¹⁶ agrária permanece no poder, e como o comércio não se desenvolve localmente, devido às rígidas barreiras alfandegárias entre os ducados e principados, a classe burguesa alemã não tem força política e econômica, como na Inglaterra e na França, para impor seus interesses.

Apesar da situação interna relativamente calma, a política expansionista de Napoleão Bonaparte revigorou entre as classes dominantes alemãs, a idéia de unificação nacional. Inicialmente vistos como uma ameaça ao “feudalismo modernizado¹⁷” da Alemanha, os propósitos unificadores serão retomados pela necessidade de construir uma

¹⁶ A partir da Idade Média, a aristocracia deixa de ser, terminologicamente, uma forma de governo (o governo dos melhores cidadãos para Aristóteles, ou dos mais sábios, para Platão) para indicar um estamento diverso da burguesia e do clero, e que se sobressaía pelos altos postos militares e por privilégios transmitidos hereditariamente, perdendo assim o seu sentido inicial (www.wikipédia.org).

¹⁷ Expressão usada por Moraes (2003-a, p. 49) para se referir à situação político-econômica da Alemanha nesse período.

identidade nacional, capaz de fazer frente à ameaça de invasão francesa ao fragmentado espaço alemão. Assim, o Congresso de Viena, a Confederação¹⁸ Germânica de 1815 os levantes populares de 1848, e finalmente a agressiva política expansionista de Bismarck, são passos decisivos rumo à unificação do território alemão.

Moraes (2003-a, p.51) sintetiza o conjunto de fatores que tornará o desenvolvimento do pensamento geográfico tão caro à Alemanha nesse período:

A falta da constituição de um Estado nacional, a extrema diversidade entre os vários membros da Confederação, a ausência de relações duráveis entre eles, a inexistência de um centro organizador do espaço, ou de um ponto de convergência das relações econômicas, todos estes aspectos conferem à discussão geográfica uma relevância especial para as classes dominantes da Alemanha no início do século XIX. Temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território, variação regional, entre outros, estarão na ordem do dia na prática da sociedade alemã dessa época. É, sem dúvida, deles que se alimentará a sistematização geográfica. Do mesmo modo como a Sociologia aparece na França, onde a questão central era a organização social (um país em que a luta de classes atingia um radicalismo único), a Geografia surge na Alemanha, onde a questão do espaço era primordial.

A Geografia nasceu assim, vinculada à legitimação das questões de Estado e é através do estudo destas questões que ela adquiriu seu status acadêmico. Segundo Pereira (1999, p.112), existia um vínculo estreito entre Geografia e a pretensão de se obter espaço, e com ele, o poder, na sociedade alemã do século XIX: “[...] a geografia manifesta-se como reação de uma sociedade atrasada que se coloca em disputa com outras nações. Ela encarna uma necessidade política e por isto é tão bem aceita pelos prussianos”. Ainda que hoje entendamos o surgimento da Geografia como uma necessidade histórica na Alemanha, na época ela significava uma chance de obter respostas práticas para questões político-sociais urgentes.

São, portanto, as questões postas pela prática social que irão estimular os estudos geográficos e cartográficos referentes ao espaço, na busca de respostas a essas duas questões fundamentais para a sociedade alemã: a unificação e a expansão territorial, necessária ao desenvolvimento do Capitalismo

Cabe ressaltar a colocação de Pereira (1999, p.111) de que o estabelecimento dos limites torna-se necessário porque “é a partir deles que existe o externo, o estrangeiro”. A representação espacial, nesse contexto, adquire grande importância, pois é também através dos mapas que tal concepção se materializa e se difunde.

¹⁸ Confederação é o nome atribuído à reunião de Estados formando um só, reconhecendo um chefe comum, sem abdicar da respectiva soberania. O modelo Confederativo é um tratado de que os Estados soberanos são signatários, podendo a qualquer momento desligar-se do pacto firmado

Humboldt e Ritter, dois autores prussianos, ligados à aristocracia, se destacam nesse novo papel destinado à Geografia na Alemanha. Foi a partir das formulações desses dois autores, compostas no clima histórico da unificação alemã e do desenvolvimento tardio das relações capitalistas nesse país, que, efetivamente, sistematiza-se a Geografia científica, ou seja, uma Geografia produzida no meio acadêmico e ensinada nas escolas. Cabe lembrar que Humboldt e Ritter contribuíram para a institucionalização das cátedras de Geografia nas universidades alemãs, conferindo a essa disciplina cidadania acadêmica.

Por essa época, as idéias iluministas sofriam já um retrocesso. Por serem eminentemente políticas, colocavam a sociedade burguesa, já instalada no poder, em risco pelas idéias igualitárias que pregavam. Por outro lado, a burguesia, precisava das ciências, no sentido de criar os instrumentos e técnicas necessárias ao desenvolvimento capitalista. Por isso, o avanço científico prossegue, porém, como manifestação ideológica das classes burguesas.

Pereira (1999, p.119) acredita que, a despeito dos elementos iluministas, a predominância do positivismo nas ciências foi uma postura conservadora, pois consolidou a idéia de que a ciência natural era o único meio de resolver os problemas sociais, e assim sendo “[...] pressupõe que a realidade social é imutável assim como o é a realidade natural e tão regular como o fato natural”.

As reflexões geográficas produzidas por Humboldt e Ritter, no final do século XIX, foram operacionalizadas através do pensamento positivista, principalmente na obra dos geógrafos Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache.

No entanto, é preciso assinalar que, as colocações postas pelos geógrafos positivistas, afastaram-se aos poucos de Humboldt e Ritter, pois estes manifestaram propósitos contrários à dicotomia na análise dos fenômenos, pois tinham como propósito abarcar a totalidade e aproximaram com suas idéias a Geografia Geral (predominantemente física) e a Geografia Regional (mais descritiva e humana).

Humboldt, de formação naturalista, entendia a Geografia como a parte terrestre da cosmologia, isto é, como uma síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. Essa concepção transparece na sua visão do objeto geográfico como “a contemplação da universalidade das coisas, de tudo o que coexiste no espaço concernente a substâncias e forças, da simultaneidade dos seres materiais que coexistem na Terra” (MORAES, 2003-a, p.52). Sua intenção era chegar, através da análise dos fenômenos da natureza, em seu conjunto, às leis que explicam a causalidade que as une.

A Geografia era vista, por esse autor, como uma ciência de síntese, preocupada com a conexão entre os elementos naturais, através da qual, chegaríamos a entender a causalidade existente na natureza. A Geografia de Humboldt buscava entender o todo, sem privilegiar o homem, conquanto demonstrasse interesse pela organização social e política dos territórios e sua relação com as condições naturais. Humboldt propunha como método o “empirismo racionalizado”, ou seja, a intuição através da observação. Para ele, a impressão causada no observador pela paisagem deveria ser combinada com a observação sistemática dos elementos ali presentes e analisada através do raciocínio lógico. Suas observações eram descritivas e buscavam a interdependência entre os fenômenos e as leis que determinavam sua distribuição espacial.

A obra de Ritter, formado em Filosofia e História, tinha uma perspectiva religiosa marcante, pois para ele, a ciência era uma forma do homem se relacionar com o criador. Ritter acreditava que a causalidade na natureza obedecia a uma designação divina, a um fim previsto por Deus, caberia então, à Geografia, “compreender esta predestinação” (apud MORAES, 2003-a, p.53). Note-se que, como acentua Pereira (1999, p.123),

[...] a valorização de aspectos espirituais ligados à cultura germânica colocase como elemento de resistência e de união fundamentais para a unificação do território. Exaltando as raízes da personalidade germânica através da ênfase na história passada, faz com que, ao lado dos estudos históricos, a geografia se coloque como indispensável.

É Ritter quem define o conceito de *sistema natural* como uma área delimitada dotada de individualidade; portanto, se preocupava com o estudo dos lugares, trazendo para a Geografia uma proposta de estudo regional. Para ele, caberia à Geografia estudar as individualidades dos lugares comparativamente, almejando o entendimento dos elementos que compõem a paisagem, em sua totalidade. Sua Geografia era essencialmente uma disciplina histórica, pois buscava compreender a relação entre o ambiente natural e o desenvolvimento dos povos.

A proposta de Ritter era antropocêntrica e trazia a valorização da relação homem-natureza. Em termos de método, propunha a análise empírica, ou seja, a construção gradativa do conhecimento, de observação em observação. Manifestava ainda, devido às suas atividades como professor da escola geral de Guerra e da Universidade de Berlim,

preocupações pedagógicas¹⁹, pois sua obra continha uma preocupação metodológica explícita, o que não era pretendido por Humboldt.

Os pontos coincidentes entre Humboldt e Ritter constituíram os fundamentos da Geografia Moderna, pois suas propostas deram continuidade ao pensamento geográfico sendo retomadas pelos geógrafos que vieram depois deles. Deixaram uma influência geral que compôs a base de todos os ramos da chamada Geografia Tradicional, tendência que nasceu no século XIX com a sistematização da Geografia, se consolidou no século XX e mantém-se presente no pensamento geográfico até os dias de hoje.

Acrescidas das contribuições de Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache, é essa a Geografia que compôs nossos currículos escolares, transpondo-se para o ensino a discussão entre as teses deterministas de Ratzel e as possibilistas de La Blache, responsáveis, entre outros fatores, pelas dicotomias no ensino da Geografia.

Cabe-nos, portanto, esclarecer as propostas de Ratzel, entendendo que o discurso de Vidal de La Blache, estruturou-se como uma resposta a esse geógrafo alemão. Esse embate teórico sintetiza o momento histórico vivido por França e Alemanha, que disputavam o controle continental na Europa do século XIX. A Geografia se desenvolveu na França com o apoio deliberado do estado francês devido à “necessidade de pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a reflexão geográfica alemã e, ao mesmo tempo, fornecesse fundamentos para o expansionismo francês” (MORAES, 2003-a, p.67).

A obra de Ratzel definiu o objeto geográfico como o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade, pois, segundo ele, as influências vão se exercer mediatizadas através das condições econômicas e sociais. Para Ratzel, quando a sociedade se organiza para defender o território, transforma-se em Estado, pois o território representa as condições de trabalho e existência de uma sociedade, “logo o progresso implicaria na necessidade de expansão do território” (MORAES, 2003-a, p.60)

Essa teoria deu origem ao conceito de *espaço vital*, que propõe que deve haver um equilíbrio entre uma sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, sendo essa a condição essencial para o progresso. Essa concepção legitimou a constituição efetiva do Estado Nacional alemão e a política expansionista observada posteriormente.

A Geografia proposta por Ratzel privilegiou o elemento humano (antropogeografia) e o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a evolução das sociedades. Os discípulos de Ratzel radicalizaram suas colocações, constituindo a escola

¹⁹ Ritter era, sobretudo, um pedagogo cristão. Escreve, inclusive, aos professores da disciplina, como na obra “Europa, um quadro geográfico, histórico e estatístico para amigos e docentes de geografia”, de 1804.

determinista na Geografia, cuja máxima, até hoje debatida, é *o homem é produto do meio*. Essa proposta enfatizou o estudo das características físicas e naturais dos territórios sintetizadas, sobretudo, na Geografia Física.

Outro desdobramento das proposições de Ratzel foi o surgimento da Geopolítica²⁰, corrente que se dedicou ao estudo da dominação do território a partir das colocações ratzelianas referentes à importância da ação do Estado sobre o espaço. A *escola ambientalista*, também originada das idéias desse autor, manteve a concepção naturalista na reflexão geográfica sem a causalidade mecanicista do Determinismo.

Para Moraes (2003-a, p.64), a maior importância da obra de Ratzel reside no fato de “haver trazido para o debate geográfico, os temas políticos e econômicos, colocando o homem no centro das análises”, mesmo que numa visão naturalizante do homem e legitimadora dos interesses políticos da época.

Colocamos, sucintamente as idéias de Ratzel para destacá-las frente às propostas de La Blache, por sua grande influência na Geografia do Brasil.

Vidal de La Blache criticava em Ratzel a politização explícita do seu discurso, condenava nesse autor o pensamento geográfico vinculado à defesa dos interesses políticos alemães. Defendia a *neutralidade* do discurso científico e imprimiu, no pensamento geográfico, o mito da ciência asséptica. Essa despolitização teve como consequência o pouco comprometimento da Geografia com a prática social e a dissimulação do conteúdo ideológico na disciplina.

O caráter naturalista de Ratzel foi combatido por La Blache, que defendia a liberdade de ação do homem em oposição às idéias deterministas, em que há uma concepção fatalista e mecanicista da relação homem - natureza. Esse autor valorizou a história, porém não rompeu totalmente com a visão naturalista, pois dizia que a “Geografia é uma ciência dos lugares, não dos homens” (apud MORAES, 2003-a, p.69). Tinha uma postura relativista, dizendo que tudo o que se refere ao homem é mediado pela contingência. Essa proposta deu origem à Geografia Regional, uma vez que La Blache era contrário à generalização ampla.

Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem. Entendida como um espaço com forma, função e gênese definidas (HOLZER, 1992), a paisagem abarca tudo aquilo que vemos no espaço. O princípio de investigação “a Terra e o Homem” tornou-se um paradigma na Geografia Tradicional (VESENTINI, 1987).

²⁰ Kjellen, discípulo de Ratzel, é apontado como o criador do termo *Geopolítica* (Moraes, 2003-a, p.62).

O homem foi entendido por La Blache como um ser ativo que sofre as influências do meio, porém também atua sobre ele, transformando-o. A natureza passa a ser vista como possibilidade para a ação humana, daí o nome Possibilismo dado a essa corrente por Lucien Febvre. Moraes (2003-a, p.71) define a teoria de La Blanche, destacando a valorização do conceito de lugar para esse autor:

A teoria de Vidal concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que o envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes que lhe permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis. A este conjunto de técnicas e costumes, construído e passado socialmente, Vidal denominou “gênero de vida”, o qual exprimiria uma relação entre a população e os recursos, uma situação de equilíbrio, construída historicamente pelas sociedades. A diversidade do meio explicaria a diversidade dos gêneros de vida.

La Blache assegurava que o contato entre os diversos gêneros de vida possibilitava o progresso, pois gerariam arranjos mais ricos, uma vez que uns podiam aprender com os outros. Nesse sentido, sua obra critica a vinculação política do discurso de Ratzel, mas ao mesmo tempo abre espaço para a política colonialista francesa, legitimando a “missão civilizadora” européia.

Em termos de método, La Blache foi relativista, porém manteve o fundamento positivista hostilizando o pensamento abstrato e o raciocínio especulativo. Adepto do método empírico-indutivo, pelo qual só se formulam juízos a partir de dados da observação direta, limitou as explicações aos elementos e processos visíveis. Discutiu, assim, a relação homem-natureza, não se demorando no estudo da relação entre os homens.

Com Vidal de La Blache, o conceito de região foi humanizado, pois ele compreendia a região como produto histórico que expressaria a relação dos homens com a natureza. Sua Geografia Regional propunha que a análise deveria estar circunscrita à determinada região, com a descrição e observação dos fenômenos e elementos presentes.

Propunha um modelo de exposição: primeiramente, a descrição do quadro natural, seguido da análise das fases de ocupação ou povoamento, da estrutura agrária, da estrutura urbana, da estrutura industrial e concluindo com a análise dos elementos da vida regional. Essa proposta de análise levou a uma setorização e especialização dos estudos geográficos.

Entre os desdobramentos da proposta de La Blache, nos interessou a proposta de Max Sorre que apresentou a idéia de que a Geografia deve estudar as formas pelas quais os homens organizam seu meio. Entendendo o espaço como a “morada do homem”, Sorre criou o conceito de habitat, como uma construção humana, uma humanização do meio, que

expressa as múltiplas relações entre o homem e o ambiente que o envolve (MORAES, 2003-a, p.80). Sua proposta de método partia da Cartografia, apontando para a possibilidade de sobrepor os dados da observação em um mesmo espaço nos mapas. Analisando historicamente a formação de cada elemento, compunha-se um quadro da situação atual visando ao estudo dos elementos inter-relacionados.

A Geografia Tradicional francesa influenciou a Geografia brasileira, estabelecendo, de fato, uma Geografia Humana sob a influência de Vidal de La Blache, que tratou especificamente do estudo dos fenômenos humanos, da produção humana, não dos processos sociais que os originaram. Além disso, a Geografia brasileira assimilou a influência de Ratzel, com destaque para o estudo das características naturais do território.

Embora muitos outros geógrafos tenham contribuído para a constituição dos conhecimentos geográficos, ressaltamos as contribuições de Humboldt, Ritter, Ratzel e La Blache, por entendermos que suas propostas fundaram as bases da Geografia Tradicional que têm predominado no ensino escolar dessa disciplina.

Cabe ressaltar que todo esforço da reflexão geográfica teve como impulso as necessidades práticas da formação dos Estados Nacionais, em especial, a necessidade de criação de um espírito nacionalista na população, papel destinado à educação escolar. Dessa maneira, concordamos com Vesentini (1987, p.68) que, “a construção da Geografia Moderna dependeu em especial de duas determinações essenciais: o Estado-Nação – que sob a forma de país, com ênfase no seu território e desenho cartográfico, foi ‘naturalizado’- e o sistema escolar – *locus* por excelência das práticas geográficas e grande mercado de trabalho para os geógrafos” [destaques do autor].

Com a criação dos cursos de formação de professores de Geografia na Universidade de São Paulo (USP), as teorias de Vidal de La Blache foram incorporadas ao ideário da Geografia brasileira, dando origem à chamada Geografia Tradicional, constituída por tendências que tinham em comum o fundamento positivista (MORAES, 2003-a)²¹. Vejamos, portanto, os principais aspectos da Geografia Tradicional.

Essa Geografia difundiu a crença no mito da ciência asséptica, que não se deixa contaminar por vontades políticas, pelos pressupostos pessoais do cientista ou por qualquer

²¹ Ressaltamos que Vesentini (1987, p. 46 a 48) discorda em parte dessa afirmação, acreditando que a Geografia seguiu as tendências positivistas (de Comte) apenas em sua forma mais geral, na parte que toca a adoção do modelo das ciências naturais como padrão de cientificidade, no estudo da aparência dos fenômenos como modo de chegar à verdade científica e endeusamento do conhecimento científico. Há que se lembrar essa colocação, quando classificamos a Geografia Tradicional de positivista.

outra demonstração de parcialidade, ou seja, busca apenas a demonstração da *verdade* alheia aos interesses políticos e econômicos.

A Geografia Tradicional enfrentou o desafio de chegar a um consenso sobre a matéria tratada pela Geografia, que tentava moldar-se às exigências positivistas de demarcação precisa dos conteúdos numa tentativa de legitimação dessa ciência. Moraes (2003-a, p.36) vincula o desejo da Geografia Tradicional em definir um objeto de estudo consensual ao discurso da ciência asséptica afirmando que, “só através do mito da ciência asséptica, supra-ideológica ‘que paira acima das paixões’, seria possível pensar uma definição de objeto consensual” [destaques do autor].

Considera-se hoje, que tal preocupação²² é um desvio de prioridades que contribui para ocultar as contradições e os conflitos existentes em uma sociedade de classes. Essa preocupação excessiva com a definição do objeto na Geografia foi atenuada pelos Movimentos de Renovação que “busca sua legitimidade na operacionalidade (para o planejamento) ou na relevância social de seus estudos” (MORAES, 2003-a, p.26) e não na definição do objeto é um desvio de prioridades e serve para ocultar as contradições e conflitos existentes na sociedade.

Acerca da primeira consideração, Milton Santos (2004, p.18) afirma que “sempre, e ainda hoje, se discute muito mais sobre a geografia do que sobre o espaço, que é o objeto da ciência geográfica”, como se a discussão epistemológica em si, pudesse compensar o fato de não se pensar o próprio espaço. Sobre a segunda consideração, Moraes (2003-a, p.36) adverte que “os métodos de interpretação expressam posicionamentos sociais, ao nível da ciência. A existência da diversidade metodológica expressa o conflito que reina numa sociedade de classes”.

Na Geografia Tradicional, a idéia de ciência de síntese legitimou o estudo geográfico mesmo sem que ele cumprisse a exigência positivista de definição do objeto. Assim, apesar da indefinição do objeto, havia uma continuidade na reflexão geográfica tradicional advinda “do fundamento comum de todas as correntes da Geografia Tradicional sobre as bases do positivismo”. (MORAES, 2003-a, p.29).

Dessa forma, a própria crise do positivismo, nas últimas décadas, se refletirá nos questionamentos à Geografia Tradicional. A possibilidade das ciências naturais responderem a todos os problemas da sociedade mostrou-se questionável, uma vez que o pensamento

²² Essa preocupação excessiva com a definição do objeto na Geografia foi atenuada pelos Movimentos de Renovação que “busca sua legitimidade na operacionalidade (para o planejamento) ou na relevância social de seus estudos” (MORAES, 2003-a, p. 26) e não na definição do objeto.

científico tradicional encontrou dificuldades, sobretudo quando aplicado às ciências humanas (SANTOS, B.,1995).

Este paradigma da ciência moderna foi um dos motivos da crise que se abateu sobre as ciências em meados do século XX e ocasionou o questionamento dos princípios da Geografia Tradicional. Tais questionamentos serão apontados aqui, de forma sucinta, caracterizando a discussão que ainda se faz dentro das academias.

Um primeiro pressuposto positivista é a apresentação da indução como a única via para qualquer explicação científica, uma vez que a realidade fica reduzida aos seus aspectos visíveis. Assim, o questionamento estava no fato de que a “descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles, como se eles cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico” (MORAES, 2003-a, p.30).

Tal fato levou à elaboração de tipos formais a-históricos, abstratos, sem correspondência com a realidade. Neles a observação se detém sob a forma, sob a sua configuração no espaço, sem refletir sob os elementos materiais que a compõem. Surgem assim, as classificações dos tipos de clima, de relevo, de rios etc. Este formalismo tipológico levou a elaboração de uma Geografia Geral enciclopédica, que em suma se “restringiu aos compêndios enumerativos e exaustivos de triste memória para os estudantes do secundário” (MORAES, 2003-a, p.30).

Outra influência positivista questionada era a “idéia da existência de um único método de interpretação, comum a todas as ciências, isto é, a não-aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais” (MORAES, 2003-a, p.30). Sob essa perspectiva, ocorre uma naturalização dos fenômenos humanos, o homem passa a ser visto como um elemento a mais da paisagem, estuda-se a relação do homem com a natureza em detrimento da busca da compreensão das relações entre os homens.

Considera-se, hoje, que a construção do conhecimento, baseada na observação, experimentação e formulação de leis universais, é uma forma de conhecermos algumas dimensões da realidade, mas não pode deixar de lado a subjetividade dos fatos humanos e o aspecto qualitativo que confere ao conhecimento caráter “intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, B., 1995, p.22).

As ciências sociais “nasceram para ser empíricas” (SANTOS, B.,1995, p.18) e, durante muitas décadas, procurou-se aplicar a elas o modelo positivista das ciências naturais. Essa proposição tem como desafio o entrave colocado pela inconstância dos fatos humanos, mostrando-se insuficiente para a análise dos fatos sociais.

No entanto, a continuidade do pensamento geográfico sustentava-se em princípios, tidos como conhecimentos definitivos sobre o universo de análise, que atuavam como “receituário de pesquisa, definindo as regras gerais no trato com o objeto” e definiriam as características que deveriam ter os estudos para serem aceitos como de Geografia (MORAES, 2003-a, p.33). Segundo esse autor, a assimilação sem questionamento destes princípios e máximas assegurou a autoridade da Geografia como ciência, porém, “tal prática se apóia na defesa de posições assentadas, no receio às inovações e na falta de perspectivas” (MORAES, 2003-a, p.34).

Estes posicionamentos permitiam o convívio dentro da disciplina de dicotomias, ainda hoje presentes (Geografia Geral e Geografia Regional, Geografia Humana e Geografia Física, Sintética e Tópica, Unitária e Especializada), assim como de posicionamentos metodológicos antagônicos.

Milton Santos (2004, p.18) considera que quando uma disciplina assimila as mudanças qualitativas na sociedade apenas de forma parcial e fragmentada “o resultado é a impossibilidade de uma análise coerente”. A incoerência mencionada assolava a Geografia Tradicional e sua superação constitui um desafio para as análises geográficas atuais. Os Movimentos de Renovação, que buscam outras perspectivas de fundamentação fora do positivismo clássico, abriram possibilidades que favorecem o debate e a reflexão.

No entanto, os trabalhos de pesquisa produzidos pela Geografia Tradicional, as máximas e os princípios construídos ao longo dos séculos, constituíram um temário geral que indica, de forma implícita, a matéria tratada pela Geografia. Este temário geral foi mantido pelos Movimentos de Renovação.

1.3 AS PROPOSTAS TEÓRICAS DOS MOVIMENTOS DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA

As idéias de La Blache predominaram na Geografia brasileira até meados do século XX, quando passaram a sofrer críticas oriundas de várias vertentes que chamaremos aqui de Movimentos de Renovação²³. Optamos por essa denominação porque tais movimentos buscam suportes teóricos fora do positivismo clássico, tendo em comum a busca de novos

²³ Esclarecemos que alguns autores referem-se a esses movimentos de crítica à Geografia Tradicional, ou científica, como Geografias críticas. Outros, usando o termo no singular, Geografia Crítica, parecem mencioná-lo referindo-se, mais especificamente, à vertente marxista dessas críticas. Utilizaremos o termo Geografia Crítica quando referirmo-nos à vertente marxista dos Movimentos de Renovação.

caminhos, de uma nova linguagem para a Geografia, de novas abordagens metodológicas, enfim, abrem espaço para reflexões teóricas, até então pouco tratadas pela Geografia.

Não se trata portanto, de um movimento homogêneo, mas as vertentes tiveram o mérito de ampliar a reflexão, embora não possuam respostas para todos os problemas da disciplina. Moraes (2003-a) divide esses Movimentos de Renovação em dois grupos: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica.

O primeiro grupo critica a insuficiência da análise tradicional, tendo, por objetivo principal, a busca por uma renovação metodológica, com novas técnicas e nova linguagem, voltada para as necessidades postas pelo planejamento, ou seja, uma atualização das técnicas e da linguagem geográfica (MORAES, 2003-a; SANTOS, 2004). A crítica a essa vertente é que a renovação pretendida não chega aos fundamentos do positivismo, e por isso, são denominadas neo-positivistas (MORAES, 2003-a). O segundo grupo também faz uma crítica à Geografia Tradicional, propondo outras bases teóricas para a compreensão do espaço geográfico, e pede principalmente, a politização do discurso geográfico e o comprometimento da Geografia com as transformações sociais e políticas necessárias à sociedade brasileira. Nesse grupo, incluímos além da Geografia Crítica marxista, a Geografia das Representações e a Geografia Humanista que a originou, pois fazem também uma crítica contundente à Geografia Tradicional, com claro compromisso social²⁴.

Dentre as propostas oriundas da Geografia Pragmática, estão: a Geografia Quantitativa, que pretende explicar o temário geográfico através de métodos matemáticos, valendo-se dos avanços da estatística e da computação; a Geografia Sistemática ou Modelística que propõe o uso de modelos²⁵ de representação e explicação, no trato do temário geográfico; Geografia Teórica, vertente que se constituiu no Brasil, na qual se articulam o uso dos modelos e da teoria dos sistemas, na busca da compreensão da ação humana em vista das possibilidades dadas pela natureza (teoria dos jogos) ou no entendimento da maneira como a modernização penetra num dado meio social (difusão de inovações); e, ainda, a Geografia das Percepções ou Comportamental, que busca entender como os homens percebem o espaço vivido e como essa percepção interfere em sua atuação sobre o espaço. Essa última vertente

²⁴ Esclarecemos que, nesse ponto, discordamos das colocações de Moraes (2003-a), no sentido de que esse autor parece se referir, quando escreve sobre a Geografia Crítica, apenas à vertente de inclinação marxista. Tomamos nesse sentido, o posicionamento de Vesentini (1987) que considera críticas, outras vertentes que não a Geografia Crítica marxista, tratada por Moraes.

²⁵ Modelos seriam representações das estruturas fundamentais da organização do espaço, contendo as articulações tidas como constantes em todos os casos singulares: “Esses modelos atuam, na pesquisa, como hipóteses lógicas dadas aprioristicamente, sendo constituídos de dados constantes, ou fatores, e de elementos agregados, ou variáveis” (MORAES, 2003-a, p.102). Os modelos, nesse contexto, se manifestariam como sistemas, ou seja, relações de partes articuladas por fluxos.

procura explicar a valorização subjetiva do território pelo homem com vistas ao planejamento.

A Geografia Quantitativa, a Teorética e a Modelística, surgiram no pós-guerra compartilhando de uma visão neo-positivista da Geografia. Atualizaram a linguagem geográfica, fazendo uso de técnicas e de instrumentos mais sofisticados (computadores, imagens de satélites, e mais tarde, Global Position System (GPS), etc.), que trouxeram um desenvolvimento técnico à análise geográfica, uma vez que elementos novos tornaram-se disponíveis.

Tiveram o mérito de buscar comunicar-se através de uma linguagem acessível a todos (SANTOS, M., 2004), ligada a novos métodos de pesquisa, que, amplamente difundida pelos meios de comunicação, tornou-se uma linguagem mundializada com a valorização da linguagem matemática, dada pela estatística e a elaboração de sistemas e de modelos para a explicação dos mais diversos fenômenos. Assim, segundo Milton Santos (2004, p.62) “a tendência quantitativa, fria e pragmática, teve como contrapeso uma vocação mais especulativa e mais social”.

Entende-se melhor essa vocação social, quando buscamos a proposta de modificação da sociedade do positivismo lógico que orienta essa Geografia. Assim, as propostas de benefício e “progresso” social só são realizadas de forma eficiente quando uma infra-estrutura sócio-cultural, coerente com os significados atribuídos à sociedade e a cultura por essa corrente, estiverem estabelecidas. Como no entendimento de desenvolvimento cultural de Skinner (apud MIZUKAMI, 1986, p.24), um dos principais nomes do behaviorismo na educação: “uma cultura se desenvolve quando novas práticas surgem e são submetidas a uma seleção, e não podemos esperar que elas surjam por acaso”, daí a importância de sua difusão.

Além da busca da quantificação, essas vertentes da Geografia Pragmática utilizaram como instrumentos os modelos matemáticos, as teorias dos sistemas (ecossistema, incluído), a tese da difusão de inovações, as noções de percepção e comportamento, e outras formas de valorização do empírico e do ideológico. Por isso, a Geografia Pragmática desenvolveu uma estreita vinculação com o sistema de planejamento público e privado.

A procura de uma linguagem matemática coincidiu com a busca de cientificismo pela Geografia Tradicional. Como os métodos matemáticos são considerados os mais precisos, os mais gerais e os mais dotados de valor de precisão, a Geografia Quantitativa dava uma resposta à exigência científica de rigor.

O espaço aparece pela primeira vez na história do pensamento geográfico (CASTRO, 2001) como o conceito-chave da disciplina, sobrepondo-se aos conceitos tradicionalmente trabalhados pela Geografia de paisagem, região, lugar e território.

As críticas às vertentes da Geografia Pragmática iniciaram-se na década de 1960 (SANTOS, M., 2004, p.63) e podem ser sintetizadas na reflexão de Max Sorre, de que a Geografia é uma meditação sobre a vida, não sobre a morte. Para ele “a morte era dada pelas aparências, pelas descrições meramente formais, as estatísticas alinhadas pelo simples prazer de manipular números, as classificações com as quais se pretende aprisionar toda a realidade” (SANTOS, M., 2004, p.69).

Diversos autores interpretaram a busca de objetividade através dos dados estatísticos, como um retorno à pretensa neutralidade da Geografia Tradicional. Assim, o tecnicismo da Geografia Pragmática mantém a dissimulação ideológica lablachiana (MORAES, 2003-a; SANTOS, M., 2004), se contrapondo apenas à ineficiência metodológica da Geografia Tradicional, como instrumento de intervenção na realidade.

Moraes (2003-a, p.99) denuncia a Geografia Pragmática como “instrumento de dominação burguesa”, pois sua produção científica, utilizada pelo planejamento, permite uma intervenção deliberada sobre a organização do espaço, orientando as estratégias de expansão do capital; visam, portanto, à manutenção da estrutura econômica.

Milton Santos (2004, p.108) considera que a Geografia Quantitativa representa uma “involução”, um empobrecimento da reflexão geográfica. Moraes (2003-a) concorda, acrescentando que a Geografia Tradicional tinha o mérito de considerar a complexidade do espaço, pelo uso da observação direta em suas práticas. A Geografia Pragmática, ao romper com esses procedimentos, tornou o universo da análise geográfica abstrato, distante da realidade vivida, tratando a relação entre os elementos da paisagem, como relações matemáticas, meramente quantitativas.

Concebendo o espaço como um espaço abstrato de fluxos ou como planície isotrópica, a Geografia Pragmática desconsidera a historicidade do espaço (MORAES, 2003-a ; SANTOS, 2004), ou seja, os processos que originaram o espaço construído. Ao privilegiar a objetividade, expressa em dados estatísticos, deixa de refletir sobre os diversos fatores que interferem nas relações que se estabelecem no espaço.

Lembramos que as quantificações não oferecem, necessariamente, um quadro representativo da realidade, pois necessitam do estabelecimento de critérios e apontam para uma generalização. A questão da objetividade é ilusória, pois também a quantificação requer a capacidade de separar valorativamente, as variáveis, em função de uma realidade concreta e

de seu movimento. A Geografia Pragmática busca encontrar as médias, os modelos de funcionamento do espaço e os sistemas representativos, porém, como afirma Milton Santos (2004, p.108) “o homem médio não existe”.

Concordamos com a afirmação de Bachelard (apud SANTOS, M., 2004, p.70) “é preciso refletir para medir e não medir para refletir”, assim, a quantificação, os modelos e os sistemas são instrumentos úteis à Geografia, porém o mais importante continua sendo a discussão teórica acerca do espaço e dos processos dos quais deriva sua construção. Nesse sentido, Milton Santos (2004, p.108) afirma que “a Geografia tornou-se uma viúva do espaço” uma vez que a discussão excluiu o movimento social e dessa forma eliminou a idéia de espaço em movimento permanente da reflexão geográfica.

Nesse aspecto, na compreensão do movimento da realidade é que está, segundo Milton Santos (2004), a maior deficiência dessas abordagens, pois a objetividade pretendida ao invés de favorecer a interpretação dos dados, dá margem à sua mistificação.

Outra vertente da Geografia Pragmática, a Geografia das Percepções e do Comportamento (MORAES, 2003-a; SANTOS, M., 2004), incorporou as contribuições da psicologia no entendimento da relação do homem com o espaço, sobretudo da teoria behaviorista (MORAES, 2003-a; SANTOS, M., 2004).

Significou, como outras correntes teóricas que veremos adiante, uma contraposição à análise quantitativa na Geografia, em seu caráter extremamente objetivo, pois considerou que deveria haver um resgate da análise do comportamento humano no espaço. Essa vertente buscou entender como o homem percebe o espaço, como reage frente às condições e aos elementos da natureza, e como esse processo se reflete na sua ação sobre o espaço. Houve uma valorização subjetiva do território, através da compreensão da consciência que o homem tem do espaço vivenciado. Porém, nessa compreensão, deve-se, segundo Milton Santos (2004), considerar a ideologia como fator que participa do plano das percepções, como estrutura superimposta.

A Geografia das Percepções e do Comportamento se fundamenta na existência de uma escala espacial própria a cada indivíduo, com “um significado particular para cada homem, de porções do espaço que lhe é dado frequentar” (SANTOS, M., 2004, p.91). Nesse sentido, significou um rompimento com a Geografia Quantitativa, pois procurou recuperar os valores individuais e grupais atribuídos ao espaço.

As críticas às outras formas de Geografia Pragmática se estendem à Geografia das Percepções e do Comportamento pelo seu uso instrumental para o planejamento. Ao

propiciar a compreensão de como o homem reage frente às alterações prescritas informa ao planejador como implementar os planos formulados.

Milton Santos (2004) faz uma crítica a essa corrente no sentido de que deve ser considerada como uma abordagem parcial, pois ele acredita que há forte influência das ideologias, oriundas de interesses políticos, econômicos e sociais, nas concepções individuais, ou grupais, sobre o espaço. Considera que a Geografia das Percepções deve levar em conta, além do fato das percepções serem dados objetivos, que a percepção individual não é conhecimento, no sentido colocado de apreensão da realidade contida nos objetos, e de outro que, a simples apreensão da coisa, por seu aspecto ou estrutura, nos dá o objeto em si mesmo, sua apresentação, não sua representação. Nessa colocação, transparece a visão de que os objetos do mundo concreto são objetos sociais e, portanto, carregam consigo sua função instrumental e simbólica.

Assim, Milton Santos (2004, p.94) considera que a apreensão da realidade contida em um objeto acaba sendo imediatizada por um processo histórico bem longo, no qual a ideologia interfere na percepção, dando, segundo ele, “à coisa observada uma representatividade atribuída”. Desta forma os estudos que não levarem em conta esse problema somente serão capazes de provar que “os objetos carregados de significados transmitem esta significação a seus observadores” (SANTOS, M., 2004, p.94). Deve-se, segundo esse autor, incluir na análise da percepção, a significação atribuída.

O espaço para Milton Santos é resultado, principalmente, da práxis social, coletiva e não das práxis individuais. Castro (2001, p.95-96) nos explicam essa afirmação: “o espaço, por suas características e seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais”. Deve-se, portanto, considerar que a possibilidade de atuação no espaço, não é, propriamente, liberdade de ação de cada indivíduo, pois a cada classe social é dada uma margem de atuação diferente, assim, o indivíduo atua no espaço de forma limitada (SANTOS, M., 2004).

Cabe ressaltar que a Geografia das Percepções nas últimas décadas tem trabalhado com uma discussão fenomenológica de ciência que se afasta da perspectiva neo-positivista de que fala Milton Santos (2004). Portanto, existem outras leituras que consideram que “a Geografia não deve esquecer o conhecimento dado pela experiência do homem, se, se pensa o espaço enquanto produto das relações dos homens deve-se pensar também que antes de se fazer classe é indivíduo e tem história individual que deverá ser observada” (NOGUEIRA, 1994, p. 63).

Dessa forma, a discussão prossegue, porém notamos que as teorias que embasaram a Geografia das Percepções e do Comportamento foram recebidas com ressalvas pelos geógrafos que propõem uma leitura marxista do espaço. Esses geógrafos fazem parte do segundo grupo, de que trataremos a seguir, e fizeram uma crítica radical à Geografia Tradicional, destacando sua falta de compromisso social.

Segundo Moraes (2003-a), é a Geografia Crítica, fundamentada no materialismo histórico e na dialética, que assume o conteúdo político da Geografia, propondo ações no sentido de transformar a sociedade. A Geografia Crítica reconhece que os problemas sociais devem ser tratados pela Geografia, criticando a neutralidade científica, a fundamentação positivista, o empirismo exacerbado, o academicismo, e criticando a própria estrutura capitalista que gerou esse contexto.

A análise geográfica, para os geógrafos críticos, deve se voltar para a discussão das questões sociais, como forma de politizar o discurso e de assumir o caráter ideológico que a Geografia tem tido até aqui. Assim, segundo Moraes (2003-a, p.109-110), em sua análise da crise que se abateu sobre os paradigmas postos pela Geografia Tradicional “os geógrafos críticos apontaram a relação entre a Geografia e a superestrutura da dominação de classe, na sociedade capitalista”. Buscaram compreender a relação entre a sociedade capitalista e seus pressupostos e o discurso que a Geografia vinha desenvolvendo.

Lacoste (1988) considera como Moraes (2003-a) que a Geografia tornou-se um instrumento ideológico da burguesia, e propôs que essa ciência deveria se engajar na superação da ordem capitalista, sendo necessário construir uma visão integrada da realidade. Portanto, os geógrafos críticos, distinguem-se dos geógrafos pragmáticos, porque pretendem uma transformação da realidade através da superação, ou pelo menos, conscientização acerca da ordem capitalista.

Nos debates propostos por essa corrente, o espaço reaparece como conceito-chave (CASTRO, 2001, p.23), seja na busca da concepção de espaço em Carl Marx, da natureza e do significado do espaço e ou na busca da identificação das categorias de análise do espaço.

Considera-se que o espaço aparece efetivamente na análise marxista a partir de Henry Lefébvre, quando esse autor argumenta que o espaço “desempenha um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema” (apud CASTRO, 2001, p.25). O espaço, para Lefébvre (apud CASTRO, 2001, p. 26), é o *locus* da reprodução das relações sociais de produção. Assim, esse autor argumenta:

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a reprodução das relações (sociais) de produção.

Dessa forma, a partir de Lefébvre o espaço passa a ser discutido como espaço da reprodução da sociedade, influenciando a obra de autores marxistas.

Milton Santos (apud CASTRO, 2001) afirma que não é possível entender as formações sócio-econômicas sem se recorrer ao espaço, uma vez que as categorias, modo de produção, formação sócio-econômica e espaço são interdependentes. Dessa forma, estabelece o conceito de formação sócio-espacial, que explica teoricamente que uma sociedade só se torna concreta através do espaço que produz, e, dialeticamente, só se pode entender o espaço através da sociedade. Assim, não cabe refletir sobre espaço e sociedade de forma separada, mas entendê-los em conjunto.

O espaço, visto como fator social, e não apenas como reflexo da sociedade, é uma estrutura subordinada-subordinante, e como outras instâncias, está submetido à lei da totalidade, mas mantém certa autonomia. Assim, o espaço condiciona a sociedade e é por ela condicionado, compartilhando do processo de existência e reprodução social.

Sobre a organização espacial, Corrêa (apud CASTRO, 2001, p.28) afirma que consiste em uma materialização social, ou seja, é o “conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície da Terra”. Moreira (apud CASTRO, 2001, p.28) afirma que o espaço se assemelha a uma quadra poliesportiva, pois a organização social, as atividades humanas com suas regras e localizações próprias, se realizam no espaço de forma simultânea.

O entendimento marxista do espaço introduz mudanças no pensamento geográfico, pois concebe que para compreendermos o espaço é necessário que procuremos compreender as relações sociais que nele ocorrem. O espaço é fruto e semente da sociedade que o cria. Dessa forma, há um retorno às discussões político-sociais na compreensão do espaço, que é concebido como uma forma dinâmica, que define e é definido pela sociedade que nele vive e trabalha. Houve, portanto, uma valorização dos processos históricos.

Uma outra abordagem crítica, que ganhou força a partir da década de 1960, foi a Geografia Humanista. Fundamentada na fenomenologia existencial (HOLZER, 1992) significou também um contraponto à Geografia Quantitativa.

Segundo Holzer (1992), a Geografia Humanista tem suas origens na Geografia Cultural de Carl Sauer, na qual o fundamento principal é a valorização da relação do homem

com a paisagem, formatada e transformada em habitat, ou seja, em lugar de vida, pela ação do homem.

A paisagem é vista como unidade espacial definida em termos formais, funcionais e genéticos, sendo considerada em Sauer (apud HOLZER, 1992, p.31), como a “área moldada por uma distinta associação de formas, tanto físicas quanto culturais”. O termo paisagem é adotado para denotar o conceito unitário da Geografia, para caracterizar a peculiar associação de fatos que se interrelacionam, dando uma qualidade orgânica à paisagem.

A análise dessa relação é sempre vista através da comparação com outras paisagens, considerando que essa visão integral da paisagem é o que individualiza a Geografia como disciplina e sendo valorizado o julgamento pessoal do geógrafo. Ocorre a valorização do habitat como determinante do conteúdo das paisagens, o que, segundo essa corrente, deve ser observado pelo geógrafo.

A Geografia Humanista valoriza os elementos temporais e históricos como intervenientes da relação entre homem e paisagem, sendo as mudanças das paisagens vistas em termos das influências que sofreram, de acontecimentos culturais passados.

A Geografia Humanista compartilha esses fundamentos da Geografia Cultural, aprofundando a análise da relação do homem com o mundo vivido e da intencionalidade humana como fator de modificação e de ligação com o habitat, privilegiando o estudo da ação do indivíduo nessa relação. Há uma preocupação ecológica com o destino da humanidade.

Sauer (apud HOLZER 1992, p.35), geógrafo culturalista, afirma que a análise geográfica não deve se reduzir ao processo formal de análise “além de tudo o que pode ser transmitido pela instrução e pode ser dominado mediante técnicas se encontra o domínio da percepção e da interpretação individual, a arte da geografia”. Essa é uma perspectiva contrária àquela da Geografia Quantitativa, que Sauer qualifica (apud HOLZER 1992, p.37) como uma “massificação da humanidade”, pois visa à valorização da análise subjetiva da paisagem.

Outras contribuições da Geografia Cultural à Geografia Humanista foram, além do legado da manutenção do antropocentrismo e do culturalismo na Geografia, a abertura a diversos de temas que poderiam interessar à Geografia, a continuação do interesse pelo modo de vida das sociedades, a ênfase na interdisciplinaridade, a valorização do trabalho de campo e a defesa da subjetividade na observação do espaço. Dessa maneira, a Geografia Humanista pôde frutificar, dando origem a estudos ligados à percepção e representação do espaço.

No que diz respeito ao estudo do espaço, os conceitos de paisagem, região e território são valorizados novamente, mas o conceito-chave passa a ser o de lugar. O espaço passa também a ser entendido, por alguns autores, como espaço vivido.

O estudo do espaço, na Geografia Humanista deve considerar, segundo Tuan (1980), o senso comum oriundo da experiência espacial das pessoas e os seus sentimentos com relação ao espaço. Para esse autor, existem vários tipos de espaço: o espaço pessoal, lugar de vida do indivíduo; o grupal, onde é vivida a experiência do outro; e o espaço mítico-conceitual, que recebe, além da influência das experiências concretas, as influências do sagrado e do mítico.

Tuan (1983, p.112) considera que “o espaço mítico é também uma resposta do sentimento e da imaginação às necessidades humanas fundamentais”. Nas concepções de espaço sagrado e espaço profano (ELIADE, 1992; SEABRA, 1996), o espaço sagrado é o *locus* de uma hierofania, isto é, de uma manifestação do sagrado, e o espaço profano, o lugar de manifestação das atividades cotidianas.

Para Eliade (1992) a persistência dos mitos na modernidade representa a resistência do homem em encontrar uma justificativa trans-histórica para a existência humana, assim o pensamento mítico expressa a necessidade humana de uma explicação sobrenatural para a existência da vida, uma explicação para a ocorrência dos fatos cotidianos que traga ânimo e segurança. Zelita Seabra (1996, p.13) confirma a permanência dos mitos através dos tempos assegurando sua função de “[...] expressar a indagação do ser humano sobre o universo e o próprio ser”.

Dessa forma, desde a Pré-história até a Modernidade, em todas as culturas, aparecem elementos míticos que tratam da relação do homem com o mundo em que vive e que constituem uma tentativa desse homem compreender e controlar a realidade. A Geografia Humanista leva essas questões em consideração, nos estudos referentes ao espaço e sua representação.

Assim, o lugar para Tuan (1986) possui uma personalidade, um sentido próprio, apreendidos pelo indivíduo visual, estética e sensorialmente, através de sua longa vivência no espaço. O espaço vivido, segundo Holzer (1992, p.440), “é uma experiência contínua, egocêntrica e social, um espaço de movimento e um espaço-tempo vivido [...] se refere ao afetivo, ao mágico, ao imaginário”. É também um campo de representações simbólicas, materializando as aspirações, as crenças, e o mais íntimo da cultura de uma sociedade.

Na visão humanista, o conceito de distância, por exemplo, ultrapassa a concepção homogênea de medida do espaço objetivada por custo ou por tempo das sociedades industriais. Gallais (apud CASTRO, 2001) afirma que, em outras sociedades, interferem na constituição desse conceito, a ligação afetiva com o lugar (lugares proibidos ou lugares amigos), a organização estrutural das sociedades (religião, história, desenvolvimento técnico etc.) e a concepção ecológica (diferenças na qualidade do solo, diferenciações climáticas ao longo do ano etc.). Esses fatores podem tornar o espaço, objetivamente próximo, distante, e vice-versa. A concepção humanista resgata o que há de singular no espaço e no tempo, tornando, tais singularidades, objeto de estudo e reflexão geográfica.

Nossa experiência de vida nos diz que é semelhante em nossa sociedade. Sabemos que, uma hora na sala de espera de um consultório médico é diferente de uma hora de lazer. Sabemos que as distâncias se tornam mais ou menos longas, conforme o lugar para o qual estejamos indo, e com quem iremos nos encontrar quando chegarmos. Assim, embora saibamos que as distâncias objetivas não dizem tudo sobre o espaço, que o tempo objetivo, também não nos diz tudo sobre o tempo, vivemos em uma sociedade que tende a minimizar essas distinções individuais, embora ocorra concomitantemente o movimento contrário.

O retorno dessas questões ao estudo geográfico contribuiu para o florescimento de diversos estudos sobre a percepção e a representação do espaço que contribuíram para o reconhecimento de que existem outras visões de mundo. Assim, embora a expansão capitalista deseje um espaço e um tempo objetivos, de trabalho e de produção, as pessoas que habitam o espaço vão dotando-o de valores, de afetividade, de rejeição, de sentimentos e necessidades que constituem outras visões de mundo.

Nesse sentido, diversos pesquisadores passaram a defender que a representação do espaço tem sido uma forma de linguagem das diferentes sociedades ao longo do tempo, colocando-se a problemática de que, até então, com a Geografia Tradicional, ou as Geografias Quantitativa, Sistêmica ou Teorética, apenas a representação cartográfica do espaço, com forte caráter pragmático, foi considerada na análise espacial. Entre esses pesquisadores, incluem-se os que formularam as concepções da Geografia das Representações.

Dessa maneira, encontramos pesquisadores como Harvey (1991) que defenderam a importância do reconhecimento de outras formas de representação, como uma forma de linguagem das diferentes civilizações em seu caráter cultural. Segundo ele, essa linguagem “une o objetivo ao subjetivo, a prática aos valores, o mito ao fato comprovado, a precisão à

aproximação [...] permitindo assim entender o verdadeiro significado de ‘VER’[...]” (apud KOZEL, NOGUEIRA, 2000) [destaque do autor].

Voltou-se a admitir, na Geografia, a análise de fatores subjetivos na relação do homem com o espaço, através da abordagem de assuntos tratados pela psicologia, antropologia e sociologia, o que ampliou o alcance do raciocínio geográfico. Foi retomada, na análise espacial, a ligação afetiva do indivíduo com o seu lugar. Assim, autores como Yu-Fu Tuan (1980) iniciaram estudos que visavam compreender essa ligação.

O suporte teórico e filosófico da fenomenologia e do existencialismo, entre outras correntes críticas, introduziu a análise de temas como o entendimento da percepção humana com relação ao espaço, e da subjetividade humana na construção de representações mentais. A leitura fenomenológica propiciou, a análise da relação entre identidade espacial e mundo vivido, na busca por desvendar os diversos significados que o indivíduo, ou o grupo, atribuem ao espaço (KOZEL, NOGUEIRA, 2000).

Diante dessa abordagem, que valoriza o espaço vivido, como espaço da relação direta e pessoal do homem com o espaço, emerge a Geografia das Representações que se preocupou em entender os processos que submetem o comportamento humano, valorizando os saberes do mundo vivido e a construção de imagens mentais a partir da própria vivência do espaço.

As representações simbólicas são consideradas, a partir daí, como imagens de algo existente na realidade, embora filtradas pelas criações sociais e individuais. Surge a compreensão de que tais representações, quando consideram a localização, as orientações e pontos de referência, constituem mapas mentais (NOGUEIRA, 1994), que devem ser objeto de estudo da Geografia. Essas contribuições tiveram o mérito de resgatar outras formas de representação do espaço, que não os mapas cartográficos escolhidos pela Geografia Tradicional.

São nas reflexões reabertas pelos Movimentos de Renovação, em sua vertente crítica, que esse trabalho se fundamenta. Entendemos que tais movimentos trouxeram para a reflexão geográfica novas propostas teóricas e outras perspectivas para pensarmos o espaço e sua representação. Dessa forma, consideramos importante que os que se dedicam ao ensino de geografia se interessem dessas possibilidades, considerando outras abordagens para o ensino, que não a tradicional.

Cabem, porém, algumas considerações sobre os Movimentos de Renovação, pois apesar de sinalizar o rompimento com a postura positivista e buscar novas proposições teóricas, alguns autores questionam o que ela realmente trouxe de novo, além do discurso, e

apontam para uma tendência à homogeneização dos discursos, em uma crítica ao que consideraram uma predominância do discurso da Geografia Crítica, em sua vertente marxista.

Consideramos que os alertas desses autores foram válidos, assegurando a expressão de outras correntes filosóficas que não a marxista. Assim, os Movimentos de Renovação tiveram o mérito de reacender a discussão, e mais que isso, surgiram iniciativas que visam associar o conhecimento produzido pelas discussões epistemológicas à prática do professor em sala de aula.

O Projeto Ensino, iniciativa da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) no início dos anos 80, buscava “ampliar a discussão coletiva, aliando a prática à experiência de diferentes geógrafos” (SILVA, 2002, p.315). Delineava-se, assim, a perspectiva de comprometimento da AGB com o plano de ensino, fato inusitado até então. O "Fala Professor", realizado em Brasília, em 1987, foi o primeiro encontro nacional de ensino, e sinalizava a “necessidade da inovação dos temas tratados pelo ensino de Geografia” (SILVA, 2002, p.315).

Os debates teórico-metodológicos centraram-se na discussão da perspectiva ideológica do ensino de Geografia e trouxeram à tona o debate acerca do comprometimento político da Geografia, mas trouxeram também a necessidade de reflexão sobre a realidade vivida, a abertura às inovações, a valorização do diálogo entre alunos e professores e outras questões fundamentais para a instauração da criticidade no ensino.

A temática desenvolvida pela Geografia Física, de caráter extremamente descritivo, cedeu lugar à economia política, da chamada Geografia Crítica. As expectativas acerca da Geografia Crítica centraram-se na “recusa de continuar a desenvolver um saber politicamente comprometido com o Estado, aliada à introdução de novos conteúdos” (SILVA, 2002, p.316).

Portanto, assume-se hoje a vinculação do pensamento geográfico às questões ideológicas, porém tal constatação encontra-se ainda distante de atingir todos os setores envolvidos na discussão geográfica. Assim, a despeito das inovações trazidas pelos Movimentos de Renovação, “o distanciamento entre o que se discutia na academia e o que orientava o cotidiano do professor – a tradição da Geografia – ainda permaneceu muito forte” (SILVA, 2002, p.314).

Salientamos, aqui, o que parece ser recorrente na educação brasileira: na prática o discurso tem dificuldade em adquirir concreticidade. Talvez pela própria ausência de questionamento dos professores e da própria sociedade, ou pela dificuldade em se romper

com fórmulas tradicionais e se operacionalizar o discurso, tornando-o acessível aos professores, o fato é que a sala de aula permanece descompassada em relação ao conhecimento produzido pela academia.

Está claro que a discussão é extremamente valiosa, porque dentro das velhas doutrinas é interessante saber aproveitar o que foi válido, ou podemos cair no erro de buscar sempre fórmulas *novas*, sem avançarmos no conhecimento. Por outro lado, quando nos conscientizamos de que as mudanças são necessárias, é necessário que busquemos maneiras de colocá-las em prática.

Portanto, no capítulo seguinte nos propusemos a compreender os primeiros caminhos do ensino de Geografia no Brasil e a abordagem tradicional do ensino que lhe deu sustentação. Ao mesmo tempo, buscamos outras abordagens do ensino que pudessem subsidiar a prática pedagógica frente às novas discussões teóricas instauradas pelos Movimentos de Renovação.

2 O ESBOÇO DAS PRIMEIRAS DESCOBERTAS: O Ensino de Geografia e a Representação do Espaço

O confronto de idéias é comum na história do pensamento científico. Dessa forma, diversos posicionamentos teóricos têm coexistido, embora com a predominância histórica de um ou de outro.

Vimos que a Geografia, como disciplina científica, instituiu-se no século XIX, caracterizando-se pela filiação positivista de suas concepções. Com a instituição do ensino escolar obrigatório no século XIX, a escola passou a ser o local de transmissão dos conhecimentos geográficos e cartográficos acumulados ao longo dos séculos, o que foi feito, sobretudo, através de abordagens de ensino tradicionais.

No ensino de Geografia, predominaram as propostas da Geografia Tradicional, sustentadas pelo paradigma *A Terra e o Homem*, ensinado através do modelo de exposição, proposto por La Blache, com ordem preestabelecida dos assuntos (VESENTINI, 1987). Essa geografia escolar descritiva, com conteúdos fracionados de forma dicotômica (Geografia Geral/ Geografia Regional, Geografia Humana/ Geografia Física etc.), e mnemônica, ou seja, com forte exigência de memorização, passou a ser questionada a partir da segunda metade do século XX.

Compreender os questionamentos ao ensino de Geografia Tradicional requer uma caracterização do contexto atual, em que observamos uma crise da escola e do Estado, enquanto instituições sociais.

Vesentini (1987, p.70) já falava na década de 80 que “do Estado-Nação clássico caminhamos para o que alguns teóricos denominam Estado cientista”. Alguns autores (ALMEIDA, MOURÃO, 2005; ALVES, 2001) entendem que o processo de globalização impõe a redefinição do papel do Estado na sociedade, frente ao totalitarismo do mercado. Nas palavras de Almeida e Mourão (2005, p.17) “é o mercado o novo Estado, que determina todas as relações sociais locais e globais”.

Diante desses posicionamentos, entendemos que na sociedade contemporânea, os meios de comunicação, sobretudo aliados aos interesses do mercado, concorrem com a escola no papel de formadores de opinião; e a propagação do discurso patriótico, até então domínio do ensino de Geografia, vem perdendo relevância frente à crescente mundialização decorrente da globalização da economia.

Com o enfraquecimento do papel do Estado, a própria instituição escolar vem sendo solicitada a comprovar sua relevância social. Esse contexto implica numa crise de todas as

disciplinas escolares, mas especialmente da Geografia pela sua ligação histórica com o Estado-Nação e com a difusão do discurso nacionalista patriótico.

Tal fato talvez se mostre salutar, no sentido de que o próprio Marx em 1875 (apud VESENTINI, 1987, p.73) já advertia que “uma educação do povo a cargo do Estado é absolutamente inadmissível [...] é, pelo contrário, o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo”.

Entendendo que tal pensamento pode ser estendido à sociedade atual, acreditamos que o professor deve estar atento ao caráter ideológico da educação, utilizado pelo Estado ou pelo mercado, e deve procurar concretizar o ideal de escola, enquanto *locus* de reflexão e conhecimento, em iniciativas particulares e coletivas, pois concordamos com Vesentini (1987) que a crise da Geografia passa também pelo *comprometimento histórico dos professores de Geografia*.

Nesse contexto se abre espaço para outras formas de abordagem do conteúdo geográfico mais sensível às diferenças, às particularidades, às singularidades locais, pois o pensamento crítico advindo dos Movimentos de Renovação, aberto à pluralidade e às divergências, tem se mostrado importante na formulação de propostas voltadas para o desenvolvimento da percepção e do conhecimento crítico dos alunos.

Cabe lembrar a reflexão de Saviani (2003, p.63) sobre o contexto do surgimento das pedagogias novas da década de 1930 e 1970, as quais, esquecendo-se dos condicionantes histórico-sociais da educação, tornaram-se ingênuas e não-críticas, portanto, idealistas. Ainda que as abordagens de hoje busquem considerar as particularidades, cabe lembrar que é retomando a historicidade da educação que poderemos, como Paulo Freire, valorizar e buscar uma socialização cada vez maior dos conteúdos científicos, contribuindo para que tais conhecimentos cheguem a todas as classes sociais, e articulando-os às abordagens que valorizam, também, a pluralidade, a singularidade e as particularidades da realidade social.

Assim, as críticas à Geografia Tradicional abriram espaço, na reflexão geográfica, para concepções teóricas ligadas a outras correntes, que não o positivismo. Da mesma forma, outras concepções teóricas propiciaram mudanças nas abordagens do ensino que podem contribuir para a instauração da criticidade no ensino de Geografia, através da incursão na realidade da prática social. Esse contexto poderá produzir influências no ensino da Geografia com mapas que procuramos entender nesse capítulo.

Procuramos, portanto, compreender os primeiros caminhos do ensino de Geografia no Brasil visando entender a aplicação pedagógica das propostas teóricas expostas na primeira parte dessa pesquisa, especialmente com relação aos conhecimentos referentes à

representação do espaço, e também ressaltar algumas características de outras abordagens de ensino que podem sustentar a aplicação das abordagens teóricas oriundas dos Movimentos de Renovação.

2.1 OS PRIMEIROS CAMINHOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: a Abordagem Clássica

Até o século XIX, os conhecimentos geográficos, ministrados nos estabelecimentos de ensino do Brasil, não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina específica. Do século XVI até aí, a educação formal brasileira esteve sob a responsabilidade dos jesuítas. Rocha (2000) chama a nossa atenção para esses fatos informando que os jesuítas eram os maiores responsáveis pela produção de conhecimentos geográficos acerca da Colônia portuguesa na América e ao mesmo tempo os controladores do sistema educacional aí vigente.

Os conhecimentos geográficos obtidos a partir dos saberes das populações indígenas eram utilizados pela Coroa portuguesa que traçava estratégias de dominação do espaço na Colônia brasileira através dos mapas cartográficos atinentes à configuração do território e à localização das riquezas.

Essa Geografia, que mais tarde Lacoste (1988) chamou de *Geografia dos Estados Maiores*, refere-se a um conjunto de conhecimentos geográficos e cartográficos utilizados estrategicamente pelas minorias detentoras do poder político, para traçar estratégias de dominação e uso dos espaços.

Rocha (2000) afirma ainda que os jesuítas souberam diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar, remetendo-nos à idéia da *Geografia dos Professores* em contraposição à Geografia dos Estados Maiores. Para Lacoste (1988, p.31), a Geografia dos Professores “se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço”.

Note-se que a Companhia de Jesus foi responsável, além da educação, pela luta contra a Reforma Protestante, que comprometia a hegemonia do catolicismo desde o século XVI, por não acatarem a autoridade divina e infalível do Papa e pregar o livre exame e interpretação da Bíblia. Foi nesse contexto político que o modelo pedagógico jesuíta, o *Rátio Studiorum*, foi primeiramente formulado.

A aprendizagem dos conhecimentos geográficos era secundária no currículo formal, sendo ministrada como suporte à aprendizagem da leitura, complementando as informações obtidas nas obras de autores clássicos. Essa prática, conhecida como *eruditio*, consistia na descrição das localidades citadas, privilegiando os aspectos físicos da região e o estudo dos povos que nela habitavam. Nos moldes da Geografia Clássica, serviam para elucidar trechos das obras clássicas estudadas. Notemos que mapas e globos terrestres serviam para localizar os lugares estudados, e, com eles, os conteúdos cartográficos permaneceram no ensino, ainda que “como conteúdo auxiliar e mesmo não aparecendo como tal” (NOGUEIRA, 1994, p.43).

Numa perspectiva marcadamente matemática, o estudo dos conhecimentos geográficos deveria incluir informações sobre Cartografia, Astronomia, Cosmografia e Geometria. Os mapas cartográficos e os globos terrestres serviam bem ao propósito escolar, pois eram eles que apresentavam a descrição e a representação do espaço, numa sociedade colonialista que tratava de legitimar as distribuições e delimitações do território.

Em artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação, Ana Maria Melo Negrão (2000) enumera os aspectos relevantes da pedagogia jesuíta citados por Leonel Franca: a preleção, em que se aborda um texto gramatical, literária, etmológica e historicamente; estudos individuais e em grupo com exercícios escritos, pesquisas, correções; a emulação, que consistia nos mais diversos métodos de incentivos, desafios e premiações; a memorização, que consistia em repetir os pontos mais fortes da lição, exercitando-se as declamações e as representações teatrais e a rígida formação moral e religiosa, que incluía entre outras, a obediência irrestrita aos superiores, exortações em público e em particular, vigilância contínua, controle das emoções, sobriedade, práticas sacramentais e aulas de religião.

Eram os professores dos cursos de Filosofia, ou das Artes, como eram também conhecidos, que ministravam os conhecimentos sobre a Terra, pois não havia formação específica. Franca²⁶ (1952), filósofo jesuíta, autor de obra clássica sobre o *Rátio Studiorum*²⁷, explica como deveriam ser utilizados os conhecimentos geográficos pelo professor:

[...] aos alunos de física explique na aula durante $\frac{3}{4}$ de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses, quando os alunos já estiverem um pouco familiares com estas explicações, acrescente alguma cousa de Geografia, da Esfera

²⁶ Leonel Franca faz um relato minucioso do método pedagógico dos jesuítas, de caráter eminentemente prático, contemplando os métodos de ensino, regras e diretrizes objetivas destinadas aos envolvidos no processo educativo. Destacamos que no ano de 1952, a obra foi reeditada.

²⁷ Normatização do trabalho em colégios jesuítas, codificado no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, vulgarmente chamado *Ratio Studiorum* foi formulado em 1599 e reformulado em 1832.

ou de outros assuntos que eles gostam de ouvir, e isso simultaneamente com Euclides, no mesmo dia ou em dias alternados. (FRANCA, 1952, p. 164).

Observamos, nessas instruções de Franca (1952), que os conhecimentos geográficos, a despeito do interesse que despertavam nos alunos, eram considerados menos importantes que as demais disciplinas. Embora os saberes geográficos, potencialmente, possam levar a uma compreensão mais ampla da realidade, possibilitando uma intervenção consciente no meio social, lembramos que o ensino jesuíta visava à transmissão do conhecimento já acumulado, portanto o ajustamento social, não a participação crítica dos alunos na sociedade.

A pedagogia jesuíta, emanada do *Ratio Studiorum*, marcou a educação brasileira, eminentemente católica, até o Estado assumir a educação popular no século XIX, mas até hoje influencia instituições e educadores católicos dessa e de outras congregações, que absorveram as regras e os princípios do jesuitismo e os colocaram, de diversas maneiras, em prática.

No entanto, no contexto histórico do século XIX, na Europa, o mesmo impulso capaz de ensinar a sistematização da Geografia e o desenvolvimento das técnicas cartográficas compôs um quadro bastante propício ao surgimento da instituição escolar e a sua obrigatoriedade. Consideramos que a formação dos Estados nacionais e a expansão do capitalismo careceram profundamente da instituição escolar para se consolidarem.

Ocorre que a classe burguesa, alçada ao poder através do ideal iluminista, enfrentou, no decorrer do século, o desafio de refrear tais idéias, pois, nesse momento, elas colocavam em cheque sua hegemonia. Era necessário, portanto, criar mecanismos que assegurassem a obtenção do poder, pela burguesia, não só por meio das forças militares, mas também favorecendo na população a aceitação dos valores burgueses.

Pereira (1999, p.25) ressalta o deslocamento dos interesses da burguesia nesse período, relacionando-o ao papel que coube à escola, como instituição onde era possível disseminar os valores das classes burguesas, mas apresentando-os como valores universais:

Interessada em mudanças, a burguesia que inicialmente defende a igualdade e a liberdade como essenciais ao homem, ao se consolidar no poder, desloca os seus interesses de transformação para perpetuação da sociedade. É neste contexto que a expansão do sistema escolar passa a servir para assegurar a hegemonia da classe burguesa reproduzindo as relações de classe existentes e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo.

Ainda no final do século XVIII, Lepelletier (apud VLACH, 1991, p.35) observou que o “sistema de educação nacional seria a peça mestra do novo regime político e social”. A escolarização, idealizada na Europa dos séculos XVIII e XIX, trazia uma visão entusiástica da educação, estimulada pelas idéias e esperanças difundidas pela Revolução Francesa, com seus ideais de igualdade, fraternidade e liberdade. Porém, através da escola, a classe burguesa se apropriou da educação como força de vigilância simbólica e disciplinadora.

A escola incorporou uma série de expectativas positivistas, com o intuito de valorizar a educação obrigatória aos olhos da sociedade, a ponto de levá-la a se propagar por todo o mundo, como característica cultural da sociedade moderna.

Dessa forma, com a emergência do sistema capitalista, a educação passou às mãos da escola, sob a tutela da burguesia recém-chegada ao poder. Inúmeras escolas foram criadas e, mais importante, a escolarização se revestiu de um caráter nacional. À escola coube o duplo papel de disseminar a ideologia do nacionalismo patriótico e a língua nacional, de cada Estado, pois, através da imposição da língua oficial “impunham também uma cultura, uma nacionalidade” (HOBSBAWN, 1982, p.115).

Sobre o conceito de nacionalidade, Anselmo (2002, p.247) afirma que “envolve a construção de uma visão de mundo em que se destaca a identificação dos sujeitos com determinado território, ou seja, a nacionalidade está ligada à noção de territorialidade”. Os mapeamentos e a representação do espaço pela Geografia tiveram importância política nesse processo, pois ao delimitar o Estado Nacional pelo seu território, isto é, pelas suas características naturais, a ideologia nacionalista substituiu o sujeito (a sociedade ou as classes) pelo objeto (a natureza ou o território). Essa naturalização do sujeito pelo ensino escolar, além de dificultar a reflexão, mascarou o conflito existente entre as classes sociais.

Vânia Vlach (1991) põe em relevo o vínculo existente entre a Geografia e a construção do sentimento de nacionalidade, destacando que a Geografia e a História são “disciplinas de nacionalização por excelência”²⁸. Tiveram, portanto, importância fundamental para o Estado na propagação da ideologia do nacionalismo patriótico em seus discursos destacando-se que “a delimitação geográfica das fronteiras da Nação (caracterizada pela tradição comum e pela mesma língua), isto é, do território, foi um dos principais pontos de sustentação do Estado Nacional preocupado com o movimento do capital, que ora reclama uma unidade (interna) e uma independência (externa) nacionais, simultaneamente” (VLACH, 1991, p.35-43).

²⁸ Termo emprestado pela autora de Delgado de Carvalho. Metodologia do ensino geográfico (Introdução aos estudos de geografia moderna). Petrópolis: Editora Vozes, 1925, p.45.

Nesse contexto maior, o Estado brasileiro, com o fim da colonização no século XIX, tinha como desafio conhecer o território para assegurar a sua dominação e adequar o ensino ao propósito de formação da identidade nacional, uma vez que os elementos de coesão nacional ou eram inconsistentes ou inexistentes pela grande dimensão territorial do Brasil e pela diversidade cultural nele existente.

Em vista dessas necessidades, além da criação das escolas, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ), em 1833, foram chamados a modernizar os métodos concernentes ao processo de construção do conhecimento geográfico e a realizar os trabalhos de levantamentos geofísicos e históricos. Segundo Anselmo (2002, p.249), “a Geografia que aparece inicialmente entre nós fazia parte dos trabalhos de levantamentos geofísicos e históricos, realizados pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro”.

No Brasil do século XIX, com a criação do Colégio Imperial D. Pedro II, no Rio de Janeiro, a Geografia adquire um novo status na educação escolar. No currículo desta instituição, de marcante influência francesa, apesar dos estudos literários constituírem a parte mais importante, a Geografia esteve presente juntamente com a História, Língua Moderna e Ciências Físicas e Naturais (ROCHA, 2000).

A inserção crescente do Brasil no circuito capitalista de produção no final do século XIX impôs a necessidade de ampliação da educação escolar. Mais do que orientar a população crescente das cidades, com relação aos hábitos de higiene e conformação à vida nas cidades, a educação deveria formar o futuro trabalhador. É no início do século XX que a Geografia começa a se institucionalizar como disciplina escolar nos ensinos primário e ginásial (ANSELMO, 2002).

O movimento da Escola Nova, a partir de 1920, assume o desafio de adequar a população brasileira à vida na sociedade capitalista sob duas perspectivas: a da educação popular, no sentido de constituir a população brasileira através do ensino primário; e a da formação das elites, reestruturando os ensinos secundário e superior (ANSELMO, 2002). Segundo Anselmo (2002), a proposta fundamental desse movimento era a formação no povo brasileiro do sentimento de pertencer a um Estado nacional, ou seja, a nacionalidade.

Anselmo (2002, p.249) destaca o caráter autoritário da formação nacional brasileira:

A formação nacional brasileira teve, em todo o processo histórico que lhe deu consistência, uma forte orientação autoritária. Desde o período colonial, quando os europeus se impuseram sobre a terra e, cada vez mais intensamente, à medida que foi se consolidando uma via de implantação capitalista, era nítido o caráter autoritário de formação da Nação e de seu território.

Nesse contexto, o papel do ensino de Geografia é importantíssimo para a criação da identidade nacional já que é por meio da educação escolar que se transmite uma língua comum, um conjunto de tradições e conhecimentos, entre eles o histórico e o geográfico, que formatam a idéia de Nação.

Everardo Backhauser e Delgado de Carvalho, segundo Anselmo (2002), representaram as duas principais vertentes epistemológicas da Geografia na década de 1920, uma vez que iniciaram as primeiras grandes discussões acerca da Geografia escolar, numa tentativa de romper com a antiga Geografia mnemônica, na qual a descrição e o estabelecimento de nomenclaturas eram elementos marcantes.

Esses intelectuais transitavam por diversas linhas de pensamento, amalgamando tendências e descontextualizando idéias, sem aprofundar as abordagens teóricas, o que constituía uma “estratégia mais adequada para adquirir proteção sociopolítica no meio intelectual da época” (MACHADO apud ANSELMO, 2002, p.251).

Esses autores tiveram participação ativa na implementação da Geografia Moderna. Participaram do Movimento dos Pioneiros da Educação, da Escola Nova da década de 1930, que propunha superar a transposição mecânica dos conteúdos teóricos nas salas de aula através de novos métodos.

O escolanovismo, segundo Saviani (2003), não conseguiu proporcionar um ensino de qualidade a todos os segmentos da sociedade, como era a intenção inicial propagada. Desviando a ênfase do ensino do conteúdo para o método, terminou por ocasionar o esvaziamento teórico e o afrouxamento da disciplina sem conseguir estender sua influência às escolas das classes mais populares, concretizando-se somente em algumas poucas escolas. Dessa forma, a despeito da intenção inicial de romper com a Geografia descritiva e mnemônica, o ensino tradicional concretizou-se na prática, sem as virtudes que poderíamos atribuir à abordagem tradicional.

O método expositivo, cuja matriz teórica, segundo Saviani (2003) pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart, coincide com o método científico indutivo, pois inicia-se com a preparação (recordar a lição anterior), seguida da apresentação (em que é colocado um novo conhecimento), comparação e assimilação (onde se pressupõe a assimilação por comparação com o conhecimento anterior), da generalização (identificação dos fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido) e da aplicação (as “lições de casa”) e prossegue, com a confirmação do aprendizado, através da correção dos exercícios. Nesse ponto, propunha-se uma abordagem de ensino que tinha por mérito a valorização do

conteúdo científico, ainda que possamos criticar a forma como essa abordagem foi concretizada.

Para Saviani (2003, p.66), “a crítica escolanovista atingiu não tanto o método tradicional, mas a forma como esse método se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões que o justificavam”. Assim, se pautarmos a avaliação do método tradicional, como recomenda esse autor, em suas conseqüências históricas para o ensino, suas críticas procedem porque não se concretizou a justificativa do ensino tradicional que era proporcionar a todos os segmentos da sociedade, igualmente, o acesso à cultura dominante, o que acabou por contribuir para “aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas” (SAVIANI, 2003, p.67)

Retomando o ensino de Geografia, o Curso Livre de Geografia Superior, sob a direção de Backhauser e Carvalho, pode ser considerado o primeiro passo para a institucionalização dos cursos superiores de formação de professores para o ensino primário em Geografia, traduzindo a preocupação crescente em difundir os conhecimentos geográficos no meio escolar.

A institucionalização efetiva da Geografia como disciplina escolar deu-se em 1930, através da Reforma Luiz Alves-Rocha Vaz que, nacionalizando o modelo do Colégio Dom Pedro II, fez com que as idéias de Delgado de Carvalho atingissem toda a estrutura educacional brasileira (FERRAZ apud ANSELMO, 2002, p.251). As idéias de Delgado de Carvalho, de tendências funcionalistas e culturalistas mais próximas da Geografia de Vidal de La Blache, mesclavam o embate com a antiga Geografia e com outras concepções da própria Geografia Moderna, sobretudo no contraponto às teses ratzelianas, defendidas por Everardo Backhauser.

As primeiras disciplinas de formação de professores de Geografia foram introduzidas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo (USP) e, a partir daí, a principal influência no pensamento geográfico passa a ser aquela da escola francesa de Vidal de La Blache. Através do decreto lei 19.851, de 11 de abril de 1931, o ministro Francisco Campos instituiu o sistema universitário no ensino superior brasileiro, sendo criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, onde se estabeleceram os cursos de Geografia (ROCHA, 2000).

A Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) tiveram os primeiros cursos de formação de professores de Geografia abrigados nas suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (ROCHA, 2000).

Tais iniciativas tentavam dar conta de formar professores de Geografia para ensinar nas escolas. Cabe lembrar que antes dessa data, como não existiam cursos de formação específica, profissionais das mais diversas áreas se dedicavam ao ensino de Geografia. Aludindo a essa situação, Lourenço Filho, em 1929, afirmou que:

Qualquer dos nossos ginásios ou liceus, dos oficiais aos privados abriga tipos das mais disparatada formação. Carecendo de preparação profissional todas as disciplinas se ensinam de um só modo: a exposição que os alunos anotam e decoram (ROCHA, 2000, p.131).

Na década de 1930, Demangeon (apud NOGUEIRA, 1994, p.46) já fazia uma crítica à Geografia mnemônica e enumerativa afirmando que a Geografia escolar “não explicava nada, não coordenava nada; era um tipo de repertório onde se acumulava curiosidades disparatadas; lembranças históricas, campos de batalha..., ela parecia proceder por enumeração”.

A preocupação com a formação do professor, a ênfase na Geografia física e descritiva, a exigência pedagógica de memorização dos conteúdos, a importância secundária dos conhecimentos geográficos nos currículos, enfim, a Geografia dos Professores no Brasil teve aí sua origem, como bem nos lembra Rocha (2000).

A criação dos cursos de formação de professores de Geografia foi uma tentativa de sanar o problema da formação. Notemos, portanto, que algumas questões que ainda hoje são apontadas como contradições dentro do ensino da Geografia, estavam presentes já nessa época.

Quanto aos rumos do ensino da Geografia, um aspecto importante foi que, a partir desses eventos, a Geografia Regional francesa, lablachiana, passou a ser a principal influência na Geografia do Brasil, e a vertente antropogeográfica ratzeliana perdeu importância, tendo em vista que Delgado de Carvalho contemporizava as idéias de Ratzel em seu discurso (ANSELMO, 2002). As bases teóricas do pensamento geográfico definiram-se assim, em função das necessidades políticas da época.

Assim, começa a se delinear no ensino brasileiro a influência da Geografia Tradicional que foi predominante no Brasil até a metade do século XX, estabelecendo-se através de práticas educativas que foram se difundindo entre os professores. As características teóricas da Geografia Tradicional foram trazidas às escolas por intermédio de uma abordagem tradicional de ensino que buscaremos apreender em suas manifestações mais comuns.

2.2 AS ABORDAGENS DO ENSINO QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO.

As abordagens do ensino pressupõem concepções de mundo, da cultura, do processo ensino-aprendizagem, da relação professor – aluno e das abordagens espaciais, cuja compreensão é fundamental para o prosseguimento de nossa análise.

Dessa forma, buscamos compreender alguns dos principais aspectos das abordagens do ensino que podem sustentar a prática pedagógica, conciliando-as com a representação espacial no ensino. Embora não possamos fazer uma associação mecânica entre as concepções teóricas da Geografia e as abordagens de ensino, mesmo porque nem todas as vertentes da Geografia enfatizaram uma abordagem para a sua aplicação pedagógica, consideramos que Geografia e Educação tiveram influências teóricas comuns, as quais seria interessante analisarmos.

Queremos ressaltar que, ao transpor a teoria para a prática, é preciso discernimento por parte dos envolvidos, no sentido de buscar uma abordagem de ensino que seja coerente com os objetivos da Geografia que se pretende ensinar. Assim, é preciso conhecer as concepções de mundo e de ensino tanto das teorias quanto das abordagens de ensino que pretendemos aplicar.

2.2.1 As Abordagens de Ensino Tradicional, a Geografia Tradicional e a Geografia Pragmática

Embora o termo Geografia Tradicional seja ambíguo, recebendo esse nome com sentidos diversos (VESENTINI, 1987), de forma geral, podemos dizer que a característica comum de todas as suas vertentes foi a sua filiação positivista. Os conhecimentos abstratos transmitidos através de programas minuciosos, rígidos, repletos de informações, foram a sua marca.

A abordagem de ensino tradicional que marcou a difusão da Geografia Tradicional em nossas escolas desejava conduzir o aluno rumo às grandes conquistas da humanidade e, portanto, enfatizou a aplicação de modelos pedagógicos referentes a esse ensino.

Dessa maneira, o ensino da Geografia Tradicional centrou-se no professor e na determinação do conteúdo programático. Ao aluno, caberia executar as prescrições que lhe eram indicadas por essas autoridades exteriores. Saviani (2003) sugere que, no ensino tradicional, o papel do professor consiste em garantir que o conhecimento seja adquirido, e

isto, independentemente da vontade ou do interesse dos alunos. Concebe-se o aluno como um ser passivo, uma espécie de “tábula rasa” na qual devem ser impressas, de forma cumulativa, imagens e informações, que possam ser memorizadas e repetidas, assim como utilizadas no exercício de uma profissão futura.

Nessa concepção de ensino, o mundo é, portanto, apresentado como algo externo ao indivíduo, entendendo-se que sua compreensão vai se dando gradativamente através da escola, onde os modelos, os ideais, as aquisições científicas e tecnológicas, as teorias elaboradas pela humanidade, vão sendo transmitidas aos alunos. Talvez por isso tenha prevalecido, no ensino de Geografia, a representação do espaço expressa nos mapas cartográficos: um mundo distante da realidade vivida. Dessa forma, a Geografia Tradicional vem contribuindo para o ajustamento social.

Paulo Freire (1987) fez uma crítica ao ensino tradicional, ao denominá-lo de “educação bancária”, por tentar depositar no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos. Além disso, a crítica de Freire a esse modelo é que nele há uma visão individualista do processo educacional, que não proporciona cooperação e diálogo entre os alunos, ou entre professores e alunos. A educação tradicional centrou-se na transmissão de conhecimentos pela escola, ou seja, a educação é entendida como produto a ser adquirido individualmente e não como processo, que requer a cooperação e a interação para que se consolide.

Ser inteligente, nessa concepção de ensino, é armazenar e acumular informações, das mais simples às mais complexas; assim, a realidade é compartimentada, fracionada em conteúdos diversificados dispostos de forma hierárquica nos diversos níveis da educação formal. Aos alunos são apresentados os resultados do processo de conhecimento, não o processo em si. Essa perspectiva deu margem, na Geografia Tradicional, às dicotomias e aos dualismos de que tratamos no capítulo anterior.

Embora os modelos pedagógicos não sejam considerados como cerceadores da originalidade e da criatividade dos alunos (SNYDERS apud MIZUKAMI, 1986), são entendidos, como uma condição indispensável para que tais virtudes se desenvolvam. Portanto, a ênfase das ações metodológicas é dada às situações de sala de aula, em que os alunos são *ensinados* pelo professor, por isso o verbalismo, a explicação oral exaustiva do professor, e a exigência de memorização dos alunos. A aprendizagem dos alunos torna-se um fim em si mesmo, uma imitação dos modelos.

Centra-se na formação de reações estereotipadas, por vezes ligadas à sua expressão simbólica, como no caso do uso dos mapas, na formação de automatismos, geralmente desconectados entre si e somente aplicáveis às situações idênticas àquelas em que foram

adquiridos. Como o aluno não constrói uma compreensão integral dos processos que originaram os fenômenos, muitas vezes, nem chegando a descobrir a intenção por trás das atividades propostas pelo professor, caracteriza-se uma aprendizagem mecânica dos conteúdos.

Nas atividades de classe apresentadas aos alunos, predominam os exercícios que visam à memorização, como *questionários, complete as sentenças, assinale no mapa*, etc. Assim, os alunos recorrem a ações rotineiras para fornecer as respostas e tratam de *estudar*, formalizando essa atividade em uma atitude de memorização.

Os conteúdos programáticos, muitas vezes dissociados da realidade vivida por professores e alunos, contribuem para aumentar o elevado grau de abstração das atividades. De forma geral, o ensino na Geografia Tradicional expressou grande preocupação com a variedade e quantidade de informações, conceitos e noções, mas não com a formação do pensamento reflexivo sobre a representação do espaço e sobre as relações que no espaço se estabelecem.

A abordagem educativa tradicional apresenta ainda características do ensino intuitivo. Nessa abordagem, denominada método maiêutico, o aspecto básico, apontado por Mizukami (1986), consiste na atuação do professor, que tenta dirigir a classe rumo a um resultado desejado, através de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto. Apesar da instauração do *diálogo*, entre professores e alunos, em termos de perguntas do primeiro e respostas dos segundos, o pensamento do aluno é direcionado ao objetivo almejado pelo professor. Essa condução deriva de uma concepção estática do conhecimento e deixa pouca margem à criatividade.

No ensino da Geografia Tradicional, o método maiêutico é frequentemente utilizado, ainda que muitos não o reconheçam sob essa denominação. Assim, através das exposições orais do professor, muitas vezes com o auxílio dos mapas, o aluno é conduzido a determinadas conclusões.

A avaliação da aprendizagem orienta-se para a checagem da aquisição dos dados, fornecidos pelo livro didático ou pelos conteúdos programáticos, sendo observadas a sua repetição automática ou sua exploração racional. Nesse contexto, os mapas cartográficos apresentados aos alunos trazem uma concepção de espaço e de mundo que deve ser transmitida, sendo avaliada a sua reprodução através de mapas decalcados, copiados e completos pelos alunos.

A abordagem espacial associada à localização das atividades dos homens e dos fluxos, segundo aponta Corrêa (1986), era muito secundária na Geografia Tradicional. Por

sua influência lablachiana, essa abordagem privilegiou os conceitos de paisagem e região, “os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, assim como os de paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de áreas” (CASTRO, 2001, p.17).

O conceito de espaço, apesar de não ser o principal na Geografia Tradicional, manteve-se presente através das formulações de Ratzel. O entendimento do espaço, nessa perspectiva política, se expressa no conceito de território considerado como condição indispensável para a existência, o trabalho e o progresso das sociedades, como vimos no capítulo anterior. Assim os mapas e as metodologias que fundamentam a utilização desses instrumentos no ensino de Geografia manifestam o domínio do espaço como elemento crucial na história do homem, ressaltando a divisão política dos territórios.

Ratzel desenvolveu dois conceitos fundamentais que foram transmitidos aos alunos: o conceito de território e o conceito de espaço vital. O primeiro é visto como a apropriação de uma porção do espaço por determinado grupo, e o segundo como expressão das necessidades territoriais de uma sociedade em função do seu desenvolvimento tecnológico, sua população e dos seus recursos naturais. O espaço é entendido como território e a Geografia assume seu papel de difusora da ideologia do nacionalismo patriótico (VLACH, 1991).

O espaço é absoluto na visão de Hartshorne (CASTRO, 2001), outro teórico que influenciou o entendimento de espaço na Geografia Tradicional; ou seja, é um conjunto de pontos que tem existência em si, sendo, portanto, independente de qualquer coisa. Nessa visão kantiana e newtoniana, o espaço e o tempo associam-se a todas as dimensões da vida, sendo uma espécie de *receptáculo* que contém todas as coisas. Nesse conceito, o espaço, entendido como área, é abstrato, não existe em realidade, está relacionado aos fenômenos que existem dentro dele. Essa concepção reforça, no ensino com mapas, a ênfase na localização daquilo que o espaço contém.

A concepção hartshorniana de espaço foi retomada pela Geografia Pragmática, sendo aplicada às questões de planejamento estatal e privado, tão caras ao pensamento contemporâneo. Como nos lembram Castro (2001), “no processo decisional de uma firma ou instituição pública o conceito de espaço absoluto é considerado em um determinado momento do processo e a impossibilidade extrema de apropriação de uma determinada dimensão de terras pode afetar as decisões locacionais”.

A Geografia Quantitativa, a Modelística e a Teorética, classificadas por Moraes (2003-a) como ramos da Geografia Pragmática²⁹, surgiram na década de 1950. O rompimento com a Geografia Tradicional ocorreu através da utilização de novas linguagens e novas tecnologias, porém os princípios positivistas, ou neopositivistas, foram mantidos.

Mantendo a abordagem empirista, a ênfase é colocada no objeto; assim, o conhecimento é uma descoberta nova para o indivíduo, mas consiste em uma cópia de algo dado no mundo exterior. Os positivistas lógicos, como os teóricos da Geografia Quantitativa da década de 50 (CASTRO, 2001), consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento que “consiste na forma de se ordenar as experiências e os eventos do universo, colocando-os em códigos simbólicos” (MIZUKAMI, 1986, p.19). Daí, a preferência pelo desenvolvimento da linguagem matemática dos dados estatísticos, dos modelos e sistemas na compreensão dos fenômenos geográficos na Geografia Pragmática.

Nesse entendimento, o papel da ciência é tentar descobrir a ordem nos fenômenos que se manifestam no espaço. Pretendem demonstrar que os fenômenos se relacionam sucessivamente uns com os outros; assim, à ciência cabe conhecer a lógica dos eventos, tornando possível sua utilização e seu controle. Dessa forma, os conhecimentos obtidos, tornaram-se ferramentas para uso no planejamento público e privado.

Como decorrência desses fatos, os mapas produzidos pela Geografia Quantitativa, Modelística e Sistêmica expressam a ordem descoberta na natureza e nos fenômenos geográficos, como, por exemplo, na constituição do sistema hierárquico das cidades (megalópoles, metrópoles, centros regionais, etc.), nos fluxos que condicionam as atividades econômicas, na interdependência de fatores naturais, estruturais e econômicos no desenvolvimento dos países etc. Os modelos e sistemas são desenvolvidos a partir da análise dos mecanismos por meio dos quais os fenômenos se orientam, de forma objetiva, sem se deter nos elementos não demonstráveis ou subjacentes ao processo exposto.

Os produtos obtidos por essas vertentes da Geografia Pragmática forneceram uma série de dados, que representam uma ordenação lógica da manifestação dos fenômenos. Os dados obtidos puderam ser sintetizados nos mapas cartográficos, que continuaram a ser utilizados como instrumentos de intervenção para o domínio e o controle do espaço. Essas representações do espaço constituem meios que nos permitem conhecer as localizações e os fluxos dos fenômenos, as hierarquias e especializações funcionais, mas, no nosso

²⁹ Milton Santos (2004) denomina as vertentes da Geografia Pragmática de “New Geography”, pela sua filiação estadunidense.

entendimento, devem ser usados como dados a mais, não como modelos normativos como a Geografia Pragmática propunha (SANTOS, M., 2004).

O ensino-aprendizagem com mapas não parece requerer abordagens de ensino diferentes daquelas propostas pela abordagem tradicional, pois para se capacitar para o mundo do trabalho, os alunos precisam ter a posse dos conhecimentos técnicos elaborados pela Geografia Pragmática. Ao professor, cabe intermediar a transmissão dos dados, sistemas e modelos, levando o aluno a conseguir interpretá-los. Interessa mostrar aos alunos o produto desse conhecimento, sem que, necessariamente seja objetivo levá-los a compreender o processo.

Dessa maneira, o conteúdo transmitido no ensino de Geografia visa à formação de alunos leitores de mapas (SIMIELLI, 2003), alunos capazes de decodificar as informações que constam dos mapas, visando objetivos e habilidades que levem à competência, no sentido restrito, de competência para o trabalho. O ensino é centrado na transmissão de aspectos mensuráveis e palpáveis do mundo objetivo e o aluno é considerado um receptáculo de informações e conhecimentos.

A preocupação que caracteriza essa abordagem de ensino está calcada, fundamentalmente, na aprendizagem da decodificação dos dados obtidos para o planejamento, para a condução, implementação e avaliação dos diversos fenômenos que se manifestam no espaço. Nessa lógica, o aluno do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) deve ser levado a dar os primeiros passos, rumo à capacitação no uso dessas informações, porém, um uso restrito, uma vez que a autonomia do aluno no processo não é prioridade.

O objetivo desse ensino tradicional é, portanto, propiciar o treinamento de certas habilidades. Essas habilidades são entendidas, segundo Mizukami (1986), como respostas emitidas, caracterizadas por formas e seqüências específicas. Portanto, a educação está intimamente ligada à transmissão cultural, e a escola deverá transmitir conhecimentos, assim como ensinar habilidades básicas para a manipulação e controle do mundo.

Dessa forma, os princípios educacionais tradicionais que norteavam o trabalho do professor na Geografia Tradicional podem ser mantidos, desde que se acrescentem a eles as novas aquisições da Geografia Pragmática e as novas tecnologias do ensino, pois tais princípios nos parecem coerentes com os objetivos propostos pela Geografia Pragmática.

2.2.2. A Abordagem de Ensino Behaviorista e a Geografia dos Comportamentos e da Percepção.

Na abordagem de ensino behaviorista, o homem é visto como uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente. Segundo Skinner (apud MIZUKAMI, 1986, p.21), “devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, podem antecipar e até certo ponto determinar as ações”. Nesse sentido, o behaviorismo se coaduna com as teses do determinismo geográfico e com as concepções da Geografia dos Comportamentos e da Percepção.

Assim, nessa realidade tida como objetiva, o mundo é dado ao sujeito, sendo ele mesmo, homem, concebido como “um produto do meio”, como na teoria determinista de Ratzel. Como o meio pode ser manipulado, os fenômenos que nele se manifestam podem ser controlados ou modificados através do entendimento dos mecanismos que controlam a sua manifestação. Possuir a habilidade de manipulação desses dados é a condição almejada na abordagem behaviorista do ensino.

Um problema que emerge dessa concepção de educação é saber o que ensinar, ou seja, que conteúdos seriam os mais representativos da cultura. É necessário mencionar que os conteúdos são determinados pelas principais instituições sociais: pela escola, pela família e pela sociedade. Nesse sentido, a abordagem de ensino behaviorista recomenda a transmissão do conhecimento socialmente aceito. Assim sendo, temos uma contradição entre o objetivo proclamado atualmente pelos PCNs, de atuação mais democrática de todos na sociedade, através da inclusão social das minorias, da valorização sociocultural dos alunos, da abertura ao multiculturalismo e às diferentes visões de mundo (BRASIL, 1998) e o que recomenda o behaviorismo.

Assim, os conteúdos que compõem as grades curriculares podem não coincidir com a realidade dos alunos que recebem a educação. Como esses conteúdos, por si só, nem sempre são capazes de despertar o interesse dos alunos, o behaviorismo recomenda que a motivação pode ser obtida através de técnicas de modificação de comportamento, como o reforço.

A idéia de reforço vem do entendimento de que o homem se comporta de acordo com estímulos externos, a princípio, dados naturalmente pelo ambiente. Quando tem seu esforço compensado, o indivíduo repete a ação no intuito de obter mais compensação. Quando, ao contrário, uma ação resulta em algo desagradável para o indivíduo, a tendência é o indivíduo deixar de praticar tal ação.

Assim, segundo Mizukami (1986, p.28), nas abordagens de ensino behavioristas “é importante – e nisso consiste o processo da educação ou treinamento social – aumentar as

contingências de reforço e sua freqüência, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter certos produtos preestabelecidos, com maior ou menor rigor”.

O behaviorismo é, em geral, contrário ao uso excessivo do controle aversivo, porque dificulta a aprendizagem efetiva. Assim as ações coercivas, como castigos disciplinares, notas, e ameaças são consideradas menos eficientes que as admoestações verbais, os elogios, prêmios e o prestígio, obtidos através do reconhecimento do professor e dos colegas. Esses reforços positivos, associados às compensações mais remotas, como obtenção de diploma, vantagens profissionais futuras, ascensão social e outras, são consideradas preferíveis para a motivação dos alunos.

Duas questões emergem desse pressuposto. Primeiro, o aluno pode não perceber o autêntico valor da educação e do conhecimento, estudando apenas para obter a nota adequada ou o diploma, fato de que os professores freqüentemente se queixam. Em segundo lugar, nem sempre a aquisição do diploma é garantia de ascensão social.

Enfatizamos que, no contexto do ensino tradicional e behaviorista, a conduta do aluno que quer apenas *passar de ano* é bastante coerente com o que está sendo transmitido a ele nas entrelinhas. Se a sociedade valoriza apenas o diploma, muitas vezes adquirido através de uma formação aligeirada, o aluno valoriza apenas a nota necessária para obtê-la, inconsciente da importância do domínio da cultura para a melhoria de sua condição de vida.

Assim, a abordagem behaviorista procura direcionar o comportamento dos alunos às finalidades de caráter social, não sendo prioridade oferecer condições para que eles explorem o ambiente, de maneira criativa e interessada. Entendem que o sucesso da prática educacional está ligado à eficiência na elaboração e utilização dos sistemas, modelos de ensino, e das habilidades de planejador do professor, por isso, dependem intimamente da correta programação das experiências curriculares, entendidas como garantia para que haja a aprendizagem.

A crítica a esse modelo (MIZUKAMI, 1986) se fundamenta no fato de que o comportamento humano é muito complexo, nele interferindo inúmeros fatores, presentes e passados, que podem mascarar os verdadeiros fatores que o condicionam. Dessa forma, sem que o aluno se sinta sujeito da construção do seu conhecimento, responsabilizando-se por ele também, o ensino pode-se tornar uma tarefa bastante árdua para o professor.

A Geografia das Percepções e dos Comportamentos foi a vertente da Geografia Pragmática que trouxe, mais efetivamente, a perspectiva da psicologia behaviorista à compreensão geográfica, na década de 1970. Embora essa Geografia tenha contribuído para o

retorno ao estudo do que é vivenciado cotidianamente pelos alunos, valorizando a relação do homem com o espaço vivido, a perspectiva tradicional ou a behaviorista do ensino pôde ser mantida, pois continuam válidas as propostas de transmissão do conhecimento visando ao ajustamento ou treinamento social.

Embora as abordagens tradicionais, já tornadas senso comum, façam parte do ensino contemporâneo, outras abordagens do ensino, que julgamos mais alinhadas com as vertentes críticas dos Movimentos de Renovação, têm desenvolvido metodologias que tentam fornecer respostas às situações paradoxais atribuídas à Geografia Tradicional, propondo novos paradigmas para o ensino da Geografia. O conceito de espaço, com essas novas abordagens, passa por transformações, e com ele o entendimento da representação do espaço e do ensino com mapas.

São essas as influências que nos propomos destacar. Cientes, portanto, da importância da abordagem espacial no ensino de Geografia, enfrentamos o desafio de pensar sobre as abordagens pedagógicas que podem facilitar o desenvolvimento desses conhecimentos em nossas salas de aula.

Entendemos que a prática de ensino coaduna várias formas para se concretizar e que aqueles que participam da concretização desse processo nem sempre têm clareza de que os pressupostos das teorias pedem procedimentos metodológicos que lhe dêem sustentação, para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Buscamos, portanto, compreender tais pressupostos a fim de conhecer outras abordagens de ensino, ainda que em uma perspectiva geral. Esperamos que esse procedimento nos subsidie nas análises das práticas de ensino com mapas, encontradas em nossa pesquisa.

2.2.3 As Abordagens Humanistas e a Geografia das Representações.

Uma proposta mais crítica de valorização da relação do homem com o espaço vivido surgiu com a Geografia das Representações, na década de 1990. Influenciada pela Geografia Humanista, trouxe uma proposta de análise geográfica contrária aos padrões, modelos e dados estatísticos da Geografia Pragmática para a compreensão da representação do espaço. A Geografia das Representações considera que o conhecimento humano é adquirido através de suas experiências temporais, espaciais e sociais, acrescentando que as ações humanas são influenciadas também pelas representações e pelo imaginário dos indivíduos.

uma vez que admite outras formas de representação do espaço, como manifestações do conhecimento humano acerca de outras dimensões espaciais, que não a geométrica, da cartografia.

A abordagem humanista no ensino centra-se no sujeito, o qual é considerado o principal elaborador do conhecimento. O ensino é centrado no aluno, com ênfase nas relações interpessoais e no crescimento que delas resultam.

Dessa maneira, a construção e o desenvolvimento da personalidade do aluno, a sua organização da realidade e sua capacidade de atuação frente aos diferentes estímulos são valorizadas, devendo-se também considerar sua vida psicológica e emocional, suas motivações e suas concepções de mundo. O professor é tido como um “facilitador da aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986). O conteúdo a ser estudado deve vir das próprias experiências dos alunos, pois será através da sua interação com o meio que os diversos assuntos serão selecionados. Assim, ao professor cabe o papel de criar condições para que a aprendizagem se concretize.

Na abordagem humanista, o homem é considerado em sua individualidade e as suas percepções, seus sentimentos, sua experiência do mundo são valorizados. O homem vive em constante processo de descoberta de seu próprio ser e por isso a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento deve ser construído.

Em vista desses princípios, as regras, os métodos, os modelos prontos do ensino tradicional não condizem com esse entendimento de aprendizagem, pois conduzem a um objetivo pré-estabelecido. O humanismo entende que o principal objetivo do homem é a sua auto-realização, o pleno uso de suas potencialidades e capacidades, portanto, não cabem receitas prontas.

Se a ênfase da abordagem humanista do ensino é colocada no sujeito, o ambiente também deve ser considerado para o desenvolvimento pessoal; assim, segundo Mizukami (1986, p.42), “a visão de mundo e da realidade é desenvolvida impregnada de conotações particulares na medida em que o homem experiencia o mundo e os elementos experienciados vão adquirindo significados para o indivíduo”.

A formação do “eu” ocorre no mundo e inclui todas as percepções (do próprio corpo, das suas experiências, dos outros objetos, das pessoas e dos acontecimentos de seu ambiente e do contexto espacial e temporal mais amplo). Assim, cada indivíduo percebe o mundo de maneira diferente, embora elementos comuns possam ser adquiridos através das interações sociais.

O humanismo defende que a sociedade deve auxiliar o indivíduo a estabelecer relacionamentos interpessoais de qualidade, contribuindo para que se tornem indivíduos mais livres, flexíveis, criativos e auto-responsáveis. Dessa forma, na sociedade pretendida pelo humanismo, os indivíduos devem assumir a responsabilidade pelas suas decisões pessoais, sendo injustificados o controle e a manipulação das pessoas. Nesse sentido, as abordagens humanistas do ensino discordam das teorias behavioristas.

Não há um produto humano pré-determinado a ser conquistado, pois o objetivo da educação humanista é ajudar as pessoas a se tornarem seres humanos felizes, com valores mais ligados ao ser, que ao ter da sociedade de consumo.

Há uma valorização do senso comum, mas deve-se levar em consideração que o conhecimento é um processo dinâmico e que o senso comum deve ser confrontado ao conhecimento científico, podendo haver mudanças e novas aquisições de conhecimentos pelos indivíduos. O dinamismo do processo de conhecimento é expresso no princípio do “aprender a aprender”, pois como o conhecimento não é estático, de pouco valem as fórmulas prontas, sendo primordial que o homem aprenda a se auto-educar.

Nesse ponto, entendemos a polêmica levantada por Saviani (2003) quando ressalta a relevância de não minimizarmos a importância social da escola e da boa formação do professor, ou de proporcionar ao aluno o contato com o conteúdo cultural acumulado pela humanidade, ao falarmos em educação permanente ou educação informal. Dessa maneira, valorizar o senso comum, em nosso entendimento, não pode significar desvalorizar a aquisição do conhecimento científico, pois é também, através desses conhecimentos que o aluno se conscientiza de que está inserido na realidade social e pode ser motivado a compreendê-la .

Para o humanismo, a motivação deve ser inerente ao processo, uma vez que o homem busca, naturalmente, conhecer o mundo. O humanismo considera que, nas escolas onde não há motivação, as oportunidades de confrontação com desafios reais são insuficientes.

No contexto humanista, a educação adquire um significado amplo, ou seja, não se resume à instrução nem à transmissão de conhecimento porque tem por finalidade a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno. Tais condições incluem a valorização da solidariedade e da colaboração com os outros alunos, com o objetivo fundamental de facilitar o processo de auto-aprendizagem e visando ao pleno desenvolvimento do aluno.

Educar, nesse sentido, consiste em criar condições para que o indivíduo se torne criativo, tenha iniciativa, responsabilidade, autonomia e discernimento no processo de busca

do conhecimento e que, ao mesmo tempo, saiba se adaptar flexivelmente a novas situações, conseguindo encontrar soluções para novos problemas. A autonomia pretendida no ensino humanista pressupõe que o indivíduo coloque regras a si mesmo, e não que as regras sejam inexistentes ou impostas por outras pessoas.

A reflexão oferecida pelos humanistas considera que a educação deve ser um processo envolvente, na qual o sujeito do conhecimento tem posição central, constitui, portanto, uma crítica à estrutura, aos mecanismos e às metodologias de ensino tradicional e behaviorista.

O método não-diretivo decorrente das propostas humanistas consiste, segundo Mizukami (1986, p.49), “num conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito ao aluno”. O papel do professor nesse contexto é muito importante, mas requer autonomia, pois na aplicação da metodologia de ensino não é desejável a existência de um repertório de estratégias de ensino com conteúdos pré-estabelecidos.

O professor, como facilitador da aprendizagem, deve desenvolver a habilidade de compreender o seu processo de aprendizagem e o dos alunos. O apreço pelo aluno, a autenticidade e a compreensão empática são qualidades desejáveis no professor que se proponha a realizar uma educação humanista, daí a necessidade de busca constante de conhecimento e de implementação de práticas de ensino que promovam um clima de empatia entre alunos e professores.

As estratégias de ensino, portanto, não devem se pautar em recursos que visem à memorização ou à aprendizagem mecânica. As aulas expositivas, assim, como as demais técnicas de ensino apresentarão a mesma falha fundamental se, no princípio de aplicação, o aluno for considerado um receptáculo para as informações contidas no currículo. Todos os recursos podem ser utilizados, desde que proponham uma aprendizagem significativa para os alunos e tenham a participação deles na elaboração e concretização das atividades.

Aplicadas ao ensino com mapas, essas proposições nos levam a refletir sobre as aulas expositivas, onde os mapas servem apenas para localização dos fenômenos e sobre os exercícios de memorização desenvolvidos em nossas aulas, muitas vezes dissociados da realidade. Embora consideremos importante a aprendizagem dos princípios cartográficos e da leitura e compreensão desses mapas, não podemos deixar de concordar que se o objetivo educacional é promover maior autonomia e a consciência crítica, outras metodologias podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa pelos alunos.

Como a escola pretendida pela abordagem humanista deve oferecer condições que possibilitem a autonomia do aluno, consideramos que a escola comum, da maneira como está estruturada, enfrentaria dificuldades em realizar uma educação plenamente humanista.

Embora com ressalvas, a educação brasileira, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e nos PCNs, incorporou alguns princípios humanistas, entendendo que o objetivo educacional é o “pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996) e o favorecimento de atitudes valorativas e comportamentais nos alunos (BRASIL, 1998). Embora o humanismo ainda esteja longe de se tornar uma realidade em nossas salas de aula, muitos dos seus princípios fundamentais já se colocam como ideais a serem perseguidos na educação nacional.

Na análise de Mahoney (apud MIZUKAMI, 1986, p.50) acerca da obra humanista, “tudo o que é significativo para os objetivos do aluno tende a realizar sua potencialidade para aprender”. Assim, a aprendizagem é significativa quando possui a qualidade de suscitar um envolvimento pessoal no processo de conhecimento, ela é auto-iniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora; é a vontade de aprender, o senso de descoberta que impulsionam a aprendizagem. A aprendizagem significativa modifica o comportamento e as atitudes, é avaliada pelo próprio educando e, uma vez consolidada, passa a fazer parte da experiência do indivíduo como um todo, podendo participar de situações distintas daquela em que foi adquirida.

O estudo da aplicação prática da abordagem humanista desenvolveu inúmeras propostas que podem enriquecer o ensino com mapas, porém o mais importante é o professor ter autonomia e discernimento para fazer suas próprias escolhas.

2.2.4 As Abordagens Cognitivistas: Piaget e a Representação do Espaço

O conceito de aprendizagem significativa foi considerado também nas abordagens cognitivistas do ensino, originadas das proposições de Piaget, e tem contribuído para enriquecer a reflexão sobre a prática pedagógica. Dessa maneira, as discussões sobre a aplicação prática da teoria construtivista de Jean Piaget no ensino de Geografia trouxeram importantes contribuições ao ensino com mapas.

A abordagem cognitivista da educação estuda cientificamente a aprendizagem considerando-a uma construção, não apenas um produto do ambiente ou de fatores externos aos alunos. Dessa forma, as perturbações do meio levam o indivíduo a responder buscando uma solução que o leve de volta ao equilíbrio com o meio. Esse processo de adaptação

progressiva busca constante equilíbrio com o meio e permite a construção de estruturas específicas para o ato de conhecer.

Essa abordagem é predominantemente interacionista, pois busca compreender as formas como as pessoas interagem com o ambiente, organizam as informações, sentem e resolvem os problemas, adquirem os conceitos e empregam a linguagem simbólica. Dessa maneira, homem e mundo são considerados em conjunto, pois o conhecimento é o produto da interação entre sujeito e objeto. A teoria de Jean Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo³⁰ significou um avanço no entendimento da gênese da representação do espaço nas crianças.

Em sua obra “A representação do espaço nas crianças”, Piaget (1996) realizou estudos específicos sobre como se desenvolve a representação do espaço. Lembramos que, nessa obra, escrita em parceria com Barbel Inhelder, o autor trata do espaço matemático, geométrico, no qual se baseia a Cartografia. Ainda que, hoje, as teorias de Piaget sofram certas restrições, consideramos importante compreender seus pressupostos quanto à representação do espaço, entendendo que continuam sendo fundamentais para a compreensão do tema. Piaget propõe, antes de mais nada, que o desenvolvimento cognitivo se realiza em estágios, ou seja, que a natureza e a caracterização da inteligência mudam significativamente com o passar dos anos³¹.

O núcleo do processo de desenvolvimento está em considerá-lo como um processo progressivo de adaptação, no sentido piagetiano de assimilação *versus* acomodação, um processo de superação constante em direção a estruturas novas ou mais completas entre o homem e o meio (MIZUKAMI, 1986). O desenvolvimento desse processo capacita o indivíduo a superar os problemas encontrados no meio, aprimorando sua capacidade de agir nele. Entende-se que ocorre uma progressão, de estágios menos plásticos em direção ao pensamento hipotético-dedutivo. Considera-se que o conhecimento é uma construção contínua, portanto, não se pode dizer que há uma verdade definitiva, estável, que deva ser simplesmente transmitida.

Portanto, o adolescente, aluno do Ensino Fundamental já é provavelmente, capaz de formular hipóteses, comprová-las ou refutá-las, em pensamento ou na realidade, podendo imaginar possibilidades, mas a construção do conhecimento prossegue indefinidamente.

³⁰ Desenvolvimento cognitivo é o progresso gradativo da habilidade dos seres humanos no sentido de obterem conhecimento e se aperfeiçoarem intelectualmente (BARROS, 2002, p.100)

³¹ Lembramos que as idades mencionadas por Piaget para cada estágio, devem ser relativizadas, pois o desenvolvimento cognitivo humano é influenciado por outros fatores, como pelas interações com o grupo e com o meio cultural, como preconiza Vygotsky.

Cabe lembrar que a aprendizagem pode parar na primeira etapa do conhecimento, ou seja, em sua fase exógena, em que o indivíduo ainda não consegue estabelecer ampla relação entre os fatos, no entanto, o verdadeiro conhecimento para Piaget implica um processo endógeno, a capacidade de abstração que possibilita a reflexão.

No contexto geral de desenvolvimento cognitivo, ocorre o desenvolvimento das noções espaciais: do espaço vivido, para o espaço percebido e desse para o espaço concebido (ALMEIDA, 1992).

Inicialmente, a criança apreende o espaço vivido, o espaço físico, percorrendo-o, delimitando-o e organizando-o segundo seus interesses, ou seja, vivenciado o espaço através do movimento e do deslocamento. Na etapa do espaço percebido, a criança não precisa mais experimentar fisicamente, é capaz de lembrar-se de um percurso, distinguir as distâncias e a localização dos objetos em uma foto, por exemplo. Tanto o campo empírico é ampliado, quanto a análise do espaço, pois, a criança, já pode analisar o espaço através da observação. Quando a criança começa a compreender o espaço concebido, torna-se capaz de estabelecer relações espaciais entre elementos apenas através de sua representação, sendo capaz de raciocinar sobre uma área retratada em um mapa, sem necessariamente tê-la visto antes.

Atentando aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, o professor deve ajudar o aluno a estruturar o espaço, pois as crianças têm uma “visão sincrética do mundo” (ALMEIDA, 1992, p.27). A criança não concebe os objetos dissociados do espaço que ocupam, assim, a posição de cada objeto é dada em função do todo do qual ele faz parte: a criança percebe o todo, não os elementos distintos que o compõem.

Até aproximadamente os 6 anos, a localização e os deslocamentos de elementos são definidos pela criança, em função de sua própria posição, sendo ela o referencial. Assim, tem dificuldade tanto para situar-se, quanto para situar outros elementos, de forma objetiva. O professor deve auxiliar o aluno a compreender e estabelecer as categorias necessárias à localização espacial (perto de, abaixo de, no limite de etc.), levando-a de forma progressiva a aplicar esses conhecimentos, localizando-se e localizando elementos, em espaços cada vez mais distantes, desconhecidos.

No seu desenvolvimento, a criança refaz o caminho racional da humanidade e, na medida em que ela reinventa o mundo, compreendendo-o, desenvolve sua inteligência. Um fenômeno básico nesse processo é a acoplagem do sistema simbólico à atividade real, ou seja, a capacidade de colocar o pensamento a serviço da ação.

Assim, Almeida (1992) propõe que o professor pode ajudar o aluno a apreender o espaço através de suas representações gráficas, introduzindo a linguagem cartográfica, e

ajudando-o a construir sua concepção de espaço através dessas representações, esclarecendo que essa questão envolve a tomada de consciência, por parte do aluno, do espaço ocupado por seu corpo, da localização dos objetos no espaço, da localização relativa dos objetos (o que necessita de esclarecimentos acerca dos deslocamentos e da orientação), e das distâncias, medidas e esquematização do espaço.

Como ponto de partida, o professor pode ajudar o aluno a se conscientizar do espaço ocupado por seu próprio corpo. A memória corporal, na qual estão registrados os referenciais dos lados e das partes do corpo, podem servir de base para os referenciais espaciais. Para tanto, é recomendável trabalhar o esquema corporal e a lateralidade: “o esquema corporal é a base cognitiva sobre a qual se delinea a exploração do espaço que depende tanto de funções motoras quanto da percepção do espaço imediato” (ALMEIDA, 1992, p.28), assim, compreender a inter-relação entre as partes do corpo, sua relação com o espaço e com os objetos que o rodeiam, é fundamental para a construção da noção espacial.

A lateralidade é outro aspecto importante que deve ser trabalhado pelo professor. Ocorre, de forma natural, o predomínio de uma parte do corpo sobre a outra (usamos melhor a mão direita ou a esquerda, por exemplo), e isso implica viver em um mundo em que o espaço está dividido em duas partes assimétricas, a partir da qual analisamos o espaço percebido. Cabe ao professor auxiliar o aluno a tomar consciência de seu predomínio lateral, dando-lhe a oportunidade de compreender esse mecanismo em si mesmo e de transferir esse conhecimento para outras pessoas e objetos.

A constatação da correta construção dessas noções deve ser preocupação dos professores, principalmente dos que trabalham com alunos da 5ª série, pois tal construção depende, não só do desenvolvimento físico, mas também das oportunidades de aprendizado dos alunos. Além disso, a compreensão dos estágios do desenvolvimento espacial pode auxiliar a problematização das situações de aprendizagem.

A conquista do espaço pelas crianças se dá aos poucos; alterações quantitativas em sua percepção do espaço vão ocorrendo, primeiro, em relação a si mesmas, até se transformarem em mudanças qualitativas em sua noção de espaço, em relação a si mesma e aos outros.

Os mapeamentos oferecem uma boa oportunidade para isso, pois ao representar o espaço graficamente, o aluno se depara com as mesmas dificuldades dos primeiros mapeadores. Os estudos de Piaget possibilitam a reflexão sobre o processo cognitivo subjacente ao ato de representar o espaço, sendo uma ferramenta que consideramos valiosa ao trabalho do professor.

As primeiras relações espaciais que as crianças estabelecem são as chamadas relações espaciais topológicas elementares. Almeida (1992, p.31) nos esclarece esse conceito: “são as relações espaciais que se estabelecem no espaço próximo, usando referenciais elementares como: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, etc.”. As distâncias, medidas e ângulos não são considerados. As relações topológicas são as bases para as relações espaciais posteriores, mais complexas e começam a se formar desde o nascimento.

Na primeira fase de percepção das relações espaciais, as crianças estabelecem relações de vizinhança. Os objetos são então percebidos no mesmo plano, ou seja, a criança percebe a proximidade, a contigüidade: o sofá ao lado da mesa, a boneca ao lado da bola etc.

Em seguida, a criança começa a perceber que os objetos vizinhos são separados, ou seja, não estão unidos. Assim, a boneca está ao lado da bola, mas existe um espaço entre esses objetos, eles não estão juntos. O amadurecimento dessa percepção que vem antes e o do que vem depois, aumenta com a idade e o desenvolvimento da capacidade de análise, proporciona o entendimento da relação de ordem ou de sucessão, ou seja, os objetos ocupam um espaço anterior, intermediário ou posterior a um referencial.

Na etapa seguinte, a criança constrói o entendimento da relação de envolvimento, passa a perceber, por exemplo, que: os pontos de parada dos ônibus são trechos de um mesmo segmento, o percurso do ônibus; que janela e porta estão na mesma parede; e que os móveis estão dentro da sala. Assim, percebendo os pontos no espaço, a criança atinge a etapa seguinte, em que compreende que o espaço é contínuo, não havendo possibilidade de ausência de espaço. É a fase da percepção das relações de continuidade no espaço.

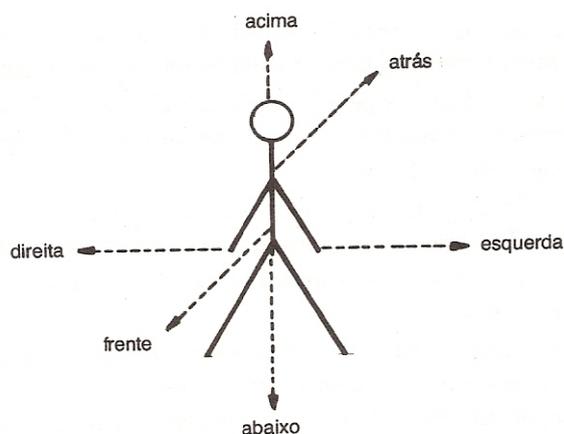
O desenvolvimento das relações espaciais topológicas, ainda que não forneçam referenciais precisos de localização, são fundamentais para a compreensão desse conceito geográfico. Conforme o desenvolvimento cognitivo vai se efetivando, a criança começa a perceber que a localização dos objetos somente a partir do esquema corporal, muitas vezes é insuficiente e imprecisa para a orientação. Saindo da fase da centralização, a criança percebe que pode utilizar outros referenciais para localização, sem que isso altere a localização dos objetos.

A criança passa a situar objetos uns em relação a outros, coordenando diferentes pontos de vista ou usando um sistema de coordenadas, adquirindo um enfoque mais objetivo da realidade. Almeida (1992, p.34) assegura que “isso ocorre porque ela começa a considerar outros elementos para a localização espacial e não apenas sua percepção ou intuição sobre os fenômenos”.

Assim, a descentralização é a etapa em que a criança passa da análise do espaço ocupado por ela, para a análise do espaço ocupado pelos objetos; da análise da posição dos objetos com relação a si mesma, à análise da posição dos objetos com relação a outros objetos; e da análise da posição dos objetos com relação a ela mesma, para a análise do movimento dos objetos com relação a um ponto de referência objetivo. Esses conceitos serão, gradativamente, aplicados a espaços cada vez maiores, até que a criança seja capaz de aplicar as categorias de organização espacial, sem que ela seja o referencial.

No estágio das operações concretas, o desenvolvimento dos processos de conservação e reversibilidade é fundamental. Crianças, nesse estágio do desenvolvimento cognitivo, só percebem a relação entre os objetos em um sentido, ou seja, a possibilidade de reversão de posições não é percebida. Assim, não compreendem que conservando o referencial pode-se reverter a ação realizando a operação inversa.

Assim as relações espaciais se organizam a partir do esquema corporal, com base em um eixo bipolar tridimensional, como na ilustração abaixo:



Fonte: Almeida, 1992.

O processo de descentralização estará desenvolvido quando a criança for capaz de projetar esse eixo sobre os objetos para localizá-los. Colocando-se, portanto, de fora da cena, como observadora, percebe que os objetos possuem partes e lados que podem servir como referenciais. Quando consegue localizar os objetos em espaços mais amplos, concebendo suas posições, a criança passa a utilizar as estruturas de relações espaciais projetivas e euclidianas.

Quando a criança percebe que em um trajeto, por exemplo, indo de casa para a escola, os pontos comerciais estão numa ordem, e na volta, da escola para casa, estão em

outra ordem, começa a perceber que os objetos na verdade estão no mesmo lugar, o que mudou foi a perspectiva de quem observa. A noção de direção se forma quando a criança percebe que os referenciais que estavam próximos na ida estarão distantes na volta.

Nesse estágio do desenvolvimento cognitivo das relações espaciais, a criança adquire a noção de perspectiva, entendendo que os objetos conservam suas posições, o que se altera é o ponto de vista de quem observa, estabelecem, portanto, as chamadas relações espaciais projetivas.

Surge, ao mesmo tempo, a noção de coordenadas, ou relações espaciais euclidianas, que situam os objetos uns em relação aos outros e englobam o lugar do objeto e seu deslocamento em uma mesma estrutura. As coordenadas geográficas, dadas por paralelos e meridianos, permitem situar os objetos no espaço e dar a orientação do seu deslocamento usando uma estrutura independente desses objetos.

Apesar das estruturas psicológicas para compreender o sistema de localização geográfica com coordenadas formarem-se por volta dos 9 ou 10 anos, os professores que trabalham com alunos da quinta série do Ensino Fundamental devem se assegurar de que os alunos tenham dominado esses conceitos. Coordenar medidas e utilizar os referenciais de altura e comprimento (horizontal e vertical) são essenciais à construção do sistema de coordenadas; sem eles fica difícil compreender essa noção elementar nos mapas cartográficos.

Quanto à espacialidade dos objetos, Hannoun (apud ALMEIDA 1992) sugere o ensino/aprendizagem de três categorias de análise: a interioridade (dentro, para dentro, no interior etc.) a exterioridade (fora de, para fora, no exterior etc.) e delimitação (limite, periferia, perimetral, ao longo de, ao redor de etc.).

O uso do conceito de interioridade é recorrente na análise geográfica, e pode ser aplicado ao entendimento, por exemplo, do conceito de área: o que são áreas, o que está dentro dessa área e o que não corresponde a ela.

O conceito de exterioridade leva-nos a situar um objeto em relação a outro, com o qual mantenha relações espaciais. Além da interioridade e da exterioridade, as categorias intersecção e continuidade podem ser aplicadas ao espaço geográfico, quando realizamos estudos sobre região, regionalização, organização espacial etc., por exemplo; portanto, devem ser desenvolvidas nos alunos, capacitando-os a analisar e reconhecer as partes de um todo.

Essas aquisições levam às categorias de distância: proximidade e distanciamento. Essas concepções passam da compreensão em nível qualitativo (longe, perto) para chegar à compreensão quantitativa (medida do espaço expressa em números).

Assim, a teoria interacionista de Piaget teve o mérito de trazer contribuições ao ensino com mapas, no sentido de superação da abordagem tradicional. A aplicação da teoria sócio-construtivista trouxe ao ensino a proposta de provocar situações que sejam desequilibradoras para os alunos, proporcionando a problematização das atividades, o que torna possível a construção progressiva de noções e operações, ao mesmo tempo em que a criança vive intensamente, intelectual e afetivamente, cada etapa de seu desenvolvimento.

O objetivo da educação construtivista consiste em criar condições para que ao aluno aprenda por si mesmo a construir suas verdades, sendo papel da escola oferecer-lhes a oportunidade de atingir níveis cada vez mais avançados de conhecimento. A instrução, a transmissão de modelos e as fórmulas prontas são consideradas cerceadoras do conhecimento, pois na medida em que buscamos novas estratégias de compreensão da realidade é que abrimos espaço na escola para intervir no processo sócio-cultural e inovar a sociedade.

A educação que o construtivismo preconiza, enquanto processo de socialização, é condição necessária ao desenvolvimento do ser humano, devendo a escola criar condições de cooperação entre todos. Piaget, nesse sentido, valoriza a escola como meio mais adequado para que tal objetivo se concretize (MIZUKAMI, 1986).

As condições de cooperação e reciprocidade, moral e intelectual, são criadas pela vida social entre os próprios alunos e pelo desenvolvimento do auto-governo. O autoritarismo do professor e da escola, das lições, informações ou modelos prontos cede lugar a uma atitude fundamentada no respeito mútuo que leva à autonomia.

Para o sócio-construtivismo de Piaget, a escola deveria dar a qualquer aluno a possibilidade de aprender por si mesmo através de ações reais, no mundo real. Dessa forma as investigações individuais ou grupais possibilitam tentativas, com os erros e acertos que uma atividade real pressupõe, cuja motivação vem da própria capacidade de aprender. Assim, se a criança construir suas estruturas mentais do ponto de vista endógeno, tem necessidade de aprender, ou seja, o aluno tem um interesse intrínseco à sua própria ação.

Como a teoria piagetiana estabelece uma relação entre as relações de cooperação e a formação e o desenvolvimento intelectual, o trabalho em comum pressupõe que os alunos se agrupem espontaneamente e que o tema estudado seja apresentado como um problema, que desafie (motivação intrínseca) o grupo a buscar soluções e a desenvolver conceitos. Segundo

Piaget (apud MIZUKAMI, 1986:72), “o alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si é precisamente o de possibilitar que elaborem uma disciplina, cuja necessidade é descoberta na própria ação, ao invés de ser percebida inteiramente pronta antes de ser compreendida”. Destaca, dessa maneira, a importância da problematização do conteúdo pelo professor ou pelos próprios alunos.

O ensino é entendido como um processo, cuja ênfase é colocada em atividades desafiantes. Flexibilizando o conteúdo curricular, atenuando o ensino de fórmulas, nomenclaturas e definições, de maneira a proporcionar atividades que sejam realmente significativas para os alunos, é que o ensino conseguirá, segundo as teorias construtivistas, atingir esse propósito.

De forma geral, a exposição oral de conteúdos, as demonstrações na frente da classe, os exercícios de memorização, são preteridos em favor de atividades em que os alunos perguntem, experimentem, se exercitem intelectualmente. O material de ensino deve ser adaptável às diversas situações de aprendizagem, favorecendo uma compreensão progressiva, não uma aprendizagem mecânica. Piaget (apud MIZUKAMI, 1986, p.81) afirma que, “do ponto de vista pedagógico, o ensino programado leva a aprender, mas não a criar, salvo se [...] a programação for feita pela criança”.

A aprendizagem verdadeira se dá no exercício da inteligência, em situações ativas portanto, só se realiza realmente quando o aluno elabora seu próprio conhecimento. O ensino deve propiciar essa elaboração, evitando a formação de hábitos, a fixação de formas de ação, as memorizações e outras atividades desprovidas de aplicação prática fora da esfera escolar.

Na teoria de Piaget, o “aprender a aprender” adquire uma conotação profunda, pois a criança não aprende a pensar, ela pensa. À escola, cabe proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento do pensamento pondo à disposição do aluno problemas adequados à sua idade, mas que o instiguem a buscar sempre mais. Ao invés de soluções prontas, o professor deve favorecer a reflexão autônoma: “tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir” (PIAGET apud MIZUKAMI, 1986, p.76).

Diversas metodologias de aprendizagem podem ser utilizadas para auxiliar a prática de ensino na concepção piagetiana; o importante é que a ênfase do processo seja colocada na ação do indivíduo, na sua interação social e com o ambiente, e que os projetos de ação busquem a aprendizagem significativa. A abordagem construtivista do ensino propõe um processo dinâmico, individualizado, criativo e não uma aprendizagem mecânica. As propostas de ensino construtivistas trouxeram grandes contribuições para o processo de

ensino, porém sua efetivação ainda se depara com um sistema de ensino atrelado ao modelo tradicional.

2.2.5 As Abordagens Cognitivistas: as contribuições de Vygotsky para o entendimento dos mapas.

A abordagem sócio-cultural do ensino, ou sociointeracionista, amplia a discussão cognitivista enfatizando aspectos sociais envolvidos no processo educativo. Além disso, as contribuições de Vygotsky nos ajudaram a compreender o que significam os mapas na sociedade contemporânea.

Embora não tenha trabalhado diretamente com os mapas, as teorias elaboradas por Vygotsky nos ajudaram a compreender o que significam os mapas na sociedade contemporânea. Muito mais que simples instrumentos utilizados pelo homem para planejar, os mapas constituem também um sistema simbólico de representação do mundo.

Vygotsky (1998) se dedicou ao estudo das funções psicológicas superiores, ou seja, os mecanismos psicológicos típicos dos seres humanos e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. Para esse autor, um conceito central para o entendimento da relação do indivíduo com o mundo é o conceito de mediação. Mediação, segundo Martha Oliveira (2003, p.26), em termos genéricos, é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Dessa forma, à medida que o indivíduo se desenvolve, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O conceito de instrumento, em Vygotsky (1998), é uma manifestação clara da filiação teórica desse autor aos postulados marxistas. Para ele, o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é um objeto social, ou seja, carrega consigo a função para a qual foi criado e seu uso instrumental desenvolvido ao longo da história do trabalho coletivo. Os signos são “instrumentos da atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1998, p.70) ou seja, mediam a relação do homem com o mundo em tarefas que exigem memória ou atenção, oferecendo um suporte concreto para a ação do homem no mundo.

Dessa forma, Vygotsky estabeleceu relações estreitas entre a atividade simbólica, a estruturação do tempo e a construção da memória. Segundo ele, através da atividade

simbólica, iniciada com a fala, a criança organiza novas formas de comportamento. Existe uma correspondência entre a fala e a atividade prática, pois, a criança, antes de controlar seu próprio comportamento, controla o ambiente através da fala.

A relação entre fala, espaço e tempo se estabelece quando a criança adquire a habilidade de evocar objetos ausentes por meio da palavra, reorganizando o campo visuo-espacial, “criando um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto visual” (ALMEIDA, 2003, p.20). Essas habilidades contribuem, ainda, para a formação da memória, pois combinando elementos passados e presentes num único campo de atuação, a criança pode ter à sua disposição elementos não-presentes, unindo-os às suas experiências atuais. Dessa forma, “o campo temporal para a ação, então, estende-se para frente e para trás, e a atividade futura é representada por signos” (ALMEIDA, 2003, p.21). Os signos se fundem num sistema único que inclui elementos do passado, do presente e do futuro.

Portanto, segundo Vygotsky (1998), a necessidade de mediar atividades práticas com signos foi a origem social da memória indireta, pois os signos oferecem a possibilidade de estender a operação de memória para além do organismo humano, alterando a estrutura psicológica dos indivíduos. Segundo Vygotsky (1998, p.54), “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se desloca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Almeida (2003, p.21) sintetiza essas idéias: “o domínio dos signos tornou-se condição necessária para a ação, o acesso à informação e o desenvolvimento do pensamento”.

Em meio à evolução histórica do uso dos signos com função social de registro, o aparecimento do mapa cartográfico remete para as necessidades sociais de registrar elementos do espaço fora de nossa memória, o que permitiu ao homem trabalhar com maior número de informações, maior possibilidade de agir sobre um espaço ausente e dominar a natureza.

Os mapas, assim como o sistema de escrita, significaram uma ampliação da capacidade de atuação do homem sobre o meio, ampliando, também, o domínio do homem sobre o espaço. Hoje, adquirir as habilidades de representação do espaço é uma via para a leitura, conhecimento e a compreensão do mundo, o que legitima a presença dos conhecimentos acerca da representação do espaço no currículo escolar.

A representação do espaço através dos mapas permite aos alunos atingir uma nova organização estrutural de suas atividades práticas e da concepção de espaço. No entanto, é fundamental que o aluno participe ativamente do processo de construção e reconstrução do

conhecimento geográfico, com a mediação do professor, dentro do princípio de aprendizagem significativa do sociointeracionismo.

O domínio espacial requer ainda aprendizagens relativas a referenciais e categorias essenciais à formação do conceito de espaço, o que deve ser propiciado no ambiente escolar.

As reflexões de Vygotsky tiveram o mérito de destacar o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo, ressaltando que o ambiente social não só intervém no processo de aprendizagem, mas faz parte da constituição do ser humano. Assim, esse processo de aprendizagem marcado pela mediação está presente desde os primeiros momentos de vida da criança.

Vygotsky (1998) acrescenta que na constituição do ser humano não participam apenas a estrutura fisiológica, que lhe é inata. O ser humano, para se desenvolver, precisa das influências externas decorrentes da interação do indivíduo com o meio físico e social que vivencia. As funções psicológicas superiores, que diferenciam o homem dos outros animais, se desenvolvem na vida social.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem a participação de elementos biológicos e de elementos sócio-culturais:

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de ordem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 1998, p.52).

A abordagem de Vygotsky enfatiza os aspectos socioculturais na educação. Como se trata de uma abordagem interacionista, embora com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento, homem e mundo interagem, sendo essa relação imprescindível para que o homem se torne sujeito de sua práxis.

A educação, enquanto ato político, assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino- aprendizagem. Assim, a proposta sociointeracionista contrapõe-se às abordagens do ensino tradicional e behaviorista. A ciência, considerada neutra nessas últimas abordagens, é considerada um produto histórico na abordagem sociointeracionista, assim como na Geografia Crítica.

Da mesma forma, o conhecimento é considerado como uma aquisição contínua, dinâmica, que não se resume à transmissão de conhecimentos. O objetivo pretendido visa à realização de todas as potencialidades do indivíduo, não apenas o alcance de resultados pré-definidos.

Uma característica marcante da abordagem sociointeracionista consiste em possibilitar a promoção da conscientização acerca dos elementos presentes na realidade concreta. A abordagem sociointeracionista no ensino entende, segundo Mizukami (1987, p.88) que “a participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua conscientização, a qual implica a desmistificação”.

Coloca-se nessa perspectiva, a necessidade da conscientização como um processo de tomada de consciência crítica de uma realidade que, progressivamente, vai se desvelando, no que coincide com outras abordagens marxistas na Geografia que analisaremos a seguir.

2.2.6 As Abordagens Marxistas e a Geografia Crítica.

A influência marxista na Geografia se acentuou no período pós-regime militar, especialmente nos anos 80, quando ocorreu a retomada de temas político-sociais pela vertente crítica dos Movimentos de Renovação. O conceito de espaço como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, em Lefébvre (apud CASTRO, 2001), traz a perspectiva de entendimento do espaço ligando-o à reprodução social.

No ensino, a abordagem marxista coloca ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento; assim, compreender a interação homem-mundo, sujeito-objeto, é imprescindível para que o homem se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis. A práxis envolve, portanto, a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. Assim, Milton Santos (2004, p.262) nos alerta:

A sociedade se transforma em espaço através de sua redistribuição sobre as formas geográficas, e isto ela o faz em benefício de alguns e em detrimento da maioria; ela também o faz para separar os homens entre si, atribuindo-lhes um pedaço de espaço segundo seu valor comercial: o espaço mercadoria vai aos consumidores como uma função de seu poder de compra. O estudo do espaço exige que se reconheça os agentes dessa obra, o lugar que cabe a cada um, seja como organizador da produção e dono dos meios de produção, seja como fornecedor de trabalho.

Nessa concepção, não existe senão o homem concreto, situado no tempo e no espaço, inserido em um contexto social, econômico, cultural e político, enfim um contexto histórico. A educação, para ser válida, deve levar em consideração tanto a vocação do homem de ser sujeito de suas ações, quanto o contexto histórico que possibilita, ou condiciona, essas ações. Para o homem ser sujeito de suas ações, é necessária uma reflexão sobre o ambiente concreto, sobre a realidade que o circunda, pois progressivamente

consciente dos inúmeros fatores que fazem a realidade concreta, é que o homem assume o compromisso com a intervenção e transformação da realidade.

Dessa forma, Milton Santos (2004, p.263), quando se refere às propostas de renovação da Geografia, afirma que “o novo saber dos espaços deve ter a tarefa essencial de denunciar todas as mistificações que as ciências do espaço puderam criar e difundir”.

A ação educativa, e com ela o ensino de Geografia, move-se, portanto, na direção de promover a consciência crítica do indivíduo e não o ajustamento social. É refletindo sobre a realidade, de forma crítica, que o indivíduo se tornará capaz de assumir seu papel transformador. O resultado dessa reflexão oferece respostas aos desafios impostos pela realidade, constituindo um arcabouço cultural, que deverá ser adquirido pela sociedade de maneira crítica e criativa, e não somente através da transmissão do conhecimento.

Com esse entendimento, o papel histórico do ensino de Geografia, como propagador do discurso do nacionalismo patriótico, desloca-se para o de promotor do entendimento das relações sociais, políticas e econômicas. A Geografia Crítica, pelo próprio contexto político em que surgiu, pós-regime militar, parece ter pautado suas esperanças, sobretudo, na perspectiva da transformação da sociedade capitalista³².

Essa perspectiva traz para o ensino de Geografia a politização do discurso geográfico, matéria até então ausente, além do apelo pela instauração do compromisso social na disciplina. Dessa forma, os mapas passam a apresentar uma temática diversificada sobre a organização política mundial, as relações econômicas entre os países, as relações de poder entre as nações, a industrialização como fator de desenvolvimento econômico, a revolução técnico-científica, os fenômenos populacionais, os problemas dos países subdesenvolvidos e as ações antrópicas no meio ambiente³³.

A análise política da sociedade transparece, por exemplo, na divisão do mundo entre as nações de Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos (Figura 16), e mais tarde, na divisão sócio-econômica entre países do Norte Industrializado e do Sul-Subdesenvolvido. O Primeiro Mundo seriam os países capitalistas de centro, o Segundo Mundo, os países

³² Respalda-mos, aqui, no pós-fácio da obra de Moraes (2003-a, p.14), quando o autor pede que o leitor contextualize a sua obra (terminada em 1981), no sentido de considerá-la uma “obra de época”. O autor prossegue em auto-crítica pela desconsideração do pluralismo como valor democrático e pela postura antiestadista assumida no livro: “Diria hoje que o argumento final peca por uma visão maniqueísta dos desdobramentos da renovação geográfica [...]. A associação mecânica entre posicionamento político e postura teórica não resiste a uma análise do período subsequente, que conhece um grande fracionamento da frente agrupada sob o rótulo de geografia crítica”. Vesentini (1987) também corroborou para que considerássemos que outras vertentes poderiam trazer uma perspectiva crítica para o ensino com mapas.

³³ Tomamos essa temática do livro didático de VESENTINI, José William. Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil, Editora Ática, 1999.

socialistas e o Terceiro Mundo, os países capitalistas periféricos. As mudanças decorrentes da desintegração da União Soviética, em fins dos anos 1980, trouxeram a segunda divisão do mundo que apresentamos, em países do Norte Industrializado e em países do Sul Subdesenvolvido (Figura 17).



Figura 16: A divisão política do espaço em três mundos.

Fonte: Vesentini, 1999, p.24.

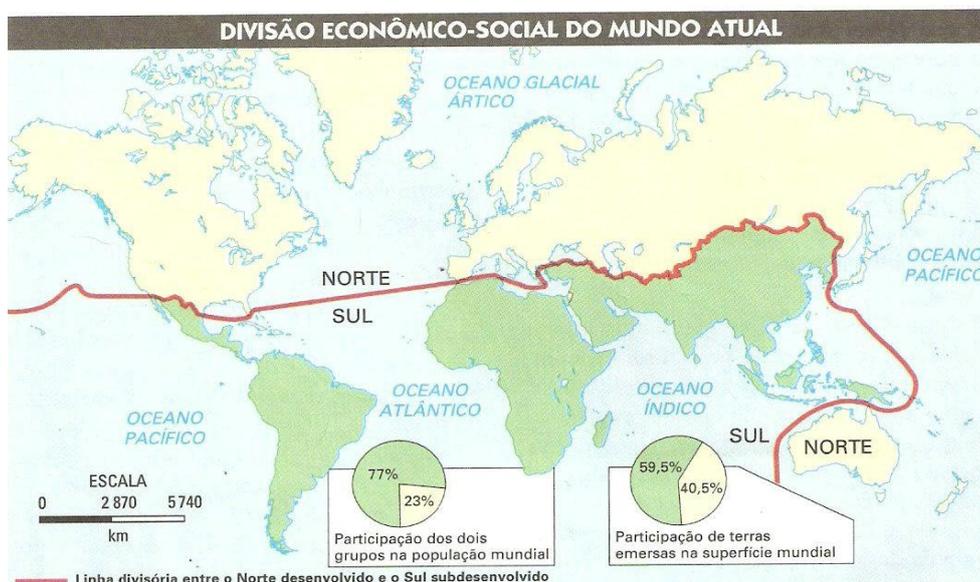


Figura 17: A divisão econômico-social do mundo atual.

Fonte: Vesentini, 1999, p.15.

Nesse contexto, a temática política, econômica e social é enfatizada no ensino de Geografia, e a compreensão e a representação espacial passam a enfatizar essa realidade.

Na compreensão da formação sócio-espacial, proposta por Milton Santos, cabe importante papel à abordagem histórica, pois a história consiste nas respostas dadas pelo homem à natureza, aos outros homens, às estruturas sociais e na sua tentativa de responder aos desafios postos pela realidade. Consiste também no desvelar³⁴ de diversos tempos, caracterizados por valores, aspirações e necessidades humanas que ajudam na compreensão da realidade. O autor entende que “somente o estudo da história dos modos de produção e das formações sociais nos permitirá reconhecer o valor real de cada coisa no interior da totalidade” (SANTOS, M., 2004, p.263).

A análise da produção do espaço deve entender que “o tempo não é um conceito absoluto, mas relativo, ele não é o resultado da percepção individual, trata-se de um tempo concreto; ele não é indiferenciado, mas dividido em seções, dotada de características particulares” (SANTOS, M., 2004, p.253). Cabe, portanto, o estudo do tempo no ensino de Geografia, não como dado particular, mas em suas inter-relações (sistemas temporais). O estudo das relações entre os períodos históricos e a organização espacial revela uma sucessão de sistemas espaciais na qual “o valor relativo de cada lugar está sempre mudando no correr da história” (SANTOS, M., 2004, p.254).

Do mesmo modo, Milton Santos (2004) acredita que a alienação deve ser combatida através da conscientização crítica, sobretudo nas sociedades latino-americanas historicamente dependentes de decisões que são tomadas pelas sociedades capitalistas de centro. Essa situação de alienação pode ser assim descrita:

O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação. O homem alienado é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não se compromete com o seu mundo real. Sua forma de pensar é reflexo do pensamento e expressões da sociedade dominante. Por seu lado, as sociedades dominantes também sofrem processos de alienação ao se convencerem da infalibilidade de seu pensamento (MIZUKAMI, 1986, p.90).

Porém, como a sociedade é dinâmica, ocorrendo processos de transição, em virtude de mudanças econômicas, da luta de classe e dos movimentos sociais, o pensamento marxista acredita que através da conscientização, em processo de contínuo e progressivo desvelar da realidade, o conhecimento transcende a uma esfera de compreensão crítica.

³⁴ Desvelar, nesse sentido, remete à idéia de que a realidade está encoberta, velada, cabendo à reflexão crítica levar ao processo de descoberta, de desvelar da realidade.

O ensino na abordagem marxista, portanto, coloca o homem como sujeito da educação, contrapondo-se ao ensino tradicional e ao ensino behaviorista, por reduzir o aluno a um receptor de conhecimentos. O ensino de Geografia deve incluir, nessa perspectiva, tanto uma reflexão sobre o homem, a quem se quer educar, quanto sobre o meio de vida desse homem concreto. Assim, no processo educativo, o objetivo primeiro é criar condições para que o homem desenvolva uma atitude de reflexão crítica e comprometida com a ação, transformadora da realidade.

Educando-se, o indivíduo passaria das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir-a-ser contínuo. Entende-se, portanto, a educação como processo e não como produto e que ela inclui toda a sociedade e não só a prática docente.

O papel da escola é promover o crescimento de professores e alunos, o que implica uma escola diferente daquela que prioriza a aprendizagem mecânica. As situações de ensino-aprendizagem deverão procurar a superação da situação de alienação do indivíduo, através do reconhecimento da situação histórica em que estamos inseridos e do comprometimento com a práxis libertadora visando à transformação dos contextos. Assim, cabe à Geografia comprometer-se com a compreensão crítica da realidade social, concreta, saindo da abstração característica da Geografia Tradicional.

Como forma de superação da educação bancária, característica do ensino tradicional, Freire (1997) propõe a educação problematizadora, que objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade, através da instauração de uma relação dialógica entre alunos e professores, como forma de superação das contradições do ensino tradicional.

Ressaltando a importância da relação dialógica entre professores e alunos, Freire (1997, p.127-128) dialoga conosco: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Dialogar é, portanto, estar aberto às opiniões do outro, à diversidade de posicionamentos e visões de mundo. Ao professor cabe, não o papel de orador, de transmissor de informação, mas de ouvinte e questionador. Na relação dialógica, assim estabelecida, Freire (1987, p. 68) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Ressaltamos que a relação dialógica é diferente do verbalismo, da fala separada da ação, e do ativismo, a ação separada da reflexão. O pensamento crítico, para o qual a abordagem crítica quer contribuir, pressupõe o reconhecimento da igualdade como objetivo a

ser atingido, ou seja, o reconhecimento de que todos devem ter acesso ao conhecimento e à cultura.

Dessa maneira, a instauração da relação dialógica no ensino de Geografia requer a superação do método maiêutico das abordagens de ensino tradicional, pois ao invés de ser conduzido pelo professor a uma conclusão determinada, os alunos devem expor suas impressões, ser colocados frente a novas informações, debater sobre elas com seus colegas e professores e redefinir sua posição sobre o assunto.

Uma outra condição para que a educação crítica se estabeleça é que o professor compreenda a politicidade de sua prática pedagógica, e assuma o compromisso ético e social da ação educativa. Como bem lembrou Yves Lacoste (1988), o professor de Geografia participa da mistificação dado o caráter ideológico da Geografia que ensina, mas é ao mesmo tempo mistificado. Assim, se o objetivo educacional for o desenvolvimento do pensamento crítico é preciso, nos conscientizarmos de nossas opções teóricas e dos pressupostos metodológicos que embasam nossa prática pedagógica, para que possamos dar uma contribuição efetiva à educação dos alunos.

A Geografia Crítica coloca a necessidade do professor de Geografia assumir o compromisso ético e social da prática pedagógica, devendo atentar para que sua prática não se transforme em dogmatismo, como quando “os conceitos transformam-se em verdades sagradas que apenas carecem de aplicação no real; a teoria, que nasceu como pensamento crítico colado à práxis, acaba virando uma camisa de força que procura controlar a realidade [...]” ou cooptação, quando se coloca no sentido de “[...] servir o Estado, atuando contra os interesses populares e em prol do fortalecimento da máquina repressivo-ideológica [...]” (VESENTINI, 1987, p.72).

Mizukami (1986, p.99) esclarece a importância de refletirmos sobre os conteúdos que veiculamos:

Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos analisados como um produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto. O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.

Na abordagem marxista do ensino, a cooperação, a união, a organização, a busca de soluções comuns para os problemas são valorizadas, há, portanto, uma preocupação com o processo educativo, não com a transmissão de produtos de aprendizagem pré-estabelecidos.

Consideramos a contribuição marxista importante para educação, no entendimento da ciência como processo histórico, na desmistificação da neutralidade científica e na valorização do conhecimento para a transformação progressiva das pessoas e da realidade.

Lembramos que as propostas de Freire, Vygotsky e Piaget para a educação ressaltam que o conhecimento não ocorre de forma mecânica, sendo a escola fundamental para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Embora outras propostas metodológicas advindas dos Movimentos de Renovação constem do livro didático Geografia (CASTELLAR, MAESTRO, 2001), sua utilização na prática requer algumas informações mais específicas sobre sua aplicação das quais os professores nem sempre dispõem. Esse motivo nos levou a pesquisar algumas metodologias resgatadas ou produzidas pelos Movimentos de Renovação, que buscam trazer subsídios à prática de ensino dos professores. São essas atividades que apresentaremos a seguir.

2.3. OUTRAS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO

Referimo-nos, quando tratamos das abordagens pedagógicas aplicadas ao ensino de Geografia, a alguns procedimentos que julgamos enriquecedores para a reflexão geográfica. Buscamos, agora, apresentar alguns desses procedimentos através dos esclarecimentos fornecidos por autores que buscaram aproximar teoria e prática.

Nossa reflexão foi impulsionada pela compreensão de que algumas metodologias, como o estudo do meio, aliado à utilização de outras formas de representação do espaço, como os mapas mentais, podem ter uma aplicação bastante interessante. Tentaremos explicar nossa perspectiva desses estudos, sua relação com os mapas e a contribuição que podem trazer ao ensino da Geografia.

Pontuschka (2004) nos explica que o conceito de estudo do meio, historicamente, tem tido conotações diferentes, pois, como tudo no ensino, tal conceito depende do projeto de sociedade que se quer criar e do desejo de atuação dos diversos atores sociais, em diversos contextos.

As primeiras escolas a introduzir atividades semelhantes ao estudo do meio foram as escolas anarquistas do início do século XX. Esses trabalhos, desenvolvidos fora de sala de aula, “tinham como objetivo que os alunos, observando, descrevendo o meio dito natural e o social do qual eram parte, pudessem refletir sobre desigualdades, injustiças e promover mudanças na sociedade no sentido de saná-las” (PONTUSCHKA, 2004, p.251-252). Essas

escolas, originadas dos movimentos sociais, políticos e culturais anarquistas, foram fechadas quando, no final da década de 1920, o anarquismo sofreu intenso combate do Estado e da Igreja.

Com o advento da Escola Nova, na primeira metade do século XX, o estudo do meio das escolas anarquistas, que propunha conhecer a realidade para mudá-la, sofreu algumas mudanças. O estudo do meio, nas instituições de ensino tinha o objetivo de integrar o aluno ao seu meio, através da conceituação e caracterização do meio, da sua delimitação, porém, em alguns autores³⁵, entendendo também o estudo do meio como fim educacional, no sentido de que a escola não deveria se fechar ao conhecimento da realidade do meio com métodos ativos “[...] pseudo-preparando para a vida, fora da vida” (PONTUSCHKA, 2004, p.253). A perspectiva pedagógica mudou no sentido de propor um tratamento diferencial aos indivíduos em formação, respaldado na descoberta das diferenças nos processos cognitivos. Na tentativa de compreender tais processos, temos, nesse período, a proliferação dos testes de inteligência e de personalidade (SAVIANI, 2003, p.8).

Entende-se nessa época, a partir das contribuições da biologia e da psicologia, o papel da educação da seguinte maneira:

A educação, como fator de equalização social, será instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos e pelos demais (SAVIANI, 2003, p.8).

Embora o ideário da Escola Nova tivesse como meta se estender às escolas da rede pública de ensino, concretizou-se somente em algumas instituições, na década de 1960, e foram fechadas em 1969, pelo governo militar.

As questões sobre o estudo do meio só serão retomadas na década de 80, com a retomada do processo de democratização da sociedade brasileira. As propostas curriculares, dessa fase, eram definidas “pelos autores dos livros didáticos e suas editoras” (PONTUSCHKA, 2004, p.259), mas a discussão impetrada reivindicava que os professores tivessem uma maior participação no processo. A discussão ampliou-se para a prática de estudo do meio, com ênfase em seu caráter interdisciplinar.

Nesse contexto, professores reunidos na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na administração de Luiza Erundina, propuseram que o estudo do meio, na Geografia, deveria entender que “espaço e tempo não se separam, pois as observações

³⁵ Pontuschka (2004) relata que o estudo do meio era entendido por alguns autores como método, e não apenas como técnica, visando à formação do educando como pessoa e como cidadão, através da experiência vivida.

sensíveis permitem uma aproximação concreta com problemas estudados pela história e geografia, com questões propostas por alunos e professores” (PONTUSCHKA, 2004, p.260). A proposta era de não só *descrever*, observando os referenciais vivos para localizá-los, mas também para *dialogar* com paisagem, detectando os problemas sociais existentes e estabelecendo uma relação entre os fatos observados e o cotidiano dos alunos.

Como as explicações para os fenômenos observados nem sempre encontram explicações claras nos fatos e fenômenos identificados localmente, devido à sua inserção em contextos mais amplos, torna-se necessário buscar significados em outras dimensões espaciais, pois, “quem interroga o meio tem necessidade de saber como os seus variados elementos estão relacionados” (PONTUSCHKA apud PONTUSCHKA, 2004, p.261).

Entende-se, assim, que o meio não é estático, mas dinâmico, não é separado da sociedade que o habita, mas resultado, também, da ação humana. Abre-se espaço, na Geografia escolar, para a busca da compreensão dos múltiplos interesses que definem a construção e reconstrução do espaço, para a compreensão dos conflitos sociais que nele ocorrem, para a análise integrada dos elementos da natureza, e em relação ao modo como a sociedade dela se apropria. A mediação histórica será, portanto, fundamental, pois compreende que “o espaço construído e representado é fruto de diferentes tempos históricos” (PONTUSCHKA, 2004, p.262).

Note-se que, nesse contexto, as informações recebidas pelos alunos fora da escola, ou dentro dela, mas de forma abstrata, como nos livros didáticos mais tradicionais, poderão ser analisados mais profundamente, através da contextualização, em relação àquilo que os alunos observaram, descreveram e analisaram, através do estudo do meio: “o método do estudo do meio permite maior aproximação com as preocupações atuais da ciência geográfica, que busca explicar o espaço geográfico não mais pela relação do homem com o meio físico, mas como resultante das relações sociais”.

Para que esse objetivo seja concretizado, é necessário entender que estudar o meio, não é realizar excursões sem propósitos definidos; é necessário problematizar, fazendo um levantamento das questões a serem estudadas em campo, através do levantamento histórico, da análise de documentos, da realização de entrevistas com os que vivenciam mais diretamente o espaço estudado, buscando as representações de alunos e professores.

É nessa perspectiva que entendemos que a representação gráfica e cartográfica do espaço pode contribuir, aprofundando o aprendizado e garantindo através de uma aprendizagem significativa, a construção de conceitos, partindo daquilo que o aluno conhece

(ou é levado a conhecer através do estudo do meio), para uma compreensão crítica do espaço geográfico.

Dentre as abordagens que apontam para uma mudança qualitativa no modo de ver e pensar a Geografia, Simielli (2003) apresenta uma proposta para o ensino da Cartografia³⁶ no Ensino Fundamental, uma vez que, historicamente, essa é uma disciplina que compete à Geografia escolar, no que tange à representação do espaço. Segundo a autora, é preciso reorganizar os conteúdos referentes aos conhecimentos cartográficos oriundos da Universidade, de maneira a atender aos objetivos do Ensino Fundamental; no entanto, há que haver cuidado, para que não ocorra uma simplificação que altere a natureza dos conceitos, ou que leve a uma contradição entre as duas formas.

Note-se que, apesar de existirem diferentes mapas para diferentes usuários, como lembra Simielli (2003, p.95), nem sempre o professor tem à sua disposição mapas que retratem os fenômenos que interessam ao estudo em questão, ou que estejam de acordo com o nível cognitivo dos alunos; assim, ou o professor faz uso dos mapas que tem, geralmente mapas que retratam aspectos físicos da paisagem, ou desiste de usá-los.

Impõe-se, como primeira necessidade, na proposta de Simielli (2003), respeitar o nível cognitivo em que se encontram os alunos, e o método indutivo, que vai do concreto para o abstrato, do particular para o geral é o mais indicado ao Ensino Fundamental, segundo a autora.

Simielli (2003) ressalta que a Cartografia oferece ao professor, além de um recurso visual bastante interessante aos alunos, a possibilidade de trabalhar nos três níveis, que transcrevemos abaixo:

1. Localização e análise: cartas de análise, distribuição ou repartição, que analisam o fenômeno isoladamente.
2. Correlação: permite a combinação de duas ou mais cartas de análise.
3. Síntese: mostra as relações entre várias cartas de análise, apresentando-se em uma carta síntese.

Os alunos de 5ª a 8ª série, provavelmente, já passaram por um processo de alfabetização cartográfica, em que desenvolveram a capacidade de leitura e comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas. Porém, devemos estar atentos para o fato de que pode haver alunos que não estejam alfabetizados cartograficamente. Assim, para que o professor possa diagnosticar inicialmente a etapa de aprendizado em que se

³⁶ Ressaltamos que tal proposta é a que foi sugerida pelos PCNs para o ensino da cartografia na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998, p. 78)

encontram os alunos, lembramos os objetivos básicos da alfabetização cartográfica, citados por Simielli (2003): o desenvolvimento das noções de visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional e bidimensional; alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referência e orientação.

Cumpridas tais exigências, lembramos que se trata de uma proposta de aquisição gradativa desses conceitos. Portanto, os alunos de 5ª a 8ª séries provavelmente estarão aptos, segundo a proposta de Simielli (2003, p.99), a trabalhar “com o produto cartográfico já elaborado, tendo um aluno leitor crítico ao final do processo”, o aluno leitor de mapas, e a trabalhar como “um aluno participante do processo ou participante efetivo”, um mapeador consciente.

Para atingir esses objetivos, a autora ressalta que elimina a possibilidade de um aluno “copiador de mapas” (Simielli, 2003, p.99), considerado por ela um “desvio ou mau ensino da cartografia-geografia em sala de aula”.

Para trabalhar com o aluno a leitura de mapas devem ser analisados mapas, cartas e plantas, partindo-se de uma escala menor, para uma escala maior. Esses produtos colocam os alunos em contato com a produção cartográfica padrão, pois neles há rigor científico, qualidade técnica e precisão nas informações.

A análise pode-se dar nos três níveis, já apontados, das relações mais simples para as mais complexas, trabalhando-se de um número menor de variáveis, para um número maior. Porém, devido ao amadurecimento cognitivo, aos alunos de 5ª a 8ª série, deve-se propor as atividades em nível de localização, análise e correlação que terão como resultado o desenvolvimento da capacidade de leitura das informações constantes dos mapas. As sínteses mais simples poderão ser tentadas, porém, geralmente, são legadas ao trabalho no Ensino Médio.

Para trabalhar no aluno a capacidade de mapear, Simielli (2003, p.103) propõe o trabalho com imagens bidimensionais e tridimensionais, através da construção de croquis e maquetes. O aluno participa do processo de maneira efetiva, construindo maquetes, trabalhando o entendimento da passagem, nas representações, da tridimensão para a bidimensão. Sendo a maquete um produto tridimensional, possibilita, ao professor, mediar o aprendizado do aluno, dando-lhe a possibilidade de atentar para as diferentes formas topográficas manifestas, as diferentes altitudes de um espaço, e a fazer as correlações com algo concreto.

A confecção de croquis, que são representações esquemáticas e bidimensionais dos fatos geográficos, oferece ao aluno a possibilidade de selecionar pessoalmente as

informações a serem representadas, sendo, portanto, indicada a forma mais simples de croqui. Essa atividade requer uma valoração interpretativa, não técnica, sendo mais importante “a escolha amadurecida dos elementos essenciais que se articulam na questão tratada” (SIMIELLI, 2003, p.105), do que a qualidade técnica do croqui. O importante é que o aluno possa ser levado a desenvolver sua percepção pessoal sobre os fenômenos manifestos no espaço, sua criatividade e seu processo de cognição.

Nessa proposta, o aluno pode partir de um mapa pronto, ou da própria realidade espacial que vivencia. A autora ressalta que o croqui de localização e análise tem como meta representar uma variável, um determinado fenômeno, ou uma determinada ocorrência, possibilitando analisar o fenômeno representado e sua localização; o croqui de correlação, tem como objetivo correlacionar duas ou mais variáveis, ou fenômenos, que ocorrem num mesmo espaço (note-se que a seleção dos elementos mais significativos é feita pelo aluno, lembrando que não se trata de levar o aluno a copiar todos os dados constantes do mapa, mas possibilitar o desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica) e o croqui de síntese, busca a síntese ou relação de várias ocorrências de um determinado espaço.

Para fazer os croquis, os alunos têm que sistematizar e elaborar as informações portanto, esse tipo de atividade exige mais empenho e concentração dos alunos que a proposta das maquetes, e gera uma participação mais efetiva.

Os mapas mentais podem ser usados como recurso didático, ainda que alguns autores não considerem esse encaminhamento como sendo da Cartografia e, sim, uma representação gráfica. Segundo Simielli (2003, p.107), “o mapa mental permite observar se o aluno tem uma percepção efetiva da ocorrência de um fenômeno no espaço e condições de fazer a sua transposição para o papel”, utilizando para tanto, a linguagem cartográfica. Através dos mapas mentais produzidos pelos alunos, o professor poderá analisar a representação oblíqua e a representação vertical, o desenho pictórico ou abstrato, a noção de proporção, a legenda, as referências utilizadas (particular, local, internacional, inexistente) e o título.

Essa proposta foi também apresentada por Nogueira (1994), que aponta a possibilidade de trabalharmos a representação do espaço através dos mapas mentais, iniciando, assim, o aprendizado dos principais conceitos cartográficos.

Para melhor entendermos o que são mapas mentais, é necessário um pequeno histórico do conceito, que buscamos em Nogueira (1994, 2002).

Lynch (apud NOGUEIRA, 2002:125) observou que “pode-se detectar elementos básicos das paisagens urbanas e construir uma imagem geral da cidade”. Salientou assim, a

importância das imagens mentais nas discussões sobre planejamento urbano, pois nas imagens individuais parece existir, segundo Lynch (apud NOGUEIRA, 2002, p.125-126) “uma coincidência fundamental entre os membros de um mesmo grupo”. Existem, portanto, representações mentais comuns em grande parte dos habitantes de um mesmo lugar, resultantes da interação com uma realidade física única, uma cultura comum e uma natureza fisiológica básica.

Os estudos de Lynch falavam de imagens mentais traçadas, representadas, e a partir disso, Gould e White (apud NOGUEIRA, 2002, p.126) chamaram de mapas mentais, as imagens mentais que os indivíduos trazem na mente, não só dos lugares vividos, mas também dos lugares simbólicos. Tais imagens são construídas a partir dos seus universos simbólicos, ou seja, dos acontecimentos históricos, sociais e econômicos de que tomam conhecimento. Contribuíram para a discussão, pois demonstraram com seus estudos que as diferentes percepções da superfície terrestre afetam os movimentos migratórios, e que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real. Nogueira (2002, p.126) acrescenta que Tuan (1980) discorda dessa proposição, levantando a questão de serem os mapas mentais “construções imaginárias dos lugares”.

Gaspar e Marian (apud NOGUEIRA, 2002, p.127) propuseram que o estudo das imagens mentais poderia ser utilizado no ensino; assim, por meio dos mapas mentais dos alunos, o professor poderia corrigir anomalias ou preencher lacunas da informação geográfica adquiridas, tendo ainda a vantagem de suscitar a participação ativa desses alunos no processo. Consideraram que as representações espaciais dos alunos devem ser tomadas como “sistema explicativo, coerente e operacional”.

Bailly e André (apud NOGUEIRA, 2002) contribuíram para essa discussão acrescentando que os estudos dos mapas mentais encerram a perspectiva de valorização da história de vida dos alunos, do seu conhecimento do espaço, dos saberes do mundo vivido, como importante recurso didático.

André (apud NOGUEIRA, 2002:127) faz ainda referência ao fato de que, ao organizar o espaço, o homem o carrega de valores, estabelecendo com os lugares relações de natureza topográfica ou sentimental, também empregadas no sentido de localização, orientação e informação. Bailly também “reconhece a carta mental como um produto, uma representação que se tem do entorno espacial” (apud NOGUEIRA, 2002:127).

Os autores destacaram, também, que um dos objetivos das cartas mentais é conhecer o nível de espacialização dos alunos. Como ponto de partida para iniciar os debates em sala de aula, eles propõem que os professores peçam aos alunos que representem lugares

através de cartas mentais. Assim, seus estudos contribuíram para o desenvolvimento da Geografia das Representações, a qual considera que além das representações cartográficas, outras formas de representação do espaço têm muito a contribuir com o ensino de Geografia.

Nogueira (1994) afirma que a utilização dos mapas mentais nas aulas de Geografia pode contribuir para compreender como os alunos conhecem o espaço (viagens, leituras, mídia, etc.), o mundo vivido de cada um e, ainda, para iniciar a discussão sobre o que são mapas, introduzindo as primeiras noções de Cartografia. Os problemas sócio-ambientais, freqüentemente apontados pelos alunos em seus mapas mentais, também podem ser utilizados para obter, através de pesquisa, e outras ações, um conhecimento efetivo do meio. A autora acrescentou ao debate a possibilidade do uso dos mapas mentais como instrumento no ensino do mapa:

Os mapas mentais contêm os saberes sobre os lugares que só quem vive neles pode ter e revelar. Isso em nós reforçou a idéia de que essas representações mentais seriam para nós, geógrafos e professores de Geografia, um material didático de extrema importância para a compreensão dos lugares, pois os dados que estão aí representados, independentemente da exatidão, revelam o lugar tal qual ele é (NOGUEIRA, 2002, p.130).

Seemann (2003, p.50) propõe outras abordagens da Cartografia, entendida como linguagem, “que não correspondem necessariamente ao pensamento euclidiano do espaço geográfico”. Essas propostas tomam a definição de mapa como representação gráfica que facilita a compreensão espacial de coisas, conceitos, condições ou acontecimentos no mundo humano. Ampliam o entendimento do espaço, não como expressão das distâncias físicas, mas de fatores como tempo, decisões, preferências e outras visões subjetivas.

Lembrando que os PCNs (BRASIL, 1998, p.7-8), enfatizam que professores e alunos devem ser capazes de utilizar linguagens diferentes, Seemann (2003, p.51) entende que a “linguagem é a faculdade humana de comunicação, especialmente (**mas não exclusivamente!**) verbal e abrange tudo que serve para exprimir idéias e sentimentos, isto é, não apenas as palavras, mas também outros recursos como gráfica, gestos etc., os quais não obedecem rigorosamente a regras gramaticais” [grifos do autor], entende que os mapas, se vistos como metáforas, podem representar um meio de expressão (DOWNS apud SEEMANN, 2003, p.50).

Segundo o entendimento de que “o espaço convencionalmente representado no mapa é contínuo, isotrópico e bidimensional, e o espaço humano é descontínuo, anisotrópico e tridimensional, e sofre mudanças em termos, principalmente, de tempo e custo”

(OLIVEIRA apud SEEMANN, 2003, p.51), propõe uma visão não-cartesiana do espaço que complete a proposta da cartografia matemática.

Traz também para a discussão sobre a representação do espaço, o mapeamento funcional proposto por Muehrche (apud SEEMANN, 2003, p.51-52), entendendo que o mapeamento tradicional é alheio à nossa concepção cotidiana de ambiente. Assim, é a distância funcional (que depende de fatores cotidianos como o trânsito, as condições das estradas, o meio de viagem, os interesses das pessoas) que determina as distâncias e nem sempre corresponde à objetividade proposta pela distância física entre dois pontos.

Baseado em Downs (apud SEEMANN, 2003, p.52), afirma que a representação espacial da mente não precisa ser necessariamente semelhante ao mapa cartográfico, mas pode constituir-se em base apropriada para avaliar as representações espaciais da mente e não existe um mapa cartográfico padrão que serve como medida para a comparação.

Lembra que o mapa concebido pela sociedade ocidental como produto é de fato um processo: “mapas não são meros produtos finais, mas uma seqüência de ações, tanto para sua confecção quanto para sua leitura” (SEEMANN, 2003, p.52). Assim, as pessoas no seu dia-a-dia nem sempre tomam suas decisões quanto aos percursos com base nos mapas cartográficos, com suas distâncias e quilômetros, mas segundo critérios de tempo, conveniência, esforço, que nem sempre resulta na escolha do caminho mais curto, apontado no mapa convencionais. Esse entendimento culmina na proposta de uma Cartografia da Realidade (SEEMANN, 2003), capaz de levar em consideração nossa experiência do espaço através de uma geometria natural, baseada na experiência humana individual, pois nossa percepção cotidiana do espaço nem sempre combina com o padrão cartográfico.

Essa perspectiva abre espaço para propostas de ensino da representação do espaço capazes de levar os alunos a mapearem o mundo, baseados em questões mais subjetivas, mas não menos importantes porque também fazem parte da realidade social.

A noção de escala, por exemplo, pode levar em consideração que a noção de grandeza varia conforme as circunstâncias, pois dependendo da situação um objeto pode ser considerado grande ou pequeno. Um tapete na loja pode ser grande, pois tem seu tamanho acrescido pela vontade de comprar e, ao mesmo tempo, ser considerado pequeno em nossa sala de estar.

Um mapeamento funcional pode mostrar as distâncias relacionadas ao percurso, de ônibus, ou outro meio de locomoção, que acentua o fato de que nem sempre a distância assim obtida corresponderá à distância em linha reta do mapa oficial. A noção de tempo também poderá ser associada à representação, pois encolhendo ou esticando os trechos, conforme o

tempo de viagem obteremos “uma linguagem compreensível e de alto potencial comunicativo, que permite escolher as melhores rotas e indicar os trechos e horários a serem evitados” (SEEMANN, 2003, p.53).

A visão é o sentido mais utilizado pela Geografia, porém Seemann considera que os outros sentidos (audição, tato, olfato, paladar) podem revelar outras informações acerca do espaço que nos circunda. Através de um mapeamento sensorial, em que o mapeamento ocorre através desses outros sentidos, obtém-se informações que ficariam eclipsadas pela visão. O autor apresenta ainda a proposta de confecção de mapas mentais que associem a cartografia à arte, transmitindo imagens simbólicas da realidade ou ainda, as visões de mundo dos alunos.

O que nos chamou a atenção nas propostas do autor é a postura ativa e reflexiva necessária aos alunos e professores que se dispuserem a colocá-las em prática. Em todos os casos, abre-se caminho para que o aluno mapeie a realidade, desvendando características que ficariam invisíveis no mapa cartográfico.

Outro aspecto interessante é que, através desses procedimentos, o mapa se torna acessível ao cidadão comum, pois abre espaço para se trabalhar a idéia de que os mapas cartográficos têm princípios semelhantes aos dessas outras formas de mapeamento, embora seu objetivo seja outro.

Não podemos deixar de assinalar ainda, que entender os mapas cartográficos não deixa de ser importante no contexto de ensino, pois são formas padronizadas, internacionais de representação do espaço, e também cumprem a função de informar acerca de aspectos importantes da realidade em que vivemos. O que queremos é indicar possibilidades de se trabalhar com representações que podem contribuir para a compreensão do espaço geográfico, entendendo que nelas podem estar implícitas outras concepções de mundo.

Passini (1994) afirma que essas leituras permitem “aprender os problemas do espaço e ao mesmo tempo conseguir pensar as transformações possíveis para aquele espaço”, portanto tem papel fundamental na formação de cidadãos e leitores críticos do espaço e das suas representações.

Lana Cavalcanti traz para o ensino de Geografia a proposta de se trabalhar a representação do espaço em uma perspectiva sócio-construtivista. Essa perspectiva entende que o conhecimento científico deve ser uma referência para a compreensão da realidade, mas que no processo de conhecimento o aluno é sujeito ativo, com suas peculiaridades e conhecimentos prévios. Ao ambiente escolar cabe ampliar e ressignificar esse conhecimento espacial anterior: “é mais eficaz, porém, um conhecimento do lugar ampliado com elementos

como as relações sociais que estão materializadas no lugar, as implicações e o significado desse lugar diante de uma realidade mais global, as diferenças e as semelhanças entre esses e outros lugares” (CAVALCANTI, 2002).

A concepção sócio-construtivista de ensino não exclui as formas mais tradicionais de ensino, como as aulas expositivas e os trabalhos em grupo, desde que seja assegurada a possibilidade de atividade intelectual dos alunos. A aprendizagem deve, portanto, ser significativa para os alunos; assim, Cavalcanti (2002) considera fundamental que os professores procurem relacionar os conhecimentos anteriores dos alunos ao conteúdo ministrado em sala de aula, sobretudo problematizando os conteúdos. É importante propiciar a atividade mental e física aos alunos e considerar suas experiências de vida como dimensão do conhecimento.

Cavalcanti (2002) indica alguns procedimentos que podem ser implementados com esse objetivo: a observação da paisagem, o trabalho com outras linguagens, os projetos de investigação e os estudos do meio.

A observação da paisagem é um procedimento que visa produzir a motivação a partir do levantamento das características e dos problemas dos lugares, sobre os quais é importante refletir. Dessa forma, segundo a autora, “a paisagem problematizada através de uma observação direta do lugar de vivência dos alunos ou de uma observação indireta de uma paisagem representada pode fornecer elementos importantes para a construção de conhecimentos referentes ao espaço nela expressos” (CAVALCANTI, 2002, p.81). Assim, ainda que a observação não possa ser feita diretamente, em contato com a realidade, a observação da paisagem retratada em figuras, fotos, mapas, etc. (leitura de imagens), pode ser utilizada com bastante eficácia.

Para desenvolver a habilidade de observação é importante que o aluno possa descrever aquilo que observa, possa interagir com os colegas, socializando suas descrições e ouvindo o que eles observaram e refletir sobre as observações individuais e coletivas.

Segundo Cavalcanti (2002), a utilização de outras linguagens, como a música, o cinema, a poesia, a televisão, internet e outras, têm sido negligenciadas, de forma geral, pela Geografia. É preciso considerar que vivemos em um mundo onde as tecnologias têm papel cada dia mais abrangente e que o ensino pode se utilizar dessas linguagens para enriquecer suas abordagens. Deve-se, no entanto, atentar que o propósito fundamental é propiciar a ligação entre o cotidiano e o ensino de Geografia, cuidando para não transformar o ensino na Geografia-espetáculo, que mereceu críticas de Yves Lacoste (1988) e Brabant (2003).

As linguagens da comunicação podem contribuir para o aprimoramento estético da Geografia, sua inserção no cotidiano, introduzindo ou aprofundando os temas a serem trabalhados em sala de aula.

Nos projetos de investigação, o propósito é retomar a pesquisa nos procedimentos de ensino. Assim, os projetos de investigação são entendidos como:

[...] uma unidade significativa e prática de atividade ditada de valor educativo e voltada para uma ou mais metas definidas de compreensão; implica investigação e resolução de problemas [...] planejada e realizada até sua culminância pelo aluno e pelo professor de um modo natural como na vida (JIMÉNEZ apud CAVALCANTI, 2002, p.88).

As características principais dos projetos de investigação implicam a solução de um problema a partir da iniciativa do aluno ou do grupo de alunos e têm como resultado uma dissertação ou conclusão elaborada por eles. Dessa forma, propicia-se a construção de conhecimentos pelos alunos, a prática da busca de soluções para os problemas observados na realidade, o trabalho coletivo, e o desenvolvimento de atitudes valorativas e procedimentais, como a solidariedade, o respeito às opiniões divergentes, a cooperação, e a habilidade de apresentação de resultados de uma investigação.

Essa atividade distingue-se da pesquisa mais convencional porque ela se relaciona aos temas que a Geografia trabalha, não somente aos conteúdos determinados pelo currículo escolar. Na investigação proposta, o aluno, ou grupo, é levado a buscar soluções para um problema real apresentado a ele, ou elaborado por ele; portanto, é fundamental que o tema seja problematizado de maneira a se tornar interessante e provocar envolvimento do grupo.

Os estudos do meio são também propostos pela autora, como procedimento passível de ser utilizado em uma abordagem sócio-construtivista, pelos motivos já expostos.

Em vista das possibilidades abertas pelas *novas* abordagens do ensino, e da necessidade de considerarmos a historicidade da prática educativa (SAVIANI, 2003), compreendendo o contexto político-social em que está inserida, procuramos compreender as propostas da política educacional brasileira, especialmente, as propostas dos PCNs para o ensino de Geografia.

3 O MAPA-BASE: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Geografia

A política educacional brasileira, enfrentando o desafio de responder ao contexto sócio-político da atualidade, foi marcada pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs são referências para reorientação curricular criadas pelo governo federal, no cumprimento das determinações da Constituição Federal, no que se refere ao artigo 210, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino fundamental, de maneira a “assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais” (LIMA, 2005, p.50). Em 1996, foi apresentado a alguns grupos ligados à educação. Em 1997, foi lançada a primeira versão oficial, porém, em face das críticas e sugestões levantadas por alguns grupos, em 1998, foi lançada uma segunda versão.

Dessa forma, os PCNs indicam que o objetivo do Ensino Fundamental é fazer com que os alunos sejam capazes de “compreender a cidadania como participação social e política”, de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (BRASIL, 1997, p.7). Acrescentam ainda a necessidade de levar o aluno a conhecer o Brasil, valorizar a pluralidade sociocultural, perceber-se como agente transformador do ambiente, desenvolver confiança em sua capacidade de inserção social, desenvolver hábitos saudáveis de higiene e saúde e etc. Para alcançar esses objetivos tentou-se delimitar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

Na avaliação de Spósito (2002, p.299), os PCNs assinalam a “retomada do papel federal na definição de políticas curriculares” apresentando duas tendências da política educacional, no período do governo do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. A primeira, de ordem administrativa e financeira, apresenta incentivos para a municipalização do Ensino Fundamental e aprofundam a tendência de descentralização. A segunda, que trata da condução metodológica do processo, possui clara perspectiva centralizadora manifestada na criação dos PCNs (para o Ensino Fundamental e Médio), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), das diretrizes curriculares para o Ensino Superior, do Provão (exame nacional de cursos), do PNLD (avaliação como parte do Programa Nacional do Livro Didático), da avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES (pela Coordenadoria de Capacitação do Pessoal do Ensino Superior) e outras políticas direcionadas pelo governo.

Tais políticas indicam a postura governamental em processo, chamado por Spósito (2002), de “descentralização centralizada”, em que os papéis são bem definidos: ao governo

cabe a “formulação das políticas, e aos educadores, sua implantação; aos municípios e estados, sua administração, inclusive financeira” (SPÓSITO, 2002, p.300).

Estes procedimentos merecem algumas considerações acerca dos seus pressupostos. Em primeiro lugar, parecem indicar que se assume que o sistema educacional brasileiro precisa ser revisto e redefinido. Em segundo lugar, alguns grupos consideraram que as medidas foram pouco discutidas, frente à justificativa do caráter emergencial de sua implantação, o que, segundo eles, contribuiu para a manutenção da distância entre o que *é pensado* pelo governo, mas *deve* (como?) ser implantado pelos professores. Por fim, coloca-se o próprio contexto político-econômico da sociedade brasileira em que há a necessidade, imposta pelo mercado de trabalho, de crescente capacitação profissional, porém “o aumento de vagas nas instituições particulares dá-se num ritmo muito superior àquele observado nas escolas públicas” (SPÓSITO, 2002, p.301). Esse fato pode concorrer para o aumento da exclusão dos mais pobres, no acesso ao processo de escolaridade.

Paulo Renato de Souza, no documento introdutório dos PCNs, afirma aos professores que este documento procura respeitar as diversidades regionais, mas também “considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p.5)

Apesar das críticas³⁷ recebidas, entendemos que os PCNs trouxeram inovações positivas, principalmente no sentido de levar aos professores as propostas teóricas dos Movimentos de Renovação, amenizando os problemas da prática. Acreditamos, porém, que é necessário refletir sobre as colocações dos críticos, procurando aquilo que nelas é verdade e estar atentos à perspectiva crítica com que um documento federal deve ser avaliado.

A despeito da realidade enfrentada, permanece a esperança de que a escola, apesar de sua origem como instituição erigida para reproduzir a sociedade capitalista, possa desenvolver em seu interior um movimento contrário, de afirmação de valores humanos e valorização das manifestações multiculturais do povo brasileiro.

As críticas tiveram caráter político, no sentido de centrarem-se no fato de vários segmentos da sociedade, diretamente ligados à educação, terem considerado poucas as oportunidades de participar das discussões sobre os parâmetros. Essa afirmação é contradita nos PCNs (BRASIL, 1998, p.5) que afirmam que a elaboração dos documentos contou com

³⁷A Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também divulgou uma série de críticas aos PCNs sob o título de “Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais” que podem ser encontradas na obra de SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

“a participação de muitos educadores brasileiros”. O documento destaca ainda que as versões deveriam ser revistas periodicamente, em vistas das críticas e sugestões que, por ventura, ocorressem. Entendemos que as críticas tiveram alguns efeitos positivos, pois um ano depois, em 1998, o governo reelaborou o documento.

Sobre o objetivo do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997, p.5), é ainda Paulo Renato de Souza quem ressalta que os PCNs foram elaborados para “servir de referencial” ao trabalho do professor, com a promessa de respeitar a “concepção pedagógica própria” do professor, a “pluralidade cultural brasileira”, com uma proposta “aberta e flexível”. Pretende ser útil no apoio “às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”, como meio de contribuir para *a atualização profissional* do professor.

Nessa perspectiva, os parâmetros curriculares são flexíveis e não-obrigatórios. Lembramos que, para serem de fato flexíveis e não-obrigatórios, é necessário que sejam discutidos nas escolas. Assim, embora, os PCNs sejam a proposta oficial para o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, caberia um estudo mais aprofundado do quanto suas propostas foram realmente colocadas em prática. Se os PCNs simplesmente foram tomando os espaços, acreditamos que muitos professores disso não se deram conta, foram simplesmente se adaptando às novas perspectivas colocadas por ele, o que não significa que realmente empreguem conscientemente, a teoria veiculada pelo documento.

Contudo, nas medidas previstas para a implantação dos PCNs (BRASIL, 1998), o papel dos professores está explicitado de maneira a enfatizar que eles poderão redefinir graduações, estabelecendo prioridades, desenvolvendo mais alguma idéia, acrescentando aspectos que não estão explícitos e principalmente prestando atenção aos temas de Convívio Social e Ética relevantes de cada local; assim, se não se fazem as discussões e mudanças necessárias, a responsabilidade recai sobre os próprios profissionais da educação, embora as condições estruturais da escola e de formação da autonomia e conscientização dos professores tenham deixado de existir.

Como os livros didáticos tiveram de se adaptar aos PCNs, sob pena de serem incluídos na lista de livros avaliados como inadequados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), acreditamos que, através destes livros, os parâmetros chegaram aos professores de forma mais rápida e, em vista das dificuldades que o professor enfrenta para realizar um planejamento adequado, menos crítica.

Assim, o alerta de Lacoste (1988) de que nas decisões políticas os professores quase não têm participação, continua válido, pois o grande clamor dos críticos, foi por uma participação mais ampla na elaboração dos PCNs.

Queremos, no entanto, assinalar alguns fatores positivos: o aumento da polêmica acerca do assunto, a tentativa governamental de implementar mudanças e o reconhecimento unânime de que é preciso mudar. Acrescentamos ainda que o documento emitido em 1998 já traz algumas mudanças de enfoque que nos pareceram positivas e das quais trataremos abaixo.

3.1. OS PCNs E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Vimos que os Movimentos de Renovação da Geografia têm buscado discutir mais amplamente a aplicação teórica dos conteúdos do conhecimento geográfico, buscando subsidiar, com novas opções metodológicas, o trabalho docente. Assim, as discussões acerca do ensino da Geografia se tornaram mais freqüentes.

Num mundo onde, segundo Milton Santos (2004), as forças produtivas exigem um conteúdo importante de ciência, técnica e informação, veiculadas rapidamente por intermédio dos meios de comunicação, os recursos que contribuem para a representação das transformações espaciais constituem um rico instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico. Entre esses recursos, a aprendizagem da linguagem cartográfica possibilita pensar sobre aspectos do espaço que não estão registrados na memória (ALMEIDA, 2003, p.17), como situar localidades desconhecidas e compreender arranjos espaciais diferentes daqueles conhecidos.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p.26) deram sua contribuição, destacando que assumem a responsabilidade de trabalhar, nos conteúdos propostos, “os meios pelos quais os alunos do ensino fundamental recebam a informação e a formação” desejadas.

Entendem que a Geografia encerra a possibilidade de levar o aluno à compreensão da sua própria posição no conjunto das interações entre sociedade e natureza, podendo contribuir para a democratização da escola em vista da pluralidade de abordagens teóricas da atualidade, às quais os PCNs pretendem abrir-se.

Dentre as categorias consideradas por esse documento (BRASIL, 1998:27) como fundamentais à aquisição dos conhecimentos geográficos, “o espaço deve o objeto central de estudo, e as categorias território, região, paisagem e lugar, devem ser abordadas como seu desdobramento”.

A categoria *espaço* é entendida no documento como “uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos” (BRASIL, 1998, p.27). Essa totalidade dinâmica se transforma em função dos tempos históricos, das necessidades práticas da vida da sociedade, produzida, pelo homem, na medida em que ele se organiza, econômica e socialmente, e manifestação, também, dos laços afetivos e sócio-culturais das pessoas que nele habitam. Cabe, portanto, à Geografia, contribuir para que o aluno entenda-se como produtor desse espaço, participante dessa dinâmica e responsável por ela.

Na perspectiva dos PCNs, o conceito de *território* liga-se a sua definição inicial oriunda das proposições de Augusto Comte no século XIX, como a área de vida em que as espécies desempenham suas funções vitais ao longo de suas existências. Retomam, portanto, a concepção ratzeliana de “espaço vital”, entendido como “uma parcela do espaço identificada pela posse” (BRASIL, 1998, p.28). Vimos que, na Geopolítica, o território é o espaço nacional ou a área controlada por um Estado Nacional. No caso do Brasil, segundo os PCNs, o sentimento de pertencer ao território nacional envolve a compreensão da diversidade de culturas, o reconhecimento das identidades que coabitam o espaço brasileiro; nesse sentido, torna-se bastante relevante sua análise nos estudos geográficos.

Essa consideração abre espaço na Geografia para trabalhar o conceito de *Nação*, esclarecendo o sentido atual do termo, como um conjunto de pessoas que construíram costumes, tradições, histórias, formas de produzir e de se organizar no território. Um mesmo território pode ser habitado por várias nações, o que dá margem a conflitos étnicos, muitas vezes violentos. Trabalhando o respeito à diversidade, a Geografia pode contribuir para a construção do sentimento de solidariedade, respeito e valorização das várias culturas.

O conceito de *paisagem* é entendido como “uma unidade visível do território que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente”. (BRASIL, 1998, p.28). Assim, as paisagens existentes compõem-se não apenas de elementos naturais, mas também dos elementos culturais das sociedades. Através dos estudos geográficos podemos desvendar as paisagens, compreendendo as diversas manifestações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais que estão presentes nelas, o tempo passado e presente nelas concretizados, as dinâmicas de suas transformações como processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais.

A categoria *lugar* é concebida como os espaços com os quais as pessoas têm laços afetivos, onde o sentimento de pertença está identificado com uma parcela específica do espaço. Assim, “o lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que

direcionam as diferentes formas de perceber e construir a paisagem e o espaço geográfico” (BRASIL, 1998, p.29). A Geografia, proposta pelos PCNs, deve assegurar que o aluno compreenda seu lugar de vida e ao mesmo tempo perceba o estado de inter-relação entre os vários lugares que integram o espaço geográfico, e se conscientize de sua posição no conjunto da sociedade humana, mas como sujeito ativo, participante, também, das transformações nesse espaço.

Nesse papel que os PCNs destinam à Geografia, está aberta a possibilidade de o professor trabalhar a representação do espaço de forma rica e diversificada. Há indicações, no documento, de que o professor deverá fazê-lo, não só da forma tradicional, utilizando os mapas cartográficos, mas também lançando mão de outras formas de representação do espaço, onde os alunos possam manifestar seu entendimento particular dos conceitos, relacionados acima. Assim, os PCNs consideram que o professor deve mediar o aprendizado do aluno, propiciando a formação do leitor de mapas, mas também, do aluno mapeador.

A proposta para o Ensino Fundamental é de que os conhecimentos e habilidades para a representação espacial sejam desenvolvidos e aprofundados de 5ª a 8ª séries. A representação espacial é considerada uma habilidade ligada à leitura e à escrita, em seu sentido amplo de leitura e compreensão do mundo. Assim, para ler e escrever através dos conhecimentos geográficos, os alunos necessitam compreender e aprender a linguagem cartográfica.

O mapa é entendido como uma grande conquista humana, essencial para a compreensão do espaço geográfico, para a conquista da cidadania, uma vez que oferece a possibilidade de compreensão de fenômenos presentes no espaço vivido, mas também, nos espaços distantes de nossa relação imediata, tornados próximos pela rapidez das informações e dos transportes, no espaço globalizado. Esses mapas têm lugar assegurado, importante e essencial, no ensino da Geografia. Porém, a inovação fica a cargo do resgate de outras formas de representação que não esta, dos mapas oficiais, que pela sua capacidade de propiciar a participação mais ativa do aluno na construção do conhecimento, devem ser considerados pelos professores e instituições de ensino, como procedimentos metodológicos válidos e interessantes.

Entendemos que tais procedimentos podem contribuir para assegurar a efetivação da abordagem interacionista, proposta para o ensino-aprendizagem da Geografia, esclarecida nos PCNs:

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, a descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e representar os processos de construção dos diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar os problemas e compreender as soluções propostas. Enfim, para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz (BRASIL, 1998, p.30).

Os PCNs indicam que o espaço vivido deve ser o ponto de partida dos estudos geográficos, embora o estudo não deva ser realizado de forma hierárquica, do nível local para o global. Considerando-se que são muitos os lugares com os quais os alunos têm contato e conhecimentos, deve-se buscar a relação entre os contextos: “é fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue a ser o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço” (BRASIL, 1998, p.30).

O documento entende que a questão do nível de abrangência espacial, ou seja, se a análise deve partir do local para o global, ou vice-versa, é uma questão ligada à compreensão equivocada de que os fatos ocorrem de forma linear, sendo decorrentes de um entendimento de que as relações que se estabelecem são mecânicas, de causa e efeito. Propõe um outro entendimento do que ocorre num determinado local: as influências que chegam de fora podem ser atenuadas ou reforçadas pelas forças internas aí presentes. Ao mesmo tempo, as transformações globais não representam, mecanicamente, a somatória daquilo que ocorre nas diferentes localidades. Portanto, a entrada no tema pode ser feita de uma forma ou de outra sendo essencial perceber que o local e o global compõem uma totalidade e interagem entre si.

Recomenda-se que o estudo não se restrinja à constatação e descrição dos fenômenos presentes nas paisagens, buscando explicações mais complexas sobre as relações que existem, e que todos somos partes integrantes do ambiente, sujeitos ativos, e às vezes passivos, das transformações que nele ocorrem.

Essa perspectiva abre espaço para as outras representações do espaço no ensino de Geografia, pois coloca que é possível “propor estudos que envolvam o simbólico e as representações subjetivas, pois a força do imaginário social participa significativamente na produção do espaço geográfico e da paisagem” (BRASIL, 1998, p.32-33).

Os PCNs recomendam o trabalho interdisciplinar, no tratamento a ser dado aos temas transversais propostos, assim como o ensino de Geografia através da Literatura, da

música, do cinema, da fotografia, pois esses recursos constituem formas de interpretação das paisagens das quais pode partir a construção do conhecimento geográfico.

Como a Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens para obter informações e para expressar hipóteses, interpretações e conceitos, como dizem os PCNs (BRASIL, 1998, p.33), “uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos”. Nesse contexto, fotos, filmes, fotos aéreas, gravuras e vídeos podem servir como fonte de informação e de leitura do espaço e da paisagem, técnica chamada de leitura de imagem.

O estudo da linguagem gráfica³⁸ contribui para o desenvolvimento da compreensão dos mapas e da capacidade relativa à representação do espaço. A linguagem cartográfica é vista nos PCNs como meio que possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, sempre na perspectiva de compreender a produção do espaço, sua organização e distribuição.

Porém, entendendo a utilização da linguagem gráfica numa perspectiva mais ampla, os PCNs são favoráveis a um ensino que garanta a compreensão da linguagem cartográfica (projeções, escalas, convenções cartográficas, legendas etc.), fazendo do aluno um *leitor de mapas* e, ao mesmo tempo, propiciem o entendimento de que somos nós mesmos que construímos as representações e codificações, fazendo do aluno um *mapeador* do espaço. Asseguram que “é importante que a escola crie oportunidades para que os alunos construam seus conhecimentos sobre essa linguagem” (BRASIL, 1998, p.34).

O *estudo do meio* é uma outra proposta dos PCNs que visa levar o aluno a conhecer a realidade, participando dela de forma mais ativa. Para tanto, o documento recomenda a realização de excursões didáticas, uma vez que o olhar, a observação direta, é muito importante para a compreensão geográfica, além de ser mais interessante e dinâmica. Recomendam assim, que essa atividade esteja articulada aos procedimentos de pesquisa, à criação e execução de projetos de estudo.

Lançando mão do estudo do meio, dos mapeamentos, dos mapas mentais, do mapeamento funcional e outros procedimentos, os professores poderão oferecer aos seus alunos o acesso a outras formas de representação do espaço, diversificando a linguagem e proporcionando ao aluno sua própria construção do aprendizado.

³⁸ Entendido nos PCNs como um sistema de símbolos que envolvem proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção (BRASIL, 1998, p.33).

Os PCNs propõem que “pela natureza de seu objeto de estudo, a Geografia está aberta a uma infinidade de recursos para a motivação do aluno” (BRASIL, 1998, p.34). Todas essas propostas teórico-metodológicas vêm acompanhadas do alerta de que são flexíveis, visam contribuir para a reflexão, entendendo que o professor, como mediador do processo de aprendizagem, pode apontar outras possibilidades de concretização das propostas.

Na explicitação dos critérios de seleção e organização dos conteúdos propostos para o ensino de Geografia, esclarecem que a seleção fundamenta-se na importância social e formação intelectual do aluno, e a organização proposta dá-se por meio de eixos temáticos, apresentados como subsídios teóricos que reúnem temas e itens, sugeridos para as abordagens. Cada eixo temático propõe vários temas que permitem ao professor refletir sobre os diferentes enfoques que poderão ser feitos pela Geografia na busca da explicação e compreensão dos lugares do mundo. Os temas são itens de estudo sugeridos, dentro das várias possibilidades apontadas.

Trata-se de uma proposta em que o ensino de Geografia é fundamentado no princípio de unidade dessa disciplina, ou seja, com a Geografia física e humana interagindo de maneira recíproca, ainda que ambos possuam suas próprias leis.

Os eixos temáticos têm por objetivos a compreensão da realidade, trabalhando o mundo atual em sua diversidade, construindo explicações de como as paisagens, os lugares e os territórios são produzidos, apresentando possibilidades de desvendar as identidades e as temporalidades expressas nas paisagens, propiciando a construção do conhecimento geográfico como forma de levar os alunos a compreenderem sua própria posição no contexto mundial, além de desenvolver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Deverão contemplar ainda, os temas transversais, considerados temas de relevância social, que devem acompanhar os objetivos e metodologias específicas de cada área. Os temas elencados são: Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual e Meio Ambiente. Tais temáticas são sugeridas como possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar na escola; neste trabalho, à Geografia cabe, essencialmente, o papel de possibilitar a compreensão das interações dos homens com as instituições políticas, sociais e econômicas, historicamente constituídas.

Nessa proposta, o *território* é entendido como resultado da apropriação do espaço pelo trabalho social do homem: “a preocupação da Geografia é com o espaço terrestre e a forma como a sociedade se apropria dele. Assim, é na construção do território como parte integrante da sociedade humana e em suas interações dinâmicas que se fundamenta o

conceito de espaço geográfico como uma categoria no interior das ciências humanas ou sociais” (BRASIL, 1998, p.38).

No trabalho interdisciplinar, a Geografia é considerada uma “ciência de ponte” (BRASIL, 1998, p.40) devido à amplitude dos fenômenos naturais e sociais que pode trabalhar e da diversidade de abordagens que possibilita no estudo da realidade.

Os PCNs esclarecem, ainda, que o professor deve ter em mente que seu objetivo não é formar geógrafos, mas sim cidadãos que, através de um conhecimento crítico sobre o mundo, possam agir e interagir de forma mais consciente e responsável. Para tanto, reconhecem que é imprescindível uma boa formação do docente: “[...] tanto a formação básica, quanto a formação continuada são fundamentais para que os objetivos aqui propostos sejam atingidos” (BRASIL, 1998, p.40).

Para que não ocorra uma descaracterização da Geografia como disciplina, é essencial que o professor tenha clareza do método e do seu objeto de estudo: o espaço geográfico, seu território, suas paisagens e lugares. Nesse contexto, ressaltam que apesar da paisagem manifestar diferentes tempos e espaços, à Geografia cabe capturar esse espaço em seu tempo presente; assim, a observação e descrição *direta* das paisagens, tornam-se recursos imprescindíveis. Abre-se espaço, nessas colocações, para trabalhar outras formas de representação do espaço, além daquelas dos mapas cartográficos, fora de sala de aula e com a possibilidade de intervenção do aluno no processo.

Concluimos que as sugestões dos PCNs para o uso de outras formas de representação do espaço no ensino de Geografia estão presentes no livro didático usado na instituição de ensino em que realizamos nossa pesquisa, e ausentes do caderno de mapas e do uso que se faz dos mapas cartográficos. Procuramos, portanto, aprofundar o nosso entendimento das possibilidades que os PCNs vislumbram para o ensino de Geografia.

3.2 A GEOGRAFIA NOS PCNs

Em sua caracterização da área de Geografia, os PCNs (BRASIL,1998) justificam que o estudo do pensamento e da produção geográfica revela a necessidade de se explicitarem duas questões: a Geografia ter métodos que lhe são próprios e a definição do momento em que a Geografia passou a ser uma disciplina institucionalizada, questão de que tratamos anteriormente.

Notamos a preocupação, nos PCNs (BRASIL, 1998), de mostrar os aspectos positivos da Geografia Tradicional, ao invés da crítica mais contundente do primeiro documento.

Destaca como tendência da Geografia Contemporânea, a revalorização do conceito de lugar (notadamente tratado por La Blache), porém, como conceito resignificado: “o lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem” (BRASIL,1998, p.19). Confirma essa afirmação com base nas colocações de Horácio Capel, para quem “a ênfase desloca-se do conceito abstrato de espaço para o conceito de lugar, âmbito da existência real e da experiência vivida” (BRASIL, 1998, p.20).

Dessa forma, foram valorizados os conceitos lablachianos de lugar, paisagem e região. O conceito de identidade também é retomado, no sentido de valorização da transmissão cultural herdada: “A ligação dos homens com os lugares ao longo da História produzia instrumental técnico e cultural criando padrões de comportamento herdados e transmitidos a outras gerações” (BRASIL, 1998, p.20).

Os PCNs demarcam a importância do conceito lablachiano de “gênero de vida” construído através da identificação do homem com a paisagem que emerge historicamente e o conceito de *região* como sendo definido pela paisagem. A região é vista como uma realidade concreta, uma vez que é referência para a população que a habita.

Respeita-se, portanto, a diversidade através da retomada dos conceitos de paisagem e região, pois, para La Blache, a Geografia deveria explicar a diversidade regional do mundo como território, com a pretensão de encontrar alguns princípios gerais que explicassem a diversidade regional.

Como vimos, na Geografia das Representações, o conceito de lugar é revalorizado, enriquecido pelas proposições teóricas humanistas. Essa parece ser uma das tendências nas quais a segunda versão dos PCNs se apóia, esclarecendo que num contexto de globalização emergem contraditoriamente espaços de resistência, em que as regionalidades, os gêneros de vida construídos solidariamente pelos indivíduos que compartilham a vivência de um mesmo lugar, buscam autonomia e reforço das suas identidades.

Os PCNs criticam o discurso de neutralidade científica da teoria lablachiana. Assim, valorizam as contribuições da Geografia Crítica, enfatizando a necessidade de formação para a cidadania.

O documento discorda da abordagem positivista da Geografia Tradicional, destacando que a descrição e a memorização, como propostas metodológicas, são insuficientes e que a separação do sujeito da responsabilidade de sua produção acadêmica, pautadas no conceito da neutralidade científica, é uma postura desmistificada atualmente. Destacam que, nos anos do Pós-guerra (II Guerra Mundial), as contradições emanadas da divisão do mundo em sociedades Capitalistas e Socialistas, ou, mais atualmente, entre países ricos e pobres, trouxeram questionamentos que suscitaram o desmonte do discurso de neutralidade científica, no sentido de mostrar seu caráter de máscara ideológica. Destacam ainda, que essas posições estiveram presentes também na produção didática da década de 1970 e ainda permanecem em algumas produções atuais.

Enquanto o primeiro documento (BRASIL, 1997) destaca, nessa fase de mudanças, as novas tecnologias aplicadas à Geografia, o segundo (BRASIL, 1998) parece retificar a importância desse fato, retirando-o do documento. O tecnicismo na educação foi apontado, por Saviani, como desastroso para a educação nacional:

A pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2003, p.15).

Os PCNs destacam o aparecimento do questionamento à neutralidade científica afirmando que “a visão ingênua de um mundo onde os fatos aconteciam naturalmente, desprovidos de ideologias e de intencionalidades, passou a ser questionada” (BRASIL, 1998, p.21), numa alusão aos diferentes trabalhos produzidos, no final do século XX, sobre a função do nacionalismo patriótico no discurso geográfico³⁹.

Valorizam a influência das teorias marxistas na reformulação do pensamento geográfico, porém consideram inadequado seu discurso fortemente pautado nas explicações econômicas e nas relações de trabalho, justificando que o ensino em questão visa à formação de alunos do Ensino Fundamental, e consideram que nem sempre, tais alunos, estão preparados para discussões tão profundas.

Uma outra crítica se refere ao fato das produções didáticas do período terem mantido a postura tradicional, o que causou um descompasso entre o discurso do professor que se aliasse às posições da Geografia Crítica, o livro didático e a metodologia aplicada. A

³⁹ Destacamos a obra de Vânia Vlach (1991) na qual a autora explica como se deu a inclusão desse discurso na Geografia.

negação da subjetividade humana, da dimensão sensível de percepção do mundo, também é apontada tanto na Geografia Tradicional, quanto na Geografia Crítica.

Dessa forma, os PCNs valorizam as abordagens que consideram as dimensões subjetivas, singulares que o homem estabelece com a natureza, afirmando a importância das percepções e significações que os indivíduos e grupos dão aos fatos e fenômenos, como na Geografia das Representações.

No entanto, faz um elogio às teorias do marxismo, no sentido de que elas promoveram a retomada das questões políticas no discurso geográfico, porém considera sua análise insuficiente:

Portanto, para que o aluno possa compreender a estrutura da sociedade e a prática do seu cotidiano, o professor não deve negligenciar o modo de produção como uma categoria analítica para essa compreensão. Porém, restringir para o aluno a explicação de que seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação (BRASIL, 1998, p.23).

Os documentos chamam o professor a refletir sobre o surgimento, nas últimas décadas, de abordagens que consideram as dimensões subjetivas afirmando que “buscam explicações mais plurais, que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo” (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, os PCNs para o ensino da Geografia foram idealizados pelo governo federal, constituindo-se não de conteúdos específicos, mas de textos em que são propostos enfoques disciplinares que deveriam induzir a uma prática inter e transdisciplinar e que reformulassem os conceitos tanto da Geografia Tradicional quanto da Geografia Crítica.

O documento explica que foi essa a proposta teórica que os idealizadores dos PCNs procuraram defender ao definir o corpo de conteúdos que a Geografia deve abordar no Ensino Fundamental, acrescentando que em meio a multiplicidade de propostas pouco fundamentadas surgidas com os Movimentos de Renovação, corre-se o risco de não atingir o professor em sala de aula, se não forem tomadas ações concretas no sentido de orientar o professor. A iniciativa de colocar o professor a par das discussões acadêmicas nos parece válida, pois acreditamos que ainda se discute pouco sobre as políticas educacionais no cotidiano das escolas, lembramos, porém, que alicerçado por uma sólida formação teórica o professor teria autonomia e consciência acerca das propostas das diferentes abordagens de ensino.

Os PCNs mencionam a indefinição observada nas propostas curriculares, assinalando “problemas na escolha dos seus conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 24). Entendem que houve um abandono nas propostas pedagógicas de conteúdos julgados fundamentais, tais como território, lugar, paisagem, região e nação.

Apontam, ainda, como ineficazes os *modismos* na tentativa de sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, uma vez que os temas não são aprofundados. Empregam, como exemplo, a inserção meio que forçada de questões ambientais, nos currículos e nos livros didáticos que se transformam na aprendizagem de *slogans*.

Assinalam que tem havido maior preocupação com os conteúdos conceituais que com os conteúdos procedimentais, sendo que o segundo documento acrescenta ainda os conteúdos atitudinais e valorativos “fundamentais para a compreensão dos métodos e explicações com os quais a própria Geografia trabalha” (BRASIL, 1998, p.25).

Cavalcanti (2002, p.38) nos dá uma explicação acerca do objetivo de desenvolver conteúdos procedimentais no ensino de Geografia:

Dizem respeito àqueles temas trabalhados nas salas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico. É a capacidade de observação das paisagens, de discriminação de elementos da natureza, de uso de dados estatísticos, cartográficos.

Essa autora entende que os conteúdos atitudinais e valorativos “referem-se à formação de valores, atitudes e convicções, que perpassam os conteúdos referentes a conceitos, fatos e informações” (CAVALCANTI, 2002, p.40). Esses conteúdos, portanto, auxiliam o aluno a *agir no espaço*, influenciando na sua construção de acordo com valores de cidadania, como a atitude construtiva e responsável, a valorização da vida no espaço, respeito às diferenças e atitude ética com relação ao meio ambiente e à sociedade.

Sobre as propostas pedagógicas, o segundo documento aponta que as correntes teóricas citadas anteriormente ou colocavam a ênfase na análise dos fenômenos físicos ou nos sociais, “em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar, compreender e inserir o juízo do aluno na aprendizagem dos fenômenos em uma abordagem sócio-ambiental” (BRASIL, 1998, p.25).

A noção de escala espaço-temporal carece, segundo os PCNs, de clareza, pois deixam de interligar os temas locais e universais, e não explicitam como o espaço geográfico materializa diferentes tempos. Propõem, finalmente, que o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando uma intervenção mais consciente e propositiva a partir do conhecimento geográfico.

Os PCNs acrescentam uma análise da relevância da Geografia na proposta de buscar um ensino para a “conquista da cidadania brasileira” (BRASIL,1998, p.26). Concordamos com a afirmação de que o ensino dos conhecimentos geográficos é fundamental quando se busca um ensino capaz de contribuir para a transformação da sociedade, porém ressaltamos a importância de não se prescindir também da transmissão de conceitos teóricos bem fundamentados, assim como da análise dos problemas sociais numa sociedade, como a nossa, de graves desigualdades sociais.

Entendemos que a proposição de tratar de temas transversais⁴⁰ nos PCNs, tidos como “questões emergenciais” (BRASIL, 1998, p.26), é insuficiente se não vier acompanhada de medidas políticas consistentes no sentido de dar condições para que as propostas sejam implementadas. Essas condições passam obrigatoriamente por melhorias na formação do professor, melhores condições de planejamento das disciplinas nas escolas, enfim pela valorização efetiva da profissão de professor.

Preocupa-nos, ainda, o pouco que, nós professores, discutimos sobre os PCNs, na medida em que a atualização profissional dos professores parece se fazer somente quando há possibilidade financeira. Para a formação de um educador realmente crítico e capaz de incentivar a reflexão crítica e a criatividade dos alunos, essa parece ser uma situação bastante contraditória.

Dessa forma, consideramos positiva a proposta de Geografia escolar expressa nos PCNs, pois nela detectamos a influência das abordagens interacionistas do ensino: “Espera-se que nos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia” (BRASIL,1997, p.121).

Desatacamos que a abordagem sociointeracionista, baseada nas proposições de Vygotsky, consiste em uma forma de ensino em que há uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno (CAVALCANTI, 2002) buscando favorecer nele uma atitude consciente, em processo onde ele é sujeito ativo.

Libâneo (apud CAVALCANTI, 2002, p.32) nos esclarece sobre o que é a atitude sócio-construtivista ou sociointeracionista:

⁴⁰ Temas transversais são “temas voltados para a compreensão e construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados à vida pessoal e coletiva, e com a afirmação do princípio da participação política” (LIMA, 2005:50), ou seja, são temas considerados da maior importância e que devem ser tratados de forma transversal, nas áreas e disciplinas já existentes.

É “sócio” porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, partilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É “construtivista” porque o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor.

Tal proposta nos parece bastante positiva porque nessa forma de ensino o objetivo mais importante é a construção do conhecimento pelo aluno com a intermediação do professor. Esse ponto de vista prevê que as ações sejam no sentido de mediar socialmente o desenvolvimento do conhecimento do aluno, sendo ele sujeito do processo. O aluno deve ser colocado em atividade diante do meio externo e o meio inserido no contexto, como objeto a ser conhecido, perspectiva aberta também pelo humanismo e pelo construtivismo de Piaget.

O aspecto de *mediação* nos parece ser de suma importância, pois a construção do conhecimento não é uma atividade espontânea do sujeito, é atividade intencionalmente dirigida pelo professor, então ele também tem de ser sujeito ativo nesse processo.

Nós, professores, precisamos realmente encarar os PCNs como *sugestões*, válidas até, porém que não prescindem de uma análise mais acurada por parte daqueles que se disponham a implementá-lo. Acreditamos que os professores devam elaborar seus planos de aulas levando em conta a realidade dos alunos e da sociedade em que vivem, que não devemos encarar os PCNs, ou qualquer outra proposta oficial *ao pé da letra*, mas sim como propostas. Cavalcanti (2002, p.32) destaca: “é como agente que *intervém* no processo do aluno que ele [o professor] apresenta, propõe, ‘coloca’ como objeto de conhecimento temas, problemas, dilemas, conteúdos” [destaque nosso].

Os objetos do conhecimento no ensino de Geografia são saberes referentes ao espaço geográfico, que incluem além dos conhecimentos sistematizados, conceitos, procedimentos e valores ligados ao conhecimento. Assim, os conteúdos de Geografia devem ser trabalhados de maneira crítica, levando à reflexão sobre o conhecimento científico, aliado ao saber elaborado cotidianamente pelos alunos e professores.

Também consideramos positivo, nos PCNs, a perspectiva do professor elaborar sua prática docente a partir dos conhecimentos geográficos que o aluno já possui, como podemos perceber nos dizeres abaixo:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico (BRASIL, 1997, p.110).

Os PCNs selecionam alguns conceitos sugeridos como norteadores dos conteúdos do Ensino Fundamental: o lugar, a paisagem, o território e a região, esclarecendo que as considera “essenciais”, pois é “a partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico” (BRASIL, 1998, p.39). Consideramos que esses conceitos podem ser acrescidos de outros que alunos e professores julgarem relevantes, dependendo da abordagem que pretendam dar ao assunto estudado e das necessidades regionais e locais.

Cavalcanti (2002) adverte que os conceitos devem servir para organizar os conteúdos a serem trabalhados e não o contrário, tomando-se o cuidado de não partir para a proposta oposta, ou seja, simplificar por demais os conteúdos em função da valorização dos conhecimentos do aluno e dos conteúdos mais contemporâneos.

Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 1998, p.20) fazem uma crítica à Geografia Tradicional assinalando que “apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais”. Caracterizam a Geografia Tradicional como sendo baseada “em estudos empíricos, articulada de forma fragmentada e com forte viés naturalizante” (BRASIL, 1997, p. 103).

Como vimos, a influência da Geografia Crítica, a partir dos anos 60, também mereceu ressalvas quando da elaboração deste documento que considerou que tais propostas foram “centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, no geral, inadequadas para os alunos dessa etapa de escolaridade⁴¹, devido a sua complexidade” (BRASIL, 1997, p.105).

Propõe “uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação 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 eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico” (BRASIL, 1998, p.24). Tendem, portanto, a valorizar a Geografia das Representações.

⁴¹ A etapa referida é o segmento de 5^a. à 8^a. séries do Ensino Fundamental, atualmente (2006) denominado 6^a à 9^a séries do Ensino Fundamental.

4 A CONTRIBUIÇÃO DOS VIAJANTES: as Análises das Entrevistas com os Professores

Partindo de suas observações e registros, diferentes povos representaram a superfície terrestre de diferentes maneiras, de acordo com suas necessidades práticas, culturais e religiosas.

As informações acerca dos espaços distantes trazidas pelos viajantes foram importantes para os que se propuseram a representar as diversas concepções do espaço e do mundo, através do desenho, construindo mapas.

É nesse sentido que buscamos a compreensão dos professores sobre o ensino com mapas, acreditando que eles construíram sua relação com os mapas a partir de sua própria experiência no mundo e através do contato com formas culturalmente determinadas de entendimento da realidade.

Nosso mapa do ensino de Geografia contou com as informações que os professores, viajantes que viram e conheceram experiências diferentes das nossas, gentilmente, nos forneceram. Vencendo seus temores, deixando suas reservas, compartilhando o seu tempo, eles se dispuseram a partilhar suas experiências, suas vivências, aquilo que sabem sobre o ensino de Geografia com mapas. Motiva-os, talvez, a mesma inquietação que motivou essa pesquisa. Passamos, portanto, a transpor aqui, com a fidelidade que nos foi possível, a descrição de suas jornadas.

4.1 FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

O primeiro professor que entrevistamos leciona desde 1988. Formou-se em Licenciatura Plena em Geografia e fez Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Amazônia. Esse professor nos contou que participou de eventos relacionados ao ensino de Geografia, embora não os tenha citado.

A segunda professora a nos ajudar a compor esse *mapa do ensino de Geografia* formou-se em Estudos Sociais (História e Geografia), em 1983. Desde lá, tem se dedicado ao ensino de Geografia, contando com a formação recebida na Graduação.

Recebemos também o relato de um terceiro professor que obteve recentemente, no ano de 2003, sua Licenciatura Plena em Geografia e ainda não fez outros cursos na área, além da Graduação. No entanto, participou dos últimos encontros regionais da Sociedade

Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e do Simpósio Nacional de Geografia Urbana (SIMPURB), realizados em Manaus/AM no ano de 2005.

Contamos ainda em nossa pesquisa, com as considerações de uma quarta professora. Ela obteve sua Licenciatura Plena em Geografia, em 1990, e, posteriormente, especializou-se em Metodologia do Ensino Superior. Em relação aos eventos de que participou, na área de Geografia, citou as *Semanas de Geografia na UFAM*, mais voltados ao público universitário.

Analisando as entrevistas com os professores, verificamos que há dois tipos de formação entre os entrevistados: a Licenciatura Plena em Geografia, forma predominante, e a formação em Estudos Sociais, realizada por uma professora. Procuramos, a partir daí, compreender as duas propostas de formação, entendendo que a formação inicial fornece as bases fundamentais para a ação educativa do professor.

A proposta de implantação dos Estudos Sociais, na década de 1970, insere-se numa tentativa de reforma da educação nacional, com conseqüências à formação dos professores, significando, segundo Penteadó (1994), um retrocesso na discussão epistemológica da Geografia.

Em nossa pesquisa, encontramos ainda, um outro tipo de formação de professores de Geografia: as Licenciaturas Plenas em Geografia.

Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde a maior parte dos professores que entrevistamos estudou, a resolução do Conselho Universitário (CONSUNI), de número 004/80, de 14 de agosto de 1980, criou o curso de Licenciatura Plena em Geografia considerando, entre outras, “a necessária formação de um corpo docente regularmente habilitado ao ensino da Geografia, a fim de prover essa lacuna existente na rede de ensino de primeiro e segundo graus”.

Em 1992, o curso de Geografia criou sua segunda habilitação, o Bacharelado, através da resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEP), número 020/92. Devido à necessidade de se avaliar o curso e elaborar um novo projeto pedagógico para o curso de Geografia, têm sido realizadas, desde 1998, discussões sobre a estrutura curricular desse projeto, com as modalidades de Licenciatura Plena e Bacharelado, a serem realizados em quatro anos (oito semestres letivos), podendo ser realizado em no mínimo 3 anos e meio (sete semestres letivos) e no máximo em 7 anos (catorze semestres letivos).

A partir de 1997, o Departamento de Geografia iniciou o projeto de Plenificação de Estudos Sociais em Geografia, na cidade de Manaus, em virtude da solicitação da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC). O departamento voltou-se, ainda, a partir de 1997, à formação de professores no interior do estado do Amazonas, através do Programa de

Interiorização da Universidade, em vista das dificuldades enfrentadas pela população do interior do estado em obter formação profissional. O curso de Geografia conta, ainda, com cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* intitulados “Geografia da Amazônia Brasileira” e “Turismo e Gestão Territorial” em Manaus (AM) e Parintins (AM) e “Geografia do Amazonas”.

Um de nossos entrevistados afirmou: *verifica-se que a formação do professor é muito limitada, muito do que precisamos saber, utilizar e saber utilizar já deveria ter sido trabalhado desde a Universidade, inclusive o uso didático dos mapas. O que se vê é uma valorização da parte técnica, dentro da universidade, em detrimento de uma preparação mais adequada para o magistério.*

A crítica feita pelo professor, nos indica que nem todos os professores de Geografia consideram que a formação acadêmica tem conseguido atender às suas necessidades práticas, muito embora, tenha uma proposta voltada para essas necessidades. Parece configurar-se no cotidiano do professor, o aspecto dissociativo da formação, tratado por Candau (2006), no qual observamos um distanciamento entre a teoria aprendida e a prática efetiva do professor.

As análises das entrevistas dos professores nos ajudaram a construir esse entendimento, pois observamos que, dos quatro entrevistados, o primeiro, alega ter aprendido a ensinar com mapas *cursando a faculdade e ao começar a lecionar*; o segundo, através de seu próprio esforço, *estudando e decodificando*; o terceiro *de maneira não satisfatória na Universidade [...]* e o quarto afirma que aprendeu a usar mapas *no colégio, talvez, 5ª ou 6ª série...*

Dessa forma, dos dois professores que citaram a formação universitária como tendo oferecido subsídios para a atividade prática, um considera que essa habilidade não foi desenvolvida de forma adequada. Observamos, novamente, que os professores sentem dificuldade em associar a teoria aprendida nas Universidades às ações em sala de aula, sem conseguir articular a concepção teórica da Geografia à abordagem de ensino que a torna coerente.

Consideramos que a auto-formação, o aprendizado dos saberes necessários ao exercício da profissão de maneira informal, parecem oferecer mais subsídios ao trabalho do professor que a própria formação acadêmica. Consideramos, portanto, que há ainda um longo caminho a percorrer na aproximação da prática e da teoria.

A formação *na prática* é diferente da formação reflexiva de que fala Ghedin (2002), pois lhe falta o enriquecimento teórico capaz de iluminar a reflexão sobre a prática, tão pouco se aproxima da “concepção omnilateral” da formação de que fala Frigotto (1986). A

formação do professor, dessa forma, torna-se questão relevante nas discussões acerca do papel do professor na sociedade, sendo motivo de debates acadêmicos sobre o tipo de formação necessária ao educador.

Atualmente, existe um consenso sobre a importância da formação inicial, como fundamental à melhoria da qualidade do ensino, à conservação da relevância da profissão e à valorização do professor, como profissional. Vários autores (FRIGOTTO, 1996; GIMENO SACRISTÁN, 1995; GHEDIN, 2002) têm manifestado sua posição em favor de uma melhor formação para o professor. Porém, quando o assunto é o tipo de formação que deve ser dado ao educador, a polêmica se estende, abrangendo uma discussão epistemológica que repercute na formação dos professores de Geografia. Coloca-se, portanto, a necessidade de refletirmos sobre a formação, em um contexto mais amplo, ligado aos valores da sociedade que determinam o caráter da formação dos professores de Geografia.

É Evandro Ghedin (2002) quem coloca que, para a compreensão das propostas de formação dos professores, devemos, em primeiro lugar, inseri-las no contexto da própria base epistemológica sobre a qual se sustentam. Ele supõe ser necessário que compreendamos o processo de construção do conhecimento, refletindo sobre o conhecimento que construímos, sobre a sua finalidade e relevância para a sociedade, e a quem se destina.

Portanto, para determinarmos o que os professores devem aprender, temos de, primeiro, definir o referencial que temos da função docente, o que por sua vez depende da própria base epistemológica, sob a qual se assentam as ciências, e do projeto de sociedade que pretendemos construir.

Analisando a questão sob esse prisma, Ghedin (2002) entende que as políticas públicas para a formação dos professores estão fundamentadas em um modelo orientado pelo positivismo pragmático. Tal orientação confere às políticas públicas a característica de pleitear para os professores uma formação mais técnica que intelectual. Porém, segundo Ghedin (2002), esse é um modelo de formação que não dá conta das necessidades concretas do profissional que precisa enfrentar os desafios da complexa sociedade contemporânea.

Frigotto (1996), tratando dessa complexidade da sociedade contemporânea, faz uma análise da sociedade capitalista, entendendo que sua lógica de construção se insere no contexto de uma globalização excludente, com reflexos na determinação das diretrizes educacionais, e daí, na formação dos professores. Dessa forma, nem todos têm acesso às benesses produzidas pelo progresso tecnológico e científico. Alguns segmentos sociais, e em nível mais abrangente, alguns países, permanecem excluídos dos benefícios que poderiam

advir desse progresso. Assim, a escola tem preparado para o mercado de trabalho, cabendo a ela a tarefa de tornar o conhecimento científico aplicável às necessidades do mercado.

Shiroma nos informa sobre a formação voltada ao mercado de trabalho, analisando o que considera ser uma reformulação das propostas tayloristas⁴² de formação de professores. Segundo a autora, tais propostas inspiraram a Gerência de Qualidade Total, dos anos 1980 e 1990, que propôs "o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não seriam diretamente aplicados em sala de aula e estabelecendo a primazia da prática" (SHIROMA, 2003, p.63). Assim, a reforma educacional brasileira dos anos 90 "visava estimular a criação de novos caminhos para que os professores adquirissem um conhecimento profissional que priorizasse as habilidades práticas a ele associados" (SHIROMA, 2003, p.63).

Dessa forma, o caráter pragmático e utilitário do conhecimento, que deveria ser uma decorrência da construção teórica, tem sido colocado como princípio educacional. Essa política parece estar em conformidade com as exigências dos organismos internacionais para a gestão da educação, como o Unicef, que recomenda "uma utilização mais eficiente dos professores". Sobre a proposta do Unicef, elaborada por Peter Buckland em 2000, Shiroma (2003, p.64) faz a seguinte análise:

O documento sugere que investimentos na formação em serviço, apoiados pela educação à distância, são preferíveis ao treinamento inicial como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores e providenciar *um estoque de professores relativamente baratos* [...]. Argumentos desta natureza nos permitem inferir que a reforma da formação de professores teve o objetivo deliberado de reduzir custos e ao mesmo tempo aumentar o controle sobre esta categoria profissional; em outros termos, visa a proletarização dos docentes. [grifos da autora]

A formação continuada, colocada nessa perspectiva, serviria para fornecer, posteriormente aos professores, conhecimentos que eles deixaram de obter na formação inicial, porém, entendemos que a formação continuada, através da atualização profissional, é fundamental para que o profissional mantenha contato com o conhecimento produzido pelas diversas ciências ligadas à educação, mas consideramos que, até para que o professor esteja atento a essa importância, uma formação inicial consistente é fundamental.

⁴² Tal proposta, colocada em prática nos Estados Unidos da América desde 1920, foi assim descrita: "Universidades encarregaram-se da tarefa de envolver os estudantes nos objetivos, propósitos e conceitos educacionais, enquanto as Escolas Normais focavam em "como ensinar", no lado prático" (LABAREE e GITLIN apud SHIROMA, 2003, p.62)

Assim, o discurso contemporâneo nos inflama a questionar a competência⁴³ dos professores e a colocar sobre seus ombros o ônus da repetência escolar e da baixa qualidade do ensino. Porém, não devemos nos esquecer que a própria sociedade é também, responsável pela formação oferecida aos professores nas Universidades públicas e deve proporcionar condições para que a formação, inicial e continuada, se torne uma realidade.

Cada profissional *deve se responsabilizar por sua formação e atualização profissional*, tornando-se *competente* para exercer sua profissão. É esta a máxima veiculada pelos meios de comunicação e estimulada pela perspectiva, aqui colocada, de formação inicial e continuada. Porém, questionamos a existência de condições concretas para colocar em prática essa máxima, entendendo que nesse sentido a *exclusão sem culpa* de que trata Frigotto (1996) parece tomar forma.

Apesar das dificuldades, dois professores que entrevistamos deram continuidade à sua formação através de Especializações (em Desenvolvimento Sustentável na Amazônia e em Metodologia do Ensino Superior), e um deles, recém-formado (2005), pretende continuar seus estudos. Quanto à participação em congressos, seminários ou outras atividades relacionadas ao ensino de Geografia, três dos professores afirmaram participar desses eventos (primeiro, terceiro e quarto professores), porém um deles não citou o(s) evento(s) de que participou (primeiro professor) e outro citou eventos voltados ao público universitário (quarta professora).

Dessa maneira, as respostas obtidas dão margem à interpretação de que os professores reconhecem a importância da *atualização* profissional, talvez até, levando em conta a competitividade do mercado de trabalho, internalizando a *necessidade* de qualificação profissional⁴⁴, pois apenas uma professora não deu continuidade, formalmente, à sua formação.

Se relacionarmos as atividades citadas aos anos de docência dos profissionais é possível inferir que os professores formados há mais tempo estão, geralmente, mais afastados das atividades que visam à atualização profissional. Dessa forma, o primeiro professor,

⁴³ Interessantes colocações sobre esse tema podem ser lidas na obra de Monteiro (2004).

⁴⁴ Quando falamos em necessidade de *qualificação* estamos nos referindo ao fato de que os currículos mais valorizados, quando se pleiteia uma vaga na escola em que realizamos a pesquisa, são aqueles que possuem cursos de pós-graduação, numa hierarquia que corresponde aos títulos acadêmicos obtidos pelo profissional. Entre os professores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio são mais comuns as graduações, seguidas das especializações. Embora não tenhamos realizado pesquisa nessa área, é raro encontrarmos professores com mestrado ou mais, trabalhando no Ensino Fundamental e Médio, talvez porque obtenham maior remuneração atuando em outras áreas. Assim, a maior qualificação parece ajudar na obtenção da vaga, mas não no aumento da remuneração, sendo suficiente nesses termos, por enquanto, as especializações.

formado há 17 anos, afirma ter participado de eventos de atualização na área de Geografia, porém não citou o evento; a segunda professora, formada há 22 anos, informou não ter participado de nenhum evento na área; o terceiro professor, formado em 2003, participou do Encontro Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências (SBPC) e do Simpósio Nacional de Geografia Urbana, realizados em 2005 e a quarta professora, formada há 15 anos, disse ter participado das Semanas de Geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), evento voltado ao público universitário.

Aproveitamos para ressaltar a importância da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para a região, uma vez que todas as atividades citadas foram organizadas e realizadas com a participação dessa instituição.

Esse fato nos leva a refletir sobre as condições existentes para que o professor continue a estudar depois de formado, aprimorando sua formação teórica e aliando-a à experiência que adquire na prática. Tal afastamento ocorre devido à falta de condições para a realização desses estudos? Pela distância entre o discurso teórico e a realidade da sala de aula que desestimula o professor?

Independente das respostas a essas e outras indagações que poderíamos fazer, reiteramos que o compromisso social do professor é importantíssimo, pois da ação educativa dependem inúmeros jovens, oriundos de segmentos sociais variados. Esse fato exige um comportamento ético que leve à superação dessas dificuldades.

Porém, além da instituição de ensino na qual realizamos a nossa pesquisa, o primeiro professor trabalha em uma escola da rede estadual de ensino, lecionando para turmas de Ensino Fundamental e Médio. A segunda professora leciona na instituição particular de ensino em que pesquisamos, nas classes de Ensino Médio, mas trabalhou muitos anos também com Ensino Fundamental. Além disso, exerce uma outra atividade, fora da sala de aula. O terceiro professor trabalha em escola da rede municipal de ensino de Manaus, além das aulas de Geografia para Ensino Fundamental na instituição onde foi feita a pesquisa. A quarta professora, além da instituição na qual pesquisamos, trabalha em escola da rede estadual de ensino.

Dessa maneira, os professores trabalham em locais e turnos variados, sendo necessário um deslocamento contínuo entre as unidades de ensino, além da realização das atividades exigidas por uma e outra instituição em que trabalham (participação em reuniões pedagógicas das escolas quando solicitado, planejamentos de ensino, planejamentos de aula, avaliação das atividades dos alunos, atualização do material pedagógico, seleção de recursos didáticos, participação em eventos extra-classe etc.). Como nem todas as instituições de

ensino oferecem aos professores condições adequadas para a realização dessas atividades, consideramos que tal realização fica comprometida.

Como nos diz Monteiro (2004, p. 5) “Nunca há tempo para ler, estudar, preparar bem sua aula ... *Globalização, neoliberalismo, capitalismo, qualidade total, competência, ideologia* são algumas das palavras que circundam o dia-a-dia do professor. Mas, de um modo geral, não passam de *clichês* que são repetidos sem a reflexão necessária. Tornam-se palavras escorregadias [...]”.

Assim, espera-se que o professor invista na sua própria formação, independente da possibilidade financeira de fazê-lo, do insuficiente apoio das instituições e a despeito do pouco incentivo, ou aumento da remuneração, com o aprimoramento profissional. Embora algumas Universidades (como a UFAM) busquem soluções oferecendo, por exemplo, cursos de Especialização em Geografia do Amazonas, nos últimos anos, a procura pelos cursos tem sido maior que a oferta de vagas.

Acreditamos, como Frigotto (1996, p.92), que a formação, qualificação e profissionalização humana do educador devem-se centrar numa “concepção omnilateral de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético”. Assim, formar o educador é mais do que capacitá-lo a usar técnicas apropriadas para inserir-se no mercado de trabalho.

Como condição básica para a realização desse ideal de formação do educador, coloca-se o desafio de construir através da formação uma sólida base teórica e epistemológica, formando um educador que, além do domínio técnico e científico, seja um sujeito autônomo, capaz de gerir conscientemente sua atividade prática.

Na medida em que essa condição não é atendida, observa-se uma limitação na capacidade de atuação dos professores:

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa (FRIGOTTO, 1996, p. 95).

Como proposta para a formação de professores, Ghedin (2002) acredita na possibilidade de existência de um “professor reflexivo”, com a valorização da prática como forma ou processo de formação dos profissionais, mas uma prática reflexiva. Sugere que a

perspectiva de formação de professores técnicos não dá conta das exigências da prática real, e o resultado é um ensino quantitativo, que favorece a melhoria dos indicadores sociais, porém qualitativamente deficiente, pois os alunos freqüentemente não adquirem autonomia.

Ghedin (2002) assinala o grande avanço advindo da proposta de reflexão sobre a prática pedagógica como modelo de formação, mas faz uma crítica à orientação pragmática desta formulação, oriunda das idéias de Schön⁴⁵, acrescentando que o saber pode e vem da prática, mas não só dela. Portanto, a reflexão não pode ser reduzida ao espaço da sala de aula, reduzindo “todo saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica” (GHEDIN, 2002, p.132).

É necessário valorizar a prática, mas não devemos nos esquecer da importância da formação oferecida pelas Universidades, da atualização do conhecimento e da necessidade de participação dos professores nas discussões acadêmicas. Se limitarmos essa reflexão ao contexto pessoal do trabalho de cada professor, deixaremos de analisar o contexto histórico e social em que se dá a ação docente.

Gimeno Sacristán (1995, p.68) nos alerta que “é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores”. Se não observarmos este alerta, deixaremos de analisar a influência do contexto social e político na ação educativa.

Podemos refletir também, sobre a própria racionalidade técnica da formação tradicional, derivada da filosofia positivista, que defende a idéia de que os profissionais solucionam os problemas instrumentais mediante a mera seleção dos meios técnicos. O questionamento a este tipo de profissionalização é que quando se esgota o repertório técnico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe lidar com a situação. Assim, pouco vale a renovação tecnológica se a abordagem do ensino continuar a mesma.

Além disso, a concepção tecnicista limitou a educação a um *aprender a fazer*, que acentuou a burocratização do trabalho e perdeu de vista a especificidade da educação. Assim a “pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2003, p.15). Insistir *no aprender a fazer* na formação dos professores é contribuir para que os docentes continuem a utilizar

⁴⁵ Referimo-nos ao entendimento do trabalho do professor (a) como sendo prático-reflexivo proposta pelo autor estadunidense, David Schön (GHEDIN, 2002).

metodologias e recursos em sua prática, de forma mecânica, sem a necessária compreensão do *por que fazer*.

Remetemo-nos ao fato do terceiro professor manifestar sua insegurança no uso dos mapas cartográficos de pequena escala, fato atribuído por ele à formação inicial insatisfatória. Ali observamos que a mera seleção dos meios para a prática pedagógica não resolve todos os problemas, pois, muitas vezes, os professores enfrentam situações que requerem atuações autônomas e para tais atuações os professores nem sempre se encontram preparados.

Assim, dependente das condições sociais, valorativas e históricas, a formação configura-se a partir dos referenciais imputados a ela pela sociedade. O dilema é que enquanto a sociedade contemporânea valoriza apenas o produto e a quantidade na formação docente, em uma formação adequada, o *processo* é mais valioso e os resultados, decorrentes das interações sociais, não podem ser previstos, nem garantidos. A formação de professores é, no mínimo, um espelho das contradições da sociedade.

Desse modo, retomando a questão inicial, posta por Ghedin, de que para determinarmos o que os professores devem aprender, temos de, primeiro, definir o referencial que temos da função docente, buscamos compreender que papel o professor de Geografia exerce na sociedade, segundo os professores que participaram da nossa pesquisa.

No entendimento do primeiro professor, o professor de Geografia [...] *ainda exerce uma função, através da informação sobre os elementos naturais, sobre economia, etc.*

A segunda professora afirma que o professor de Geografia *contribui formal e informalmente para o desenvolvimento da análise investigativa, crítica, participativa do cidadão. Considera que o papel do professor de Geografia é atuar como formador de opinião, questionamentos, debates, de modo que todos possam crescer como sociedade.*

O terceiro professor fez uma análise do papel do professor de Geografia na sociedade e destacando sua relevância diz que *deveria ser dos mais importantes, atuantes e responsáveis [...]* e indica a conduta que deveria ter esse profissional, destacando seu compromisso social [...] *por meio de proposições que efetivamente levassem à melhoria de vida e de uso dos espaços no ambiente urbano, no caso do professor da área urbana. Voltando ao tema da relevância da profissão na sociedade, o professor conclui [...] é uma pena ver professores com baixa auto-estima no tocante à sua escolha de área de atuação, se achando professores de segunda categoria, etc... Mas isso é outra discussão.*

Para a quarta professora, o papel do professor de Geografia é *procurar levar o cidadão a ter consciência em relação ao seu papel na sociedade; a lutar por seus direitos e melhorias.*

O primeiro professor, respondendo à pergunta sobre qual é o papel do professor de Geografia na sociedade, manifestou sua preocupação com a relevância social da disciplina, Demonstrou uma preocupação com a manutenção da relevância social dessa profissão. De fato, da colocação do professor emerge a temática da crise da instituição escola, e da própria Geografia, enquanto disciplina escolar.

Brabant (2003, p.22) destaca que “ideologicamente útil na afirmação da nação e para a reprodução da consciência de uma identidade comum, a Geografia se acha confrontada a discursos *supra-nacionais* [destaque do autor], nos ajudando a compreender que, nas últimas décadas, a difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, função primordial da Geografia, teve sua importância diminuída, em decorrência da mundialização das relações capitalistas. Assim, torna-se cada vez mais comum o discurso da integração e da globalização, em lugar da valorização patriótica das singularidades locais. A Geografia enfrenta o desafio de conservar sua relevância social.

Por outro lado, os meios de comunicação tanto têm concorrido com a Geografia, na divulgação de informações, promovendo uma geografia-espetáculo (Brabant, 2003, p.20), até mais atraente e dinâmica que a Geografia escolar, como na divulgação de idéias que possam interessar ao poder. Além disso, outras disciplinas, como a Sociologia e a Economia, acentuam a fragilidade da Geografia em responder aos desafios da sociedade atual.

A escolarização em massa também pode ser apontada como mais um elemento a colaborar para o desprestígio da Geografia:

A escola não tem mais por objetivo esclarecer a futura elite, através de uma formação polivalente equilibrada. A especialização, concebida como adaptação dos homens ao parcelamento das tarefas, impõe descartar as velhas referências literárias de outrora (BRABANT, 2003, p.22).

A formação integral, embora presente na lei, que põe o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno (LDB 9394/96) como prerrogativa, enfrenta a exigência do mercado de formação para o trabalho.

Além desses fatores, os fenômenos midiáticos, como a “educação à distância” promovida especialmente através dos computadores, concorrem com o professor, segundo o

nosso primeiro entrevistado, na difusão das informações. Apesar de discordarmos desse professor, pois consideramos que a educação à distância tem se mostrado um novo campo de trabalho, concordamos que participar desse processo requer um realinhamento do profissional, através da capacitação para o domínio dessa nova linguagem.

Finalizando nosso entendimento dessa questão, Pimenta (2002, p.39) nos lembra que “conhecer é mais que obter informações”. Assim, entendendo o professor como mediador do processo de construção do conhecimento e não como *transmissor de informações*, nos asseguramos de que a relevância da profissão está ligada ao seu compromisso social. Além disso, mesmo mantendo a perspectiva tradicional de ensino como transmissão de conhecimentos, é necessária a existência de professores que planejem as atividades a serem veiculadas pelos computadores. Portanto, entendemos que a educação à distância tem sido uma oportunidade a mais de trabalho para os professores.

O compromisso social dos professores é destacado pelo terceiro professor que entrevistamos, quando afirma que o papel do professor de Geografia *deveria ser dos mais importantes, atuantes e responsáveis, por meio de proposições que levassem à melhoria da qualidade de vida e de uso dos espaços [...]*. Acreditamos que na medida em que os professores de Geografia puderem atender a essas necessidades sociais, a relevância da profissão estará assegurada.

O terceiro professor também manifestou a sua preocupação com a imagem social desgastada dessa profissão: [...] *é uma pena ver professores com baixa auto-estima no tocante à sua escolha de área de atuação, se achando professores de segunda categoria, etc... Mas isso é outra discussão.*

Entendemos que a discussão sobre a imagem social dos professores é importante quando buscamos compreender de que forma o ensino adquire concreticidade nas nossas escolas, pois não há educação que se realize sem a participação desse profissional. Cabe-nos, portanto, questionar o papel do professor de Geografia na sociedade contemporânea.

Yves Lacoste (1988) nos dá uma explicação concisa sobre o que significa ser professor de Geografia na sociedade moderna, quando destaca a diferença fundamental entre a Geografia dos Estados e a Geografia dos Professores. Segundo esse autor, enquanto na primeira, as minorias dirigentes possuem clareza quanto à importância e a utilidade dos conhecimentos geográficos e os utiliza como instrumento de poder, na segunda, justamente pela inexistência de tal clareza, se dissimula aos olhos da maioria da população a importância dos raciocínios centrados no espaço.

Lacoste (1988:33) nos lembra que “de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino”. Todavia, apesar de contribuir para a mistificação da realidade, grande parte dos professores desconhece sua própria função social e política:

É preciso analisar os procedimentos que acarretam essa ocultação. Pois ela não é o resultado de um projeto consciente, voluntário dos professores de geografia: deveras suas tendências ideológicas estão longe de ser idênticas. **Se eles participam da mistificação, eles próprios são mistificados** (LACOSTE, 1988, p.33) [grifo nosso].

Mas essas colocações, feitas em meados da década de 1970, continuam atuais? Compreender o papel do professor de Geografia na atualidade requer, além da reflexão sobre a mistificação que envolve a prática dos professores, que busquemos as características atuais dessa profissão.

Se no ensino tradicional, ser professor de Geografia era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, ainda que se esperasse do professor um comportamento ético que superasse a simples transmissão de conhecimentos, hoje definir essa profissão exige uma gama maior de considerações.

Marcelo Garcia, citado por Maria Isabel da Cunha (1999, p.132), afirma que o termo “profissão” marca diferenças qualitativas com relação ao ofício, e o termo “profissional” se refere a um grupo de pessoas com elevada preparação, competência e especialização que prestam um serviço ao público. A profissionalização é entendida como o “processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder” (CUNHA, M.,1999, p.132).

Porém, o parâmetro de *profissionalismo* originado das profissões liberais, nas quais o termo se associa à idéia de competência técnica, de capacidade de mobilização de conhecimentos para solucionar problemas, de responsabilidade no campo da ética, respeito e dignidade adquiridos através desses componentes, não se aplica inteiramente à docência.

Maria Isabel da Cunha (1999, p.130) nos adverte que “o magistério, devido a sua origem ligada especialmente à catequese, ao artesanato e à maternidade e, em razão da majoritária condição de assalariado do professor, dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter esse estatuto”.

Buscando o que poderia definir o que seja inerente à profissão de professor, nos deparamos com a dificuldade de atribuir à docência as mesmas características que definem as

outras profissões, ou seja, o grau de autonomia que caracteriza cada profissão, a posse de um saber que a distinga das outras profissões e a solidez da base epistemológica sobre a qual se sustenta.

Na visão da autora (CUNHA, M.,1999, p.131), a análise, desses fatores, demonstra a fragilidade do conceito de profissão no magistério, uma vez que mais intensamente que as outras profissões, que possuem suas bases assentadas muito mais na lógica da funcionalidade pragmática, a docência sofre influência de valores subjetivos que a sociedade lhe atribui historicamente.

Portanto, temos dificuldade em encontrar na docência a *autonomia* no exercício da profissão, a chamada “liberdade de cátedra”, cuja característica mais marcante seria o controle pelo professor de suas próprias idéias e ações. Cabe lembrar que essa característica constitui ainda um ideal distante da realidade, uma vez que o exercício profissional dos docentes está condicionado a fatores que, por vezes, extrapolam seu poder de decisão, como as políticas educacionais, a própria estrutura e organização da escola e as prerrogativas do material didático utilizado: “a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.72).

Observamos ainda uma hierarquização entre os próprios docentes, uma vez que os professores universitários são os que mais comumente produzem conhecimentos e contribuem para as reflexões teórico-metodológicas das áreas em que atuam, recebendo, para isso, maior salário e maior status social. Esse segmento da profissão está mais próximo do parâmetro de profissional que colocamos acima. Os professores de Ensino Médio e Fundamental, cuja função social tem sido considerada, tradicionalmente, como de transmissores do conhecimento científico, possuem formação mais curta, menores salários e menor status social. Note-se ainda que quanto menos especializado é o professor, menor é a autonomia, menor é o salário e menos atrativa a imagem social que ele projeta.

Esses são alguns dos motivos que fazem com que alguns pesquisadores identifiquem a docência, no sentido sociológico, como uma semi-profissão (GIMENO SACRISTÁN, 1995; CUNHA, M., 1999).

A profissionalidade, entendida por Gimeno Sacristán (1995, p.65) como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, deveria participar daquilo que consideramos como sendo constituinte da profissão de professor. Lembramos, no entanto, as colocações de Frigotto (1986) acerca da formação dos professores, voltada hoje, de forma geral, para o mercado de

trabalho. É difícil conciliar a “sólida base teórica e epistemológica”, que propõe esse autor como condição indispensável para a construção da autonomia profissional, à necessidade premente de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Dessa forma, a autonomia, ou seja, a capacidade de gerir conscientemente a atividade prática, que a capacidade reflexiva poderia proporcionar, fica comprometida ante o *aligeiramento* da formação e conseqüente proletarização do professor.

Gimeno Sacristán (1995, p.67) traça um paralelo entre o processo de proletarização do professor e sua imagem social afirmando que:

Os professores não usufruem uma posição social elevada ainda que sejam freqüentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, assistindo-se a um processo de proletarização do professor.

Porém, se educar é como bem define Gimeno Sacristán (1995, p.67) “permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo”, o professor deveria ter, como principal agente do processo educativo, grande suporte teórico e larga experiência cultural. A inexistência dessas condições é mais um fator a colaborar para a nossa concordância, com as colocações do terceiro professor, sobre a imagem social desgastada que desestimula o exercício da profissão de professor.

A necessidade de compromisso social do professor de Geografia, que destacamos ter estado presente nas colocações de três dos quatro professores entrevistados, foi colocada como questão das mais importantes pela vertente crítica dos Movimentos de Renovação. Observamos, portanto, a influência da Geografia Crítica nas reflexões dos professores. Nessa visão, o professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, deve oferecer oportunidades para que haja uma reflexão crítica acerca da realidade, desvelando os diversos tempos que participam da construção da realidade e o contexto histórico da formação sócio-espacial, como na proposta de Milton Santos (2004).

A segunda professora que entrevistamos analisa que o professor *contribui formal e informalmente para o desenvolvimento da análise investigativa, crítica, participativa do cidadão* e que, portanto, *deve atuar como formadora de opinião, questionamentos, debates, de modo que todos possam crescer como sociedade*. A quarta professora afirma que o papel do professor é *procurar levar o cidadão a ter consciência em relação ao seu papel na sociedade; a lutar por seus direitos e melhorias*. Talvez por uma questão de gênero, as duas

professoras parecem preocupar-se de forma mais contundente com a função social do exercício da docência, voltada para a conscientização dos alunos.

Nesse sentido, na medida em que professores e alunos, através de uma relação dialógica e igualitária, adquirem uma consciência crítica com progressivo desvelar da realidade, instaura-se o compromisso de ambos com a *práxis* social. Essa ação educativa visa à transformação da realidade através da cooperação, da solidariedade, da busca de soluções comuns para os problemas observados na realidade, entendendo a educação como processo e não como produto.

Entendemos, ainda, a preocupação dos professores com a formação da cidadania quando notamos que a tarefa de *educar*, incluindo valores morais e sociais que estavam a cargo da família, hoje são tarefas, em grande parte, legadas à escola. A reorganização sociológica da família, decorrente da emancipação das mulheres e da sua inserção no mercado de trabalho, as dificuldades impostas pela sobrevivência, aos pais e mães, deixou uma lacuna na educação das crianças que se pretende, seja preenchida pela escola.

Assim, novos desafios impõem-se aos docentes e à instituição escolar da qual fazem parte. Entre esses desafios, Maria Isabel da Cunha (1999) ressalta o domínio das novas tecnologias de informação, a transferência das funções da família para a escola e a própria lógica de produtividade e mercado da sociedade capitalista, que requer a formação do aluno para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os pais solicitam da escola, principalmente das particulares por serem pagas, um acompanhamento integral da educação dos alunos, incluindo aí, tarefas que há algumas décadas eram próprias da família. Além disso, a lógica de organização da sociedade impõe à escola a tarefa de capacitar para o mundo do trabalho, dotando o aluno de conhecimentos aplicáveis às necessidades do mercado.

Os professores de Geografia, embora demonstrem se preocupar com a educação de forma ampla, incluindo aí o incentivo à reflexão crítica dos alunos, a construção da cidadania, etc., enfrentam o desafio de se adequar às expectativas da sociedade, ou ao contrário, de contrariar essas propostas, sobretudo os que se dedicam ao Ensino Médio, pela proximidade do vestibular.

Correia e Matos (apud CUNHA, M., 1999, p.129) esclarecem que hoje se reconhece implicitamente a legitimidade das necessidades econômicas interferirem e mesmo determinarem as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, passando a ciência e a tecnologia a ser encaradas não mais como patrimônio da humanidade, mas como bem econômico, ou seja, como instrumento necessário ao aumento da competitividade nos mercados internacionais. Esta perspectiva trouxe, para a escola, a lógica da empresa na

organização do trabalho escolar, e na avaliação do aproveitamento dos alunos, como vimos nas colocações de Shiroma (2003).

As escolas particulares, como essa em que realizamos a nossa pesquisa, são também empresas, das quais se espera lucratividade. Embora tenhamos notado uma preocupação ética da escola e dos professores, com relação à educação ministrada, notamos também a preocupação com a satisfação dos interesses de pais e alunos, e tais interesses por vezes, se prendem à necessidade de formação para o vestibular⁴⁶, ou seja, para o mercado de trabalho.

Em vista desse contexto, começamos a perceber a influência dos processos políticos, econômicos e sociais sobre a atuação dos professores. Mais que influenciar a prática, alguns fatores parecem condicioná-la. Maria Isabel da Cunha (1999, p.136) resgata a categorização de Garcia (1995) dos fatores que dificultam a profissionalização dos professores:

- a burocratização do trabalho, caracterizada pelo intenso controle externo sob as atividades dos professores, através da política educacional e das propostas pedagógicas da escola, nas quais nem sempre o professor tem participação;

- a intensificação/proletarização, pois o aumento de carga de trabalho dos professores faz com que, frente às tantas tarefas que lhe são legadas, os professores fiquem sem tempo para realizar atividades que provenham de sua própria iniciativa, caracterizando-se o trabalho proletário⁴⁷.

- a colonização, ou seja, o trabalho do professor é controlado através da citada limitação da sua autonomia. Sem tempo para planejar e realizar suas próprias atividades, o professor pode tornar-se extremamente dependente do livro didático;

- a feminização, onde se observa que a histórica desvalorização da mulher na estrutura do poder se manifesta no mercado de trabalho⁴⁸, e produz efeitos na profissão de professor, majoritariamente exercida por mulheres, apesar de hoje estar mais aberta à participação dos homens, sobretudo no ensino fundamental e médio.

⁴⁶ Queremos salientar sobre esse assunto que os vestibulares de algumas instituições de ensino, como a Universidade de São Paulo (USP) já parece apontar em outra direção. Essas instituições apontam para uma tendência de uma maior exigência no vestibular, da compreensão dos temas, em lugar da memorização de conhecimentos gerais, portanto uma valorização da Geografia e da História (<<http://www1.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp2005&banner=bannersarqfolha>>, acessado em 29/12/2005).

⁴⁷ Enguita (apud CUNHA, M., 1999:138) define o proletário como um trabalhador que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo do seu trabalho, ou seja, perdeu sua autonomia profissional.

⁴⁸ Liga-se ao fato das professoras serem mulheres e mães, a idéia de que devem se submeter à sacrifícios, pois *o magistério se exerce por amor*; longe de considerarmos que o amor à profissão não seja fator importante, queremos apenas frisar que dedicação e satisfação não devem ser desculpas para a má remuneração.

- o individualismo/isolamento⁴⁹ dos professores, que pouco socializam suas atividades com os colegas;
- a carreira plana, ou seja, para o professor, poucas são as chances de ascensão profissional, a não ser através de incentivos extrínsecos, como obtenção de títulos⁵⁰, trabalhos publicados etc.;
- riscos psicológicos⁵¹, pois para se compreender a realidade do professor, hoje, é necessário atentar para a sensação de mal-estar, de frustração e baixo-estima de que se queixam muitos professores.

Compreendemos que tais fatores dificultam aos professores realizarem uma atividade criativa, da qual se orgulhem, mas um primeiro passo para superar as dificuldades é tomar consciência de que elas existem. Afinal, o professor *é responsável* pela qualidade do seu trabalho, e a ele cabe participar da busca das soluções, durante seu processo de formação inicial ou continuada.

Tomamos, portanto, a reflexão de Paulo Freire (1997, p.43) sobre a formação, com a qual encerramos esse diálogo:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Cabe, portanto, assumir que na formação, não podemos nos esquecer que cada *aprendiz de educador* deve buscar o aprendizado de forma consciente, não deixando somente a cargo de outros, a responsabilidade pela sua formação. Desse modo, obter gradualmente uma formação adequada faz parte de um processo contínuo de desenvolvimento da consciência crítica e desvelamento da realidade.

⁴⁹ O professor pouco debate suas dificuldades com os outros profissionais, pelo contrário, geralmente, as omite. A intensificação do trabalho, as muitas tarefas individuais e as poucas tarefas coletivas (pois as escolas nem sempre têm um projeto pedagógico próprio) contribuem para acentuar seu grau de isolamento. A direção das escolas, muitas vezes, recomenda que os professores trabalhem juntos, interdisciplinarmente, porém não existe um horário comum de trabalho. Assistimos a um enfraquecimento das bases teóricas do professor, com os anos de trabalho, pois pouco se compartilham os conhecimentos, além de sobrar pouco tempo para estudar.

⁵⁰ Além disso, essa forma de reconhecimento envolve mais o esforço individual do que coletivo; lembramos ainda, que na instituição privada, em que realizamos nossa pesquisa, a remuneração não se altera com os títulos. Até onde sabemos, essa não é uma situação ímpar na educação.

⁵¹ Tal situação parece ser decorrência direta das condições de trabalho, da desvalorização social e da crise de identidade que assola o professor. A falta de tempo para organizar devidamente suas atividades, decorrente do fenômeno da intensificação, gera uma sensação de “culpa”, pois os professores têm consciência de que poderiam e deveriam exercer melhor a docência. O estresse do professor aumenta em razão da precariedade das condições de trabalho, da desvalorização social que sofre e do aumento das exigências sociais.

Partindo, portanto, da descrição dos dados obtidos através dos questionários semi-estruturados e da nossa participação nas atividades desenvolvidas ao longo de 2005 na instituição pesquisada, buscamos analisar, a seguir, as concepções teóricas que embasam os discursos dos professores e as abordagens de ensino que ajudam a concretizar suas práticas pedagógicas. Para tanto, encaminhamos nossa análise a partir das seguintes categorias: A Concepção Docente de Geografia, O Conceito Docente de Mapas, A Prática de Ensino com Mapas e O Contexto do Ensino de Geografia.

4.2 A CONCEPÇÃO DOCENTE DE GEOGRAFIA

Analisando os discursos dos professores sobre a Geografia, procuramos observar as principais influências teóricas que os compõe, procurando obter elementos que nos levem à compreensão da concepção docente dessa ciência.

O primeiro professor destaca a Geografia como ciência, cujo objeto de estudo é, segundo ele, *o espaço e as relações que nele ocorrem*. Indagando-nos acerca de quais seriam as *relações* sobre as quais discorre o professor, inferimos que além dos fenômenos naturais o termo deve incluir as relações sociais, culturais, econômicas e políticas, pois o professor considera que o objetivo dessa linha de pensamento é uma *ação transformadora, objetivando um processo de formação da cidadania*. Inclui, portanto, as relações citadas acima, no estudo do espaço com o objetivo de transformar a sociedade. Daí o entendimento de que o espaço é o conceito-chave da Geografia para ele, sobrepondo-se aos conceitos de paisagem e região ou o de território, tratados pela Geografia Tradicional.

Como vimos, o espaço surgiu como conceito-chave pela primeira vez, a partir da influência da Geografia Pragmática, porém em uma perspectiva de espaço abstrato de fluxos, ou como planície isotrópica, perspectivas que desconsideram a historicidade do espaço. Como o primeiro professor entende que o estudo do espaço deve incluir [...] *as relações que nele ocorrem*, remete para uma concepção dos Movimentos de Renovação, sobretudo da Geografia Crítica.

No entendimento da Geografia Crítica, o espaço é considerado, se tomarmos as considerações de Lefébvre (apud CASTRO, 2001, p.25), o *locus* de reprodução da sociedade. Lefébvre aponta para o entendimento de que o espaço engloba tanto a concepções de espaço absoluto quanto a de espaço como mercadoria, ou a concepção de espaço como um produto da sociedade, se enfatizado seu aspecto funcional, e acrescenta que a reprodução das forças

sociais de produção, ou seja, a reprodução da sociedade, está presente na configuração do espaço.

Segundo o entendimento de Milton Santos (apud CASTRO, 2001, p.26), o espaço deve ser entendido através do conceito de formação sócio-espacial, entendendo que não cabe refletir sobre o espaço e a sociedade separadamente, pois o espaço é um fator social, e não apenas um reflexo da sociedade que o produz. Dessa forma, afirma que não se pode compreender a formação sócio-econômica sem se recorrer ao espaço porque as formas espaciais, ou seja, o aspecto visível dos elementos presentes no espaço, são linguagens dos modos de produção.

Assim, Milton Santos (2004, p. 240) propõe como objeto da Geografia “o estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diferentes instâncias da produção”. Sintetiza sua concepção de objeto da Geografia:

Essa geografia renovada (espaciologia?) ocupar-se-ia do espaço humano transformado pelo movimento paralelo e interdependente de uma *história* feita em diferentes níveis – internacional, nacional e local. As noções de totalidade e de estrutura, de universal e particular, deverão ser unificadas em um mesmo movimento conjunto no qual a sociedade seria reconhecida em seu diálogo com a natureza transformada, não apenas como agente transformador mas também como um de seus resultados. Uma vez mais, toda tentação dualista seria exorcizada (SANTOS, M., 2004:240).

Inferimos, portanto, que o primeiro professor entende que a Geografia deve retomar o estudo das relações sociais, políticas, econômicas, sociais que ocorrem no espaço. Para tanto, seria necessário retomar essas discussões analisando sua influência na constituição espacial. O estudo do espaço deve, portanto, considerar sua dimensão histórica, pois este espaço é reconhecido como sendo dinâmico; pois sua forma é definida, e define ao mesmo tempo, a sociedade que nele vive e trabalha. Requer, dessa maneira, o entendimento dos processos históricos que fazem parte da configuração do espaço.

Dessa forma, os problemas sociais, na perspectiva da Geografia Crítica, são decorrentes de um processo histórico que envolve relações políticas, econômicas, sociais e culturais, que interagindo entre si, configuram o espaço que vemos e no qual vivemos. Esse espaço, sua forma, sua utilização, sua divisão, as desigualdades econômicas e sociais presentes nele, são decorrentes desse processo histórico. Entretanto, como a história prossegue, com a conjugação de interesses produzindo modificações nas relações, pensa-se

em um espaço dinâmico, que pode mudar, portanto, ao mesmo tempo, concebe-se que a sociedade pode mudar, se transformar.

O primeiro professor sinaliza, portanto, para um rompimento com a Geografia Tradicional e com a Geografia Pragmática, pois, segundo Moraes (2003-a), a Geografia Crítica assumiu o conteúdo político da Geografia, propondo ações no sentido de transformar a sociedade. Debatendo os problemas sociais, criticando a neutralidade científica, a exclusividade da fundamentação positivista nos estudos geográficos, o empirismo exacerbado, o academicismo da Geografia Tradicional, fizeram uma crítica à própria estrutura capitalista que gerou esse contexto. Esse processo visava desmistificar as relações capitalistas e, conseqüentemente, levar à superação dessa ordem política a partir da *práxis* social.

Dessa forma, entendemos que o professor concorda que a Geografia deve retomar seu compromisso social, participando da construção da cidadania e através desse posicionamento contribuir para a transformação da sociedade.

A crise do socialismo real na ex-URSS, e a redemocratização do Brasil nos anos 1980, além da abertura na reflexão geográfica a temas como a valorização das diferenças, o respeito ao pluralismo cultural, a necessidade de visibilidade e socialização do poder e outros trouxeram a necessidade de redimensionar esse foco. Hoje, os Movimentos de Renovação da Geografia incluem tendências, que buscam desvelar o espaço e as relações sociais que nele ocorrem, sem necessariamente superar a ordem capitalista, mas buscando ampliar a participação popular na democratização do país. Entendemos que a abertura dos caminhos para que outras correntes, igualmente críticas, fizessem suas propostas, foi a maior contribuição do marxismo.

A segunda professora, reconhecendo a Geografia como ciência, demonstra, como o primeiro professor, uma valorização do saber científico. A professora entende que o objeto da Geografia é *a compreensão do meio em que vivemos*.

Referindo-se ao *meio em que vivemos*, a resposta da professora poderia ser incluída na compreensão lablachiana de que o objeto da Geografia é a relação homem-natureza, sendo o homem nessa relação um sujeito ativo, que sofre as influências do meio, mas também age sobre ele transformando-o, ligando-se, assim, às teses possibilistas da Geografia. Nessa concepção, a Geografia toma como conceito-chave a paisagem, entendida como uma “área moldada por uma distinta associação de formas, tanto físicas quanto culturais” (HOLZER, 1992, p.31), e a estuda, de forma comparativa, visando uma análise integral dos fenômenos.

A concepção lablachiana de espaço entendido como paisagem, presente nas análises espaciais da Geografia Tradicional, trouxe para a reflexão geográfica a preocupação com as características culturais de cada *gênero de vida* manifestas no espaço. Dessa forma, a Geografia decorrente das idéias de La Blache era, fundamentalmente, uma Geografia Humana; entretanto, a discussão sobre o espaço mantinha a perspectiva naturalista, pois eram desprovidas das discussões políticas e sociais, pela defesa da neutralidade científica por esse autor.

Apesar da valorização da história, uma vez que o estudo das maneiras como o homem se adapta ao meio, criando técnicas, usos e costumes que lhe permitam viver em equilíbrio com a natureza, requer um estudo voltado para a constituição histórica das sociedades, La Blache enfatizava na reflexão geográfica a preocupação com os lugares não com os homens (MORAES, 2003-a). Como La Blache era contrário às generalizações, suas propostas voltaram-se para o estudo das regiões, entendidas como um produto histórico que expressaria a relação dos homens com a natureza originando a Geografia Regional que teve como conseqüência a compartimentação da realidade, tendo em vista a análise em separado das questões locais e globais.

Dessa forma, a análise espacial enfatizava as características naturais da paisagem e dos lugares, dissociadas do contexto político, econômico e social em que ocorriam, portanto, a sociedade continuou a ser vista como um dado natural, imutável. Tal perspectiva contribuiu para a permanência, nos mapas cartográficos, das questões relativas ao homem demarcando as diferenças somente como decorrência da cultura construída por cada povo.

Como vimos em Moraes (2003-a) e Milton Santos (2004), esses posicionamentos tiveram como conseqüência o pouco comprometimento da Geografia com a prática social e a dissimulação do conteúdo ideológico na disciplina, pois foram as propostas de La Blache que predominaram na Geografia brasileira até meados do século XX.

A expressão *meio em que vivemos* poderia remeter, também, para a proposta de Max Sorre, de que a Geografia deve estudar as formas pelas quais o homem organiza o meio. Esse autor criou o conceito de habitat, entendendo-o como a “morada do homem”, como uma criação humana (MORAES, 2003-a).. Esse meio “humanizado” expressa as múltiplas relações entre o homem e o ambiente que o envolve.

Também poderia ser alinhada à proposta da escola ambientalista, decorrentes das propostas ratzelianas, que mantiveram a visão naturalizante na análise espacial desprovidas, porém, da causalidade mecânica das teses deterministas. Essa escola tratou, sobretudo, das

ações antrópicas sobre o espaço, dos problemas ambientais decorrentes da relação homem/natureza. O alinhamento da resposta da professora com essa proposta apontaria para uma preocupação com as questões ambientais.

Lembramos ainda que a Geografia das Representações, vertente dos Movimentos de Renovação, retoma, por certo, os conceitos de *paisagem* e de *habitat* (HOLZER, 1992); esse último, por ser determinante do conteúdo das paisagens, propondo que ambos os conceitos devem ser apreciados pelos geógrafos. Todavia, na proposta da Geografia das Representações, os conceitos-chave da Geografia passam a ser o *lugar* e o *espaço vivido*. Como a professora expressou que a Geografia [...] *nos ajuda a compreender o meio em que vivemos*, podemos também considerar que coloca o objeto da Geografia na perspectiva de estudo do lugar ou do espaço vivido.

O estudo do espaço, na Geografia Humanista, deve considerar, como vimos em Tuan (1980), o senso comum oriundo da experiência espacial das pessoas, e os seus sentimentos com relação ao espaço, devendo ser analisados tanto o espaço pessoal, o lugar de vida do indivíduo, quanto o espaço grupal, onde é vivida a experiência do outro, e também o espaço mítico-conceitual, que recebe, além da influência das experiências concretas, as influências do mítico e do sagrado. Valoriza os elementos temporais e históricos como intervenientes da relação entre homem e paisagem, sendo as mudanças das paisagens vistas em termos das influências que sofreram, de acontecimentos culturais passados. Esses são, segundo Holzer (1992), influências das correntes Possibilista e Cultural da Geografia Tradicional, na Geografia Humanista.

Essas perspectivas, de valorização do senso comum e dos sentimentos do homem em relação aos espaços, encontram-se ausentes da fala da professora; porém, como a Geografia das Representações aprofunda a análise da relação do homem com o mundo vivido e a intencionalidade humana como fator de modificação e de ligação com o habitat, privilegiando o estudo da ação do indivíduo nessa relação, podemos dizer que, nesse sentido, ligam-se à concepção da professora.

Todavia, devido ao entendimento da professora, de que a Geografia, além da compreensão do meio, nos ajuda [...] *a nos conscientizarmos de que somos agentes fundamentais nesse [meio]*, inferimos que ela concebe que o homem deve superar a alienação, participando ativa e conscientemente da sociedade. A Geografia, dessa forma, teria por objetivo participar do processo de conscientização da sociedade. Essa idéia parece

corresponder à proposta de Santos (2004), de desenvolvimento da uma consciência crítica sobre o espaço.

Lembramos que Milton Santos (2004, p.63) afirmou que “o novo saber dos espaços deve ter a tarefa essencial de denunciar todas as mistificações que as ciências do espaço puderam criar e difundir”, quando se referiu às propostas de renovação da Geografia. Portanto, a Geografia deveria contribuir para desvelar a realidade e por meio da instauração da criticidade, levar o indivíduo a assumir seu papel transformador.

Vimos, portanto, elementos marcantes da Geografia Tradicional nas respostas da professora e a influência dos Movimentos de Renovação, através da Geografia das Representações, na primeira parte da resposta da professora e da Geografia Crítica, na segunda parte. Dessa forma, pudemos inferir um amálgama de tendências em suas respostas, o que contribuiu para o nosso entendimento de que elementos variados podem ter participação em sua concepção de Geografia. Tal fato também pôde ser constatado nas respostas do terceiro professor.

O terceiro professor entende a Geografia como ciência, ou, como ele próprio afirma, como *conhecimentos sistematizados*, cujo objetivo é *colaborar para a construção dos espaços por meio da sociedade, ou melhor, para a compreensão desses mecanismos de construção e desconstrução espacial*.

Assim, podemos inferir, primeiramente, que ele entende que os conhecimentos científicos obtidos pela Geografia devem ser colocados a serviço da sociedade e, como os outros dois professores, considera que o compromisso social é tarefa importante da Geografia. Em segundo lugar, que sua concepção de espaço está ligada ao reconhecimento de que existem múltiplos espaços e não um espaço homogêneo. Essa concepção valoriza o tempo, portanto, a historicidade dos processos espaciais, uma vez que o professor se refere a um espaço dinâmico em processo de *construção e desconstrução*.

A valorização da história foi, segundo Moraes (2003-a), a grande contribuição de La Blache ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Essa valorização pode ser percebida tanto na compreensão da região como produto histórico que expressaria a relação dos homens com a natureza, quanto na proposta de Sorre de analisar historicamente a formação de cada elemento do habitat, em busca da compreensão da situação atual.

Entretanto, como as propostas da Geografia Humana mantiveram a visão naturalizante do homem buscando o “[...] o resultado da ação humana na paisagem, e não esta em si mesma” (MORAES, 2003-a, p.69-70), entendemos que a concepção do terceiro

professor liga-se, sobretudo, à Geografia Crítica, porque essa vertente enfatiza que o homem é sujeito ativo, que participa da construção do espaço, transformando-o.

Enfatizamos, como o terceiro professor, que na proposta da Geografia Crítica, tal relação ocorre de forma dialética, pois o espaço, pelas condições que oferece ao homem, também o influencia. Dessa maneira, o espaço define e, ao mesmo tempo, é definido pela sociedade que nele vive e trabalha, como no conceito de formação sócio-espacial de Milton Santos (2004), que formula que uma sociedade só se torna concreta através do espaço que produz, e dialeticamente, só se pode compreender o espaço através da compreensão da sociedade. Lembramos aqui, a explicação de Castro (2001, p.95-96) de que “o espaço, por suas características e seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais”.

Dessa forma, o terceiro professor, enfatiza a importância do homem na concretização do espaço, como pudemos ver na frase *reconheço a importância do homem nessa concretização no espaço e no tempo*, e conclui, sinalizando para uma perspectiva sócio-ambiental do conhecimento geográfico [...] *enfim esse homem precisa se relacionar melhor com os espaços e com os outros homens*. Tal posicionamento demonstra uma preocupação do professor com o destino da humanidade que pode ser relacionada, como as da segunda professora, com a Geografia Tradicional.

Entretanto, a Geografia das Representações, também valoriza os elementos temporais e históricos em sua análise, quando considera que as mudanças nas paisagens são decorrentes das influências que sofreram de acontecimentos culturais passados. Essa Geografia busca analisar a relação do homem com o espaço vivido, e a intencionalidade humana, como fator de ligação e modificação do habitat, privilegiando o estudo da ação do homem nessa relação. De forma semelhante, a Geografia Crítica enfatiza a importância da ação do homem na concretização do espaço. Essa perspectiva tem correspondência clara com a definição de espaço geográfico, como um espaço construído e modificado pela ação do homem.

Há, portanto, no discurso do terceiro professor, uma preocupação sócio-ambiental, característica dessas e de outras vertentes da Geografia, pois a questão ambiental, como lembrou Milton Santos (2004), tornou-se assunto prioritário, tendo em vista as dimensões catastróficas que podem tomar a interferência dos homens no espaço.

Notamos nesses três professores uma valorização dos saberes científicos, em uma perspectiva ilustrada, pois transparece em suas frases que, através do conhecimento, o homem compreende e transforma o mundo, aumentando seu domínio sobre ele.

Nas concepções de Geografia desses professores, transparece nitidamente a influência da Geografia Crítica em suas propostas de conscientização, formação da cidadania, transformação da sociedade e na visão dinâmica do espaço, presente no discurso do terceiro professor. As propostas da Geografia Tradicional e da Geografia das Representações estão presentes nos discursos da segunda professora e do terceiro professor, respectivamente, pelo uso da expressão *meio em que vivemos* e pela inclusão do tema da consciência sócio-ambiental na relação do homem com o espaço. Assim, elementos da Geografia Tradicional coexistem com novos elementos da Geografia Crítica e da Geografia das Representações, dos Movimentos de Renovação.

A quarta professora que entrevistamos, relatando sua concepção de Geografia afirma: *a disciplina mais importante do currículo escolar*. Entendemos que essa professora se refere à Geografia, diferentemente dos demais professores, como disciplina escolar, destacando seu valor.

A visão da professora deixa transparecer uma concepção de Geografia bastante positiva e que valoriza o ensino dessa disciplina, muito comumente manifesta, porém, um tanto distante da realidade. Baseamos esse nosso entendimento nas condições efetivas do ensino na instituição de ensino em que pesquisamos e em outras, em que o ensino da Geografia se dá em apenas duas aulas semanais, enquanto outras disciplinas são ministradas em três, quatro e até cinco aulas semanais. Além disso, nos estudos que fizemos, sobre a formação e a profissionalização do professor, não encontramos muitos elementos que nos levem a concordar com a resposta da professora, tendo em vistas as dificuldades impostas ao exercício da docência. No entanto, ressaltamos nossa compreensão de que a professora nos deu a sua opinião sobre o assunto, manifestando seu ideal de Geografia.

As respostas dos professores encontram-se alinhadas ao entendimento dos PCNs sobre a Geografia. Assim, as funções que destacam como relevantes na Geografia estão presentes nas propostas dos PCNs (BRASIL, 1998) para o Ensino Fundamental. Dessa forma, como os PCNs, os professores entendem a cidadania como participação social e política, legando à Geografia a tarefa de desenvolver um pensamento crítico, responsável e construtivo, nas diferentes situações sociais, através da compreensão do espaço.

Nesse sentido, compreender o espaço capacita as pessoas a perceberem-se como agentes transformadores do ambiente, pois essa disciplina acentua a necessidade de inserção social e de desenvolvimento de atitudes responsáveis.

Não houve referência, nas respostas dos professores, aos métodos próprios da Geografia que poderiam contribuir para a realização dos objetivos propostos. Dessa forma, a observação, a descrição, a análise e comparação de dados, a realização de estudos do meio, de mapeamentos e outros métodos de que a Geografia, historicamente, tem lançado mão para seus estudos, não foram citados, nessas primeiras respostas, de forma específica. Tampouco houve referência ao papel histórico que a Geografia tem desempenhado. O discurso dos professores pautou-se, essencialmente, na análise do papel atual da Geografia para eles, ou seja, o compromisso social com a construção da cidadania.

Esse posicionamento não coincide, nesse ponto, com a tendência da corrente crítica dos Movimentos de Renovação e dos PCNs, pois neles é consensual a crítica ao discurso da neutralidade científica defendida pela Geografia Tradicional, e a demonstração de seu caráter de máscara ideológica dos problemas sociais.

No entanto, os PCNs (BRASIL, 1998), apesar de valorizarem as contribuições do marxismo na reformulação do pensamento geográfico, enfatizam que discussões, fortemente pautadas em explicações econômicas e nas relações de trabalho, podem ser inadequadas à faixa etária dos alunos de Ensino Fundamental. Além disso, os PCNs consideram que a Geografia deve levar em conta, como na proposta da Geografia das Representações, a subjetividade humana, ressaltando a dimensão sensível da percepção e significação do mundo pelos indivíduos e grupos.

Consideramos, nesse ponto, a colocação de Vesentini (1987) de que não devemos pender nem para o dogmatismo nem para a cooptação, pois esses posicionamentos são perniciosos ao desenvolvimento de todas as ciências. Assim, concordamos com Vesentini que não é por essas vias que alcançaremos o desenvolvimento da consciência crítica, e conseqüentemente, a cidadania plena. Entendemos que na medida em que conseguimos manter um posicionamento crítico e ético, construído junto à sociedade e em contato com a realidade, o nosso posicionamento político estará implícito em nossas ações.

Assim, a consolidação da identidade dos indivíduos, através da conscientização em relação a si mesmos, em relação ao meio em que vivem e ao papel que exercem na sociedade, estão implicitamente presentes na fala dos três primeiros professores.

Esse posicionamento parece encontrar eco na Geografia Crítica, na Geografia das Representações e nos próprios PCNs, sendo que, nesse último, esse aspecto é enfatizado na

explicação da valorização do conceito de *lugar*. O documento coloca que em um contexto social como o atual, de globalização, contraditoriamente, emergem espaços de resistência, onde as sociedades buscam autonomia e reforço de suas identidades.

No entanto, nessa primeira resposta dos professores, não encontramos indícios de compreensão de que o espaço, além do *lugar* onde ocorrem as interações entre os homens e desses com a natureza, também pode ser compreendido como espaço que incorpora as representações simbólicas dos indivíduos e da sociedade, e que essa dimensão também contribui para a materialidade dos lugares.

Essa reflexão, presente na Geografia das Representações, por buscar explicações para o cotidiano não apenas nas determinações econômicas e políticas, mas também na compreensão da pluralidade cultural, contribui para que a Geografia se relacione, a outros ramos do saber, propiciando uma prática trans e interdisciplinar que pode enriquecer a abordagem geográfica.

Além disso, entendemos que a Geografia pode encaminhar um trabalho que concilie a análise dos fenômenos físicos aos fenômenos sociais, ressaltando uma ou outra dimensão de acordo com os objetivos específicos almejados. No entanto, ressaltamos a importância de não deixar de lado a análise dos problemas políticos, econômicos e sociais na Geografia, sobretudo porque são fatores importantes na compreensão do espaço e sua compreensão é imprescindível para a formação da cidadania.

Dessa maneira, entendemos que o objeto da Geografia é a compreensão do espaço geográfico, incluindo a investigação das múltiplas relações que nele ocorrem, seja através dos conceitos ressaltados pelos PCNs ou de outros que sejam relevantes para a sociedade. Dessa forma, é importante que o contexto seja trabalhado.

A abordagem espaço-temporal, interligando os temas locais e globais, pode ajudar na compreensão de que o espaço geográfico materializa diferentes tempos. A Geografia, assim trabalhada, oferece à sociedade a oportunidade de uma compreensão ampla da realidade, e é essa compreensão que possibilita uma intervenção consciente, cidadã, que ajuda a tornar a realidade algo mais próximo de nossos ideais.

Entendemos que os professores adquiriram as concepções que manifestaram não só a partir da formação inicial que obtiveram, mas também através da formação continuada e no próprio exercício da profissão, incluindo, também, as interações decorrentes das suas relações sociais. Assim, buscamos aprofundar nossa análise, investigando como os professores entendem os mapas.

4.3 A CONCEPÇÃO DOCENTE DOS MAPAS

O que hoje chamamos Geografia originou-se com o próprio pensamento humano sobre o mundo, pois é através da aquisição e elaboração contínua do conhecimento que as ciências vão se fazendo, e o mundo vai sendo reinventado. Nessa reinvenção, a representação do espaço tem tido papel fundamental e, assim, Geografia e Cartografia se desenvolveram como aliadas.

Os interessados em questões práticas como a interpretação dos fenômenos da natureza, a descrição dos lugares e a organização do espaço, a compreensão da relação do homem com o meio e da configuração do espaço, utilizaram-se dos mapas como *instrumentos* mediadores de sua relação com o mundo. Os mapas também serviram como *signos* mediadores da relação dos homens com o mundo, traduzindo as diversas visões de mundo e da cultura, em diferentes sociedades.

Os mapas, como instrumentos, ampliaram a possibilidade de atuação do homem sobre o espaço ampliando seu domínio sobre ele. Como ferramentas criadas com o fim específico de representar o espaço, os mapas carregam consigo essa função e seu modo de utilização, desenvolvido no processo de trabalho. São, portanto, *objetos sociais* (VYGOTSKY, 1998), e contam um pouco sobre as sociedades que os produziram.

Os mapas, enquanto signos, representam o espaço, são interpretáveis como representações da realidade e podem se referir aos elementos ausentes do tempo e do espaço presentes. A memória humana é, portanto, mediada pelos signos contidos nos mapas.

Dessa forma, os mapas possibilitam, por exemplo, a localização dos lugares, as orientações do deslocamento no espaço, o relato de eventos ocorridos em áreas distantes, o planejamento das atividades no espaço. Permitem, portanto, o armazenamento de inúmeras informações que teríamos dificuldade em guardar somente na memória.

Os mapas permitem maior controle de nossa ação psicológica, ou seja, permitem, por exemplo, uma escolha prévia, que sem ele seria feita de modo instintivo. Como mediadores da relação do homem com o mundo, aumentaram a capacidade da memória e da atenção e, sobretudo, maior controle voluntário da pessoa sobre sua atividade.

Por isso, buscamos compreender a concepção de mapas dos nossos entrevistados perguntando o que são mapas para eles. O primeiro professor disse que *são representações cartográficas de um determinado espaço*. A segunda professora afirma que *são uma “riqueza” que temos em mãos. Instrumentos através das quais viajamos sem sair do lugar. São um atrativo, poderíamos compará-lo a um “enigma” a ser decifrado* [destaques da

professora]. O terceiro professor se referiu aos mapas como *representações de diversas realidades em diferentes escalas*. A quarta professora de nossa pesquisa disse que o mapa é *a representação gráfica dos lugares*.

Tomando as proposições de Vygotsky (1998) sobre os elementos mediadores da relação do homem com o mundo, entendemos que o primeiro professor destacou os mapas como sistemas simbólicos, pois referiu-se aos mapas como *representações cartográficas*, relacionando seu uso a uma forma determinada, socialmente construída, os mapas cartográficos.

Os mapas cartográficos sintetizam uma visão capitalista do mundo que enfatiza o caráter utilitário do espaço, assim, os signos e significações do mapa devem ser compreendidos por toda a sociedade, por isso utiliza-se das convenções cartográficas.

Em conformidade com esse entendimento, para o primeiro professor, os mapas servem *para identificar regiões do nosso planeta; para representar e compreender dados estatísticos sobre economia, aspectos humanos, políticos, etc.* Ele enfatiza, dessa forma, o uso pragmático dos mapas, inclusive ressaltando características dadas a eles pela Geografia Quantitativa.

Retomando a concepção de Geografia do primeiro professor, pudemos inferir que há uma contradição na destinação que esse professor dá aos mapas, no sentido de que a Geografia Crítica, que embasa a concepção de Geografia do professor, faz uma crítica contundente à Geografia Quantitativa. Assim, entendemos que, na visão do primeiro professor, os mapas auxiliam a Geografia representando *o espaço e as relações que nele ocorrem*, porém representando a realidade através de dados estatísticos, deixa de lado diversas questões defendidas pela Geografia Crítica. Inferimos que, o professor entende por mapas, somente os mapas cartográficos, especialmente pela referência à função específica, tomada da Geografia Quantitativa, *de representar e compreender dados estatísticos*.

Para a segunda professora, os mapas são *instrumentos através dos quais viajamos sem sair do lugar*. Inferimos que ao se referir aos mapas como instrumentos, a segunda professora transmite a mensagem de que os mapas são ferramentas, portanto, objetos sociais. Também podemos considerar que se refere aos mapas como signos, ou “instrumentos psicológicos”, no sentido dado por Vygotsky (1998) a esse termo, porque, como diz a professora, *viamos sem sair do lugar*, ou seja, através dos mapas a memória humana é ampliada, dando mais segurança à ação do homem sobre o espaço e ampliando a possibilidade de compreensão e domínio do espaço.

Expressou ainda, o valor afetivo que dá aos mapas, uma *riqueza que temos em mãos*. Isso nos leva a inferir que a professora valoriza esse instrumento, no entanto, considera que tal *atrativo* impõe um decifrar, ou seja, é necessário desvendar o *enigma*. Inferimos que coloca, nessa frase, o fato dos mapas cartográficos, como sistemas simbólicos, utilizarem signos, uma convenção, uma linguagem própria, que precisa ser aprendida, e não necessariamente criada, para que possam ter sentido. Dessa forma, a segunda professora, como o primeiro, parece se referir aos mapas cartográficos quando pensa em mapas.

Para ela, os mapas *servem para conhecermos inúmeros aspectos de um determinado local; como são muito diversificados, através de seu estudo, interpretação, análise, teremos, certamente, todas as informações que desejamos*. Enfatiza, portanto, o uso pragmático dos mapas, como instrumentos que auxiliam a memória intermediando a ação do homem sobre o espaço.

Retornando à concepção de Geografia da professora, pudemos verificar que sua concepção de mapa não destoava de seu entendimento da Geografia como ciência que [...] *nos ajuda a compreender o meio em que vivemos*. Os mapas seriam, sob esse ponto de vista, instrumentos que auxiliam a Geografia nessa tarefa, que como vimos pode conter interpretações da Geografia Tradicional, da Geografia Crítica e da Geografia das Representações, pelo amálgama de tendências na resposta da professora. Porém, ressaltamos que a compreensão do meio, de que fala a professora, estaria voltada à concepção predominante sobre o espaço, oriunda das representações expressas no mapa cartográfico.

O terceiro professor entende que os mapas [...] são *representações de diversas realidades em diferentes escalas*. Como esse professor entende que os mapas podem representar [...] *diversas realidades*, inferimos que ele percebe que outras realidades, além das mais comuns na sociedade, podem ajudar a compor um mapa. Assim, compreendemos que esse professor admite a possibilidade de outras visões de mundo na representação do espaço, diferentes daquelas do mapa cartográfico.

Entretanto, refere-se aos mapas como [...] *instrumentos para realizar um trabalho na direção daquilo que foi respondido no item 10* (onde o professor nos relatou sua concepção de Geografia), ou seja, os mapas para ele servem para auxiliar a Geografia a [...] *colaborar para a construção dos espaços por meio da sociedade, ou melhor, para a compreensão desses mecanismos de construção e desconstrução espacial*, destaca, portanto, seu entendimento de que o espaço expresso nos mapas é dinâmico, mutável e passível de ser transformado.

Dessa maneira, pudemos constatar que o professor expressa uma correspondência entre o que ele entende por Geografia e sua concepção de mapa. A resposta é, portanto, coerente com a concepção da Geografia Crítica, que predomina em seu entendimento da Geografia e com as concepções da Geografia das Representações, no sentido de que estas também valorizam a importância do tempo histórico em suas análises.

Como o terceiro professor se refere aos mapas como instrumentos, como objetos sociais, nós inferimos que se reporta aos mapas cartográficos, uma vez que são esses os mapas comumente utilizados em nossa sociedade para a realização do trabalho.

A quarta professora afirma que o mapa é [...] *a representação gráfica dos lugares*, destaca, portanto, os mapas como signos que representam o espaço, interpretáveis como representações da realidade e que podem se referir aos elementos ausentes do tempo e do espaço presentes. Assim, poderíamos inferir que em sua concepção de mapa, a professora manifesta, como o terceiro professor a possibilidade dos mapas expressarem diversas visões de mundo.

Tomando a concepção de Geografia da quarta professora, na qual observamos a valorização da Geografia como disciplina escolar, nós inferimos, a princípio, que seu entendimento dos mapas como representações gráficas dos lugares significavam uma maior abertura, na utilização dos mapas, às diversas realidades que as representações gráficas podem expressar.

Esse entendimento foi em parte cerceado, porque, respondendo à pergunta seguinte, sobre para que servem os mapas, ela nos disse que servem [...] *para facilitar a localização e identificação dos lugares* enfatizando o uso tradicional dos mapas na sociedade contemporânea. Assim, inferimos que os mapas cartográficos também lhe vêm à mente ao pensar em mapas.

Segundo os entrevistados, os mapas servem para localização espacial, como afirmou o primeiro professor, para [...] *identificar regiões do planeta*, para representação e análise geral da manifestação e da distribuição espacial de fenômenos (econômicos, humanos, políticos etc.), no entendimento da segunda e da quarta professora, e para a compreensão da dinâmica espacial, na qual, o terceiro professor reconheceu, o homem tem papel fundamental.

O terceiro professor lembrou ainda que, tradicionalmente, os mapas são reconhecidos como instrumentos que dão identidade à Geografia. Aqui ele reconhece que os mapeamentos e a conseqüente produção de mapas são métodos próprios da ciência

geográfica⁵². Como vimos em Vygotsky (1998), os objetos sociais, como os mapas cartográficos, carregam consigo a função para a qual foram criados e seu modo de utilização, desenvolvido no processo de trabalho, sendo representativos da sociedade em que foram criados.

Vimos, no primeiro capítulo, que os mapas como símbolos da modernidade foram paulatinamente adotando um caráter pragmático, utilitário, com destaque para a percepção do espaço como meio de produção, como lugar a ser explorado economicamente, como território a ser apropriado através do conhecimento efetivo de suas potencialidades. Percebe-se, na resposta dos professores, que essa concepção de mundo da modernidade predomina nas suas concepções dos mapas, enquanto instrumentos criados pelos homens, portanto significativo de uma história humana e de um conceito humano de espaço.

Entretanto, destacamos que uma perspectiva mais ampla dos mapas aparece na concepção do terceiro professor e da quarta professora, como recursos de uma Geografia que busca compreender as diversas realidades que podem ser expressas nos mapas. Todavia, ao relatarmos a utilidade dos mapas, todos os professores ainda reportam-se aos usos mais comuns dos mapas na sociedade, representados nas funções históricas dadas aos mapas cartográficos.

Dessa forma, consideramos que a ausência de outra perspectiva em relação ao uso dos mapas, como aquelas que relatamos no capítulo anterior, pode não ser decorrente apenas da desinformação dos professores, mas, sobretudo do fato de que certos costumes estão profundamente arraigados no senso comum, fazendo com que, muitas vezes, outras possibilidades fiquem invisíveis a nós.

No entanto, pensamos que esses modelos podem mudar, pois inúmeras vezes na história da humanidade os entendimentos e os comportamentos foram modificados quando houve uma alteração qualitativa de nossa compreensão da realidade.

Como objetos sociais, elementos mediadores de nossa relação com o mundo, os mapas nos transmitem *uma certa idéia* sobre o mundo, porém, na medida em que nos conscientizarmos de que pode haver outras *idéias*, poderemos reelaborar nossa própria compreensão da realidade, admitindo novas formas de utilização dos mapas.

Tomando Moscovici (2003), podemos dizer que quando contemplamos algo existente no mundo, como um mapa, por exemplo, nossa predisposição genética herdada,

⁵² Lembramos a prerrogativa posta pelos PCNs, de ressaltar os métodos próprios da Geografia (BRASIL, 1998, p.19). Lembramos que afirmamos no item 4.2 que não houve referência a esses métodos na primeira resposta dos professores sobre o que entendem por Geografia,

nossas imagens, os hábitos que nós aprendemos, as recordações que nós guardamos, nossa cultura e as ideologias que aprendemos, tudo se junta para compor o nosso entendimento, nossa representação desse objeto. Dessa forma, o nosso entendimento acerca dos objetos do mundo é o elemento final de uma cadeia de reações e percepções, opiniões, noções e mesmo de vidas, organizadas em determinada seqüência. Porém, na medida em que nos conscientizamos do porquê de nossas concepções, podemos abrir uma porta para outras visões da realidade.

Assim, notamos que influências advindas dos Movimentos de Renovação na Geografia, alcançam os professores, embora predominem as concepções mais tradicionais acerca da função dos mapas nas concepções dos professores. Procuramos aprofundar esse entendimento inicial, analisando a prática de ensino dos professores de Geografia.

4.4 A PRÁTICA DE ENSINO COM MAPAS

Em face da proposta inicial de compreendermos como ocorre o ensino com mapas na instituição de ensino em que realizamos nossa pesquisa, identificando as opções teóricas e as abordagens de ensino que os professores adotam, daremos prosseguimento à descrição e interpretação dos dados que coletamos.

Todos os professores, de nossa pesquisa, utilizam mapas em suas aulas: o primeiro professor não citou a freqüência com que usa; a segunda professora, usa mapas [...] *freqüentemente*; o terceiro professor utiliza [...] *pouco*, os mapas cartográficos de pequena escala, e explica [...] *tenho receio de não saber utilizar os mapas da melhor maneira, em termos didáticos, ou seja, extrair dos mesmos, tudo o que cada um pode oferecer no meu trabalho*, mas acrescenta [...] *utilizo em todas as aulas os mapas disponíveis nos livros-textos, auxiliando na compreensão dos textos trabalhados* e a quarta professora afirma que utiliza os mapas [...] *quase diariamente*.

Observamos, desse modo, uma valorização do uso dos mapas pelos professores, apesar da ressalva do terceiro professor quanto aos mapas cartográficos de pequena escala, o que confirma nossa afirmação de que o mapa tem sido um recurso tradicional no ensino de Geografia.

Quanto aos tipos de mapas utilizados, o primeiro professor disse que usa [...] *praticamente todos* e explicou [...] *geopolíticos, geográficos, geoconômicos, geoestratégicos, etc.* Não pudemos identificar quais são os mapas geográficos e geoestratégicos a que o professor fez referência, mas os mapas políticos são aqueles que trazem a divisão territorial

do espaço (em continentes, países, estados, cidades, etc.) e os mapas econômicos, trazem, por exemplo, a localização das atividades econômicas, dos recursos minerais, etc.

A segunda professora utiliza [...] *mapas variados dependendo do assunto que está sendo estudado: físico, político, econômico...* Os mapas físicos de que fala a professora trazem a distribuição e localização dos fenômenos naturais no espaço, por exemplo, o relevo, o clima, a vegetação, a formação geológica de determinada área, etc.

O terceiro professor usa mapas [...] *físicos, políticos, e temáticos, quando disponíveis e um livro complementar intitulado Trabalhando com mapas*. Quanto aos mapas temáticos, são mapas sobre determinados assuntos específicos como, por exemplo, “Capacitação científica e tecnológica” ou “Acesso à informatização”⁵³. O professor faz referência ao fato, averiguado no levantamento que fizemos do acervo⁵⁴, da escola não ter muitos mapas desse tipo, com exceção de alguns que tratam de eventos históricos (Colonização do Continente Americano e As Grandes Navegações.). Os mapas temáticos que se referem a fatos e fenômenos atuais, carecem de atualização constante, por isso são mais comuns nos livros didáticos.

A quarta professora, ao citar os mapas que utiliza destacou [...] *globos, planisfério, livro-texto, caderno de mapas, transparências*. O planisfério, ou mapa-múndi, é uma representação de toda a superfície terrestre em um plano; os globos também são representações da superfície terrestre, porém não são mapas, trata-se de uma representação que procura reproduzir fielmente a forma esférica da Terra. Assim, são usados mapas cartográficos, com destaque para os mapas políticos, econômicos e físicos, constantes também do caderno de mapas.

Os mapas políticos são comuns no ensino, como representações dos espaços apropriados pelas sociedades: os territórios. Para entender esse seu uso constante, lembramos o desenvolvimento histórico dos mapas cartográficos e a valorização dos mapas atinentes à configuração dos territórios, à demarcação das fronteiras, às localizações precisas.

Como a meta principal, na sociedade moderna, era a representação espacial pragmática, os demais aspectos que podem ser manifestos nas representações espaciais perderam espaço nos estudos geográficos. Destacamos que a delimitação geográfica das

⁵³ Tais títulos se referem aos títulos de mapas temáticos que constam do livro didático em uso na escola pesquisada (CASTELLAR; MAESTRO, 2001).

⁵⁴ Acrescentamos que, em 2005, a biblioteca da escola continha vários mapas, agrupados ali por serem antigos, e em mal estado de conservação. O material poderia, portanto, ser renovado, com aquisições que os professores indicassem.

fronteiras da Nação, enquanto território foi um dos principais pontos de sustentação do Estado Nacional e ficou a cargo, principalmente, dos estudos geográficos. Assim, a ideologia do nacionalismo patriótico foi difundida na escola, especialmente na Geografia escolar.

A perspectiva de ensinar o conceito de território foi enfatizada nas propostas atuais dos PCNs, que indicam o tema como conceito fundamental aos estudos dos conhecimentos geográficos e pelos Movimentos de Renovação, mas em uma proposta de compreensão do espaço em sua instância temporal, ou seja, espaços que se constroem (e também são *desconstruídos*, como disse o terceiro professor) historicamente, de forma dinâmica, sendo apropriados de diferentes maneiras por diferentes culturas, em diferentes contextos. Observamos uma mudança de enfoque, pois não se trata mais de um espaço natural imutável, inalterável, mas passivo de transformação pela ação das pessoas.

Entendemos o uso dos mapas físicos, pelos professores de nossa pesquisa, considerando que, historicamente, a Geografia tem dado grande ênfase à descrição física do espaço, numa tentativa de levar o aluno a *conhecer* os lugares onde os acontecimentos se passaram. Essa ênfase foi atenuada pelas vertentes críticas da Geografia, que buscam alternativas para conciliar esse estudo ao dos problemas sociais encontrados na sociedade.

Ao abandonar o paradigma *homem-natureza* da Geografia Tradicional, a vertente crítica dos Movimentos de Renovação enfrenta o desafio de consolidar a aprendizagem da Geografia Física. A Geografia Crítica propõe novas abordagens (CARVALHO, 2003), que têm a sociedade como ponto de partida, mas uma sociedade produtora do espaço, que reelabora os elementos da natureza, atribuindo valores aos elementos que compõe a paisagem, antes “natural” e influenciando definitivamente na forma que as paisagens assumem. Assim, analisam os “aspectos naturais” da paisagem, mas colocando a ênfase nos seus aspectos sociais, ou seja, interligando-os à sociedade, aos interesses econômicos e políticos implícitos nela. Clima urbano, ilhas de calor, efeito estufa, domínio morfoclimático, erosão, alimentos transgênicos, são alguns dos temas tratados.

Como vimos, a função descritiva da Geografia foi reforçada, no contexto do início do século XX, pela necessidade de inventariar o espaço, descrevendo e delimitando o espaço nacional. O objetivo era então, levar o aluno, não a raciocinar sobre o espaço, mas a assimilar a noção de espaço nacional e a se situar como *cidadão* neste espaço. Hoje, novas reflexões estão presentes na análise geográfica, possibilitando o desenvolvimento da criticidade através da compreensão dos vários fatores que compõem a realidade.

Como os mapas físicos foram bastante citados, nota-se a persistência de destacar o estudo dos elementos físicos (clima, relevo, hidrografia, vegetação, etc.) no uso dos mapas no

ensino de Geografia, confirmada ainda, pelo uso dos cadernos de mapas. Da mesma forma, os mapas econômicos, lembram o uso pragmático dos recursos naturais pela sociedade.

Dessa maneira, observamos que os mapas citados pelos professores lembram a própria história da Geografia escolar. Ressaltamos, entretanto, que embora os mapas cartográficos tragam consigo um histórico de uso tradicional, isso não significa, necessariamente, que não possam ser utilizados em atividades significativas para os alunos.

A exceção ao uso tradicional dos mapas no ensino de Geografia, fica por conta dos mapas do livro didático (CASTELLAR, MAESTRO, 2001) do Ensino Fundamental. Notamos, nessa obra, o predomínio, incontestável dos mapas temáticos, uma vez que a ênfase do ensino de Geografia nessa coleção é dada ao estudo das relações humanas no espaço, necessitando de mapas bastante específicos.

Os autores desse livro didático tiveram o cuidado de associar a alguns mapas, setas indicando fotos com a paisagem referente àquele espaço, facilitando ao aluno, a associação entre essas duas formas de representação da paisagem. Outro recurso usado são mapas de diferentes escalas, representando o mesmo espaço, visando, o entendimento da noção de escala. Indicam, através da comparação entre mapas de diferentes épocas, as alterações no espaço. Os autores têm o cuidado de apontar mapas diferentes, que registram o mesmo fenômeno, como por exemplo, diferentes propostas de divisão territorial brasileira, o que enfatiza o aspecto histórico desse processo. Os autores citam as fontes dos mapas, as escalas e legendas.

Os livros da 5ª e 7ª tratam mais especificamente da representação do espaço. O livro da 5ª série tem como objetivo particular introduzir os conceitos fundamentais da Cartografia. Assim, no primeiro capítulo, são trabalhados os conceitos necessários à localização e à orientação no espaço, numa abordagem sócio-construtivista e sociointeracionista. Tais conceitos referem-se à construção da noção de perspectiva, pontos de referência, redução (escala), convenções (legenda) e a apresentação dos diversos tipos de mapas cartográficos (plantas, mapa hipsométrico ou carta topográfica e mapas temáticos). O aluno é chamado também, através do desenho de mapas mentais, a representar o espaço vivido, como sugere a Geografia das Representações (NOGUEIRA, 1994).

O livro da 7ª série retoma o tema Cartografia através dos conceitos de escala, projeções cartográficas e tipos de mapas. Como o conteúdo da 7ª série volta-se para a construção do espaço americano, a temática fundamental são as concepções de mundo expressas nos mapas. Buscando esclarecer as alterações sócio-culturais ocorridas com a colonização da América pelos europeus, buscam através da história da cartografia

exemplificar esse processo, associando os mapas ao contexto social, político e cultural no qual foram produzidos. O ensino dos fundamentos da Cartografia, além da leitura de mapas, inclui outras formas de representação do espaço que não essa.

Consideramos que a obra analisada tem o mérito de ser coerente com a proposta que apresenta. Podemos dizer, como professora, que tivemos com esses livros uma demonstração mais efetiva da aplicação prática das propostas sócio-construtivistas e sociointeracionistas nas quais se fundamentam.

Inferimos que essa concepção se encontra presente no livro didático (CASTELLAR, MAESTRO, 2001) em uso na instituição, porém os cadernos de mapas, pela abordagem tradicional que encerram, dificultam a possibilidade de que a aprendizagem significativa aconteça. A linha mestra da ação educativa, nesse recurso, aponta para uma aprendizagem mecânica pautada em atividades que priorizam a memorização. A localização e a representação dos fenômenos no espaço nos pareceram ser as metas mais comuns.

Embora os diversos recursos didáticos não sejam um mal em si mesmo, dependentes que são do uso que fazemos deles, entendemos que outros recursos poderiam ser utilizados, no sentido de levar os alunos a observar, decifrar criticamente o espaço e representá-lo, eles próprios, a partir de sua própria vivência do espaço. Tais recursos foram preteridos no uso dos cadernos de mapas e dos mapas cartográficos, de pequena escala, apontados pelos professores.

Assim, quando pedimos aos professores que nos explicassem como eles utilizam os mapas, ou seja, que abordagem de ensino embasa suas ações educativas e quais os seus objetivos quando ensinam com mapas, obtivemos as seguintes respostas.

O primeiro professor nos contou que usa os mapas [...] *com exposições orais, utilizando cadernos de mapas, atlas e mapas específicos relacionados ao tema. Seu objetivo é que [...] os alunos compreendam melhor a exposição oral e identificar a área que está sendo estudada...*

A segunda professora nos conta que [...] *os mapas são utilizados de três formas principais: a) exposição no quadro, ou transparência ou no computador. Frequentemente. b) Utilização dos mapas do livro texto; nos exercícios. Frequentemente.* A professora não mencionou a terceira forma, mas nos contou que com essas atividades quer [...] *facilitar a conexão entre o conteúdo e a localização, o dimensional, a representatividade [dos fenômenos].*

O terceiro professor, como já dissemos, utiliza pouco os mapas cartográficos de pequena escala, e acrescenta: [...] *Atenção! Percebi nesse momento que todas as vezes que me*

referi aos mapas, considerei apenas os mapas de pequenas escalas e moldurados [sic] que estão disponíveis na sala dos professores da escola. Utilizo em todas as aulas os mapas disponíveis nos livros-texto, auxiliando na compreensão dos textos trabalhados. E acrescenta que os mapas [...] devem servir como auxiliares na compreensão dos processos e fenômenos estudados naquele momento, nunca estando em situação de destaque, sempre como auxiliar.

A quarta professora afirmou que utiliza os mapas [...] *juntamente com os alunos. A professora visa, com essa atividade, levar o aluno a familiarizar-se [sic] com os mapas e compreender a importância deles na vida.*

Dessa forma, observamos que os professores usam mapas em suas aulas de Geografia, como auxiliares das exposições orais, com uso de transparências e de computadores, usando os cadernos de mapas, através dos atlas, globos⁵⁵, e através da exposição na lousa de mapas cartográficos de pequena escala.

Os objetivos desse uso de mapas são auxiliar a exposição oral através da identificação ou localização das áreas, através de demonstrações na lousa, visando diminuir a abstração das exposições orais, além de dar uma idéia da dimensão e representatividade dos fenômenos estudados, e para a valorização e familiarização com os mapas. A preocupação dos professores, dessa forma, é com a transmissão de informações numa perspectiva empirista do ensino que supõe que as experiências através dos sentidos são determinantes para atingirmos o conhecimento.

O ensino com mapas, com base nessas abordagens, embora muito usadas no ensino tradicional, tende a priorizar a memorização, o treino mecânico através da repetição, tornando os alunos sujeitos passivos no processo de aprendizagem.

Destacamos que a ênfase na memorização dos conteúdos dificulta o desenvolvimento da consciência crítica que os professores de nossa pesquisa colocaram como um dos principais objetivos do ensino de Geografia. Além disso, tal conhecimento é colocado como produto a ser adquirido individualmente, afastando as possibilidades de interação e discussão entre os grupos e de desenvolvimento da cooperação e da solidariedade.

A abordagem tradicional, indicada pelos professores, se baseia muito freqüentemente na exposição oral do professor, ou nas suas demonstrações dos fatos e fenômenos expressos em mapas, e nesse processo se esvai a possibilidade de compreensão da representação espacial como um conhecimento adquirido na relação do homem com espaço, portanto de formas variadas de representação.

⁵⁵ Lembramos que globos não são mapas, mas um outro instrumento de representação do espaço, mas os mantivemos em nossa análise por ter sido citado por nossos entrevistados.

Nesse contexto, entendemos que os mapas cartográficos são apresentados aos alunos como modelos, que transmitem idéias selecionadas e organizadas logicamente, transmitindo a visão de mundo das classes hegemônicas. Os mapas cartográficos adquirem uma função diferente daquela dos mapas do livro didático, pois sua utilização enfatiza o objetivo de que ensinar aos alunos a leitura de mapas.

Portanto, nessa abordagem tradicional, inferimos que o objetivo é levar o aluno a conhecer as delimitações políticas do espaço, suas características naturais e suas potencialidades econômicas. As demonstrações na lousa com os mapas cartográficos de pequena escala, as atividades de acréscimo de informações em um mapa-base, de cópia de mapas, visam à memorização dos espaços concernentes a cada parcela dos territórios. Visam também, ao acúmulo de informações acerca dos recursos naturais necessários à sobrevivência das populações, e ao conhecimento do ganho e da perda de territórios pelos Estados Nacionais.

As concepções de espaço, nessa perspectiva de território ou de espaço absoluto, herdadas da Geografia Tradicional, deram margem ao entendimento das representações do espaço como formas padronizadas, modelos prontos, ideais.

Observamos ser coerente com essa abordagem de ensino tradicional, a utilização dos cadernos de mapas, que além das finalidades expostas acima, dinamiza o processo, pois não tendo que copiar mapas, sobra mais tempo, aos alunos orientados professor, para o acúmulo de informações. A cópia de mapas, que segundo Simielli (2003) nem deve ser considerada como atividade que visa à aprendizagem, pela mecanicidade do processo, é outro procedimento comum nas abordagens tradicionais, embora não tenha sido citada por nossos entrevistados.

Nessa forma de ensinar com mapas, os alunos têm papel pouco significativo na elaboração e na aquisição do conhecimento. A eles cabe memorizar as definições, as nomenclaturas e as configurações do mapa, uma vez que a ênfase das abordagens é colocada nas situações em que os alunos são ensinados pelos professores, por isso a valorização do verbalismo. Entendemos que a abordagem do ensino tradicional distancia os professores do objetivo inicial colocado, de desenvolver a consciência crítica dos alunos, pois a aprendizagem torna-se um fim em si mesmo, uma imitação de modelos que dificulta a conscientização.

Notamos ainda, uma contradição entre esses procedimentos e aqueles apontados no livro didático do Ensino Fundamental, que prioriza a problematização dos conteúdos visando uma aprendizagem significativa. Podemos refletir, portanto, que os professores adotam

abordagens diferentes, conforme usem os mapas dos livros didáticos, os cadernos de mapas ou os mapas cartográficos que a escola possui.

Buscando aprofundar nossa análise, pedimos que os professores avaliassem o alcance dos seus objetivos, com o uso dos mapas. Assim, o primeiro professor considera que [...] *muitas vezes*, consegue alcançá-los. A segunda professora diz que [...] *algumas vezes* consegue alcançar seus objetivos e justifica [...] *porque compreender mapas para muitos alunos exige tempo, dedicação, boa vontade, motivação, acompanhamento*. O terceiro professor afirma que *parcialmente sim* justificando que não considera ter tido um aprendizado satisfatório sobre o uso dos mapas, como já citamos. A quarta professora nos deu a resposta mais contundente [...] *sim, meus alunos mesmo do 3º ano gostam de trabalhar com mapas; se sentem fascinados e até viajam olhando o mapa*.

Concordamos com a quarta professora que os alunos freqüentemente se sentem fascinados pelos mapas, aprovando seu uso pelos professores⁵⁶, porém acreditamos que, de forma geral, as abordagens citadas pouco exigem da criatividade dos alunos e eles pouco são chamados a contribuir para o processo de aprendizagem.

A justificativa da segunda professora, que manifesta o desinteresse dos alunos pelas atividades com mapas, pode ser vista como resultante da abordagem adotada, pois como o professor centraliza as relações e as ações em sala de aula, intermediando a transmissão dos modelos, os alunos permanecem, muitas vezes entregues aos devaneios ou a conversas paralelas. A motivação tem que vir de fora, da criatividade do professor em manter os alunos interessados e atentos. Os professores recorrem, para tanto, às mais diversas fórmulas.

Lembramos, entretanto, que Piaget (1987) afirma que a motivação, numa aprendizagem significativa é intrínseca ao processo, pois as pessoas são naturalmente interessadas quando as atividades são interessantes. As abordagens de ensino humanistas e cognitivistas entendem que as atividades oferecidas aos alunos é que devem ser desafiantes e problematizadoras da realidade.

A aprendizagem significativa tem, segundo Rogers (apud MIZUKAMI, 1986, p.50)

a:

(...) qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem. Ela é auto-iniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante. Suscita modificação no comportamento,

⁵⁶ Fizemos uma enquête com 20 alunos das oitavas séries da instituição em que realizamos nossa pesquisa e apenas um aluno afirmou não gostar que seu professor utilize mapas em suas aulas, afirmando “eu odeio mapas”.

nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É avaliada pelo educando. Este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área da ignorância da qual ele teve experiência. O *locus* da avaliação, pode-se dizer, reside afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se para o educando, dentro da sua experiência como um todo.

Apesar de criticarem a forma como ocorre a transmissão de conteúdos no ensino tradicional, as abordagens que defendem a aprendizagem significativa não desejam a supressão dos conteúdos no ensino de cada ciência, mas sim que as abordagens sejam relacionadas à realidade vivida pelos alunos e que estes percebam que podem existir outros entendimentos para a mesma questão.

A ênfase do ensino nas abordagens humanistas e cognitivistas é colocada nos alunos, uma vez que frente aos temas problematizados eles são desafiados a buscar informações e soluções para os problemas, tendo outros alunos e os professores como parceiros. Assim, a relação igualitária entre professores e alunos é valorizada, como propõe Freire (1997).

A abordagem cognitivista do ensino prioriza as atividades dos alunos, considerando que eles estão inseridos em uma situação social. Assim, o ensino deve ser baseado na formulação de hipóteses sobre a solução de problemas reais; nesse processo, os eventuais erros que os alunos possam cometer são considerados importantes para que construam seu próprio entendimento dos fatos.

O exercício da inteligência é considerado imprescindível para que a aprendizagem efetiva ocorra; dessa forma, “tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir” (PIAGET apud MIZUKAMI, 1986:76), portanto, as atividades que visam à aprendizagem mecânica devem ser evitadas.

A memorização, a repetição, a cópia ajudam a formar hábitos, ou seja, a fixação de formas de ação, dando forma a conteúdos que dificilmente o aluno consegue aplicar em situações diferentes daquelas nas quais as *aprendeu*. Para evitar a formação de ações mecânicas os professores podem propor, além da transmissão de informações, que os alunos busquem as relações entre os fatos, através da proposição de problemas.

A avaliação dos professores sobre o alcance de seus objetivos com o uso dos mapas nos levou a inferir que eles encontram algumas dificuldades no uso dos mapas. Tais dificuldades foram explicadas pela falta de motivação da classe, pelo tempo escasso e pela impossibilidade de um acompanhamento mais próximo das atividades pela segunda professora, além dos problemas da formação dos professores, citados pelo terceiro professor.

Assim, o primeiro professor afirma que [...] *a principal dificuldade é a desatualização de dados*. A segunda professora enfatizou os seguintes fatores: [...] *disponibilidade de tempo para trabalhar mais os mapas; dificuldade na obtenção de mapas diversificados e tornar o mapa que vai ser “exposto” em sala, mais acessível* [destaque da professora]. O terceiro professor tem as seguintes dificuldades: [...] *transporte*⁵⁷, *estão desatualizados, a disponibilidade de mapas adequados ao momento, ausência de mapas regionais e locais de qualidade*. A quarta professora sente falta de [...] *uma sala de aula apropriada; uma mapoteca*.

Atualizar os dados dos livros didáticos é uma necessidade real, lembrada aqui pelo primeiro e pelo terceiro professor. O livro didático usado na instituição em que pesquisamos para o Ensino Fundamental, por exemplo, era uma edição de 2001, portanto continha alguns dados estatísticos já superados. Além disso, o livro propõe atividades de investigação, dentro da proposta sócio-construtivista, que exigem pesquisa também da parte dos professores. Esses assuntos remetem às condições de planejamento e estudo dos professores. Vale ressaltar que sem as condições adequadas de planejamento, o trabalho do professor, mesmo em vista de propostas interessantes, fica comprometido.

A pouca disponibilidade de tempo para trabalhar os mapas, citada pela segunda professora, remete à discussão sobre a organização do conteúdo programático da escola, pois, especialmente nas classes de Ensino Médio, a exigência de preparação para o vestibular parece demandar que todo o tempo seja despendido em atividades que priorizam a transmissão de conhecimento. Esse tratamento dado ao conteúdo das disciplinas não coincide com uma aprendizagem que visa ao *pleno desenvolvimento do educando*, como declarado nas propostas da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no. 9394/96 (BRASIL, 1996), pois a ênfase é colocada na capacitação para o mercado de trabalho.

Além disso, as duas aulas semanais de Geografia, nas quais o professor trabalha um conteúdo extenso e complexo, além de distante do cotidiano do aluno, tem de ser suficientes para a concretização das propostas teóricas às quais os professores aderiram, de discutir criticamente o contexto social, político, cultural e econômico.

Outra dificuldade, mencionada pela segunda professora e pelo terceiro professor, diz respeito à disponibilidade de mapas adequados ao momento. Essa dificuldade acontece

⁵⁷ A dificuldade de transportar os mapas justifica-se no fato de que as aulas de Geografia são ministradas no primeiro e no segundo andar da instituição, e os mapas, serem guardados no térreo. Portanto, se o professor se esquece de, no intervalo entre as aulas, pegar o mapa, não pode descer para fazê-lo, porque a classe não deve ficar sem professor.

porque há um conteúdo específico, que os professores procuram ilustrar com mapas que a ele se referem, mas não são muitos os mapas disponíveis na sala dos professores. Essa dificuldade poderia ser superada adequando o conteúdo à realidade dos alunos, ao invés do contrário.

Através dos estudos do meio e dos mapeamentos, poderiam ser produzidos mapas mentais, croquis, maquetes, etc., pelos próprios alunos, minimizando o problema da falta de mapas. Entretanto, em um contexto de ensino tradicional em que os mapas são utilizados como recursos didáticos que visam auxiliar as explicações orais e as demonstrações dos professores, esta perspectiva encontra dificuldades em se concretizar.

Os professores citaram, ainda, a dificuldade em tornar o mapa, que vai ser exposto na lousa, visível a todos os alunos, além do transporte dos mapas de pequena escala da sala dos professores para a sala de aula, ou a inexistência de uma mapoteca. Todas essas questões passam por problemas estruturais e de organização da escola, que entendemos que poderiam ser, pelo menos, minimizadas no momento de discussão do planejamento escolar. Dessa maneira, solucionar e amenizar os problemas do ensino com mapas demanda o envolvimento de todos no planejamento escolar.

A busca de orientações gerais que sintetizem as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo, e as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino dos professores poderia contribuir para que os grandes e pequenos problemas do ensino fossem amenizados. Na falta desse planejamento, as ações educativas vão acontecendo dentro do possível, com os professores se adaptando às situações.

Assim, o principal objetivo do uso dos mapas tem sido levar o aluno à compreensão do conteúdo através dos mapas, no sentido de fazer dele um leitor de mapas, que compreenda as informações veiculadas por esse instrumento. Nesse sentido, os professores alcançam os seus objetivos no uso dos mapas; no entanto, tais objetivos não parecem contribuir para a concretização da proposta maior, de desenvolver a compreensão crítica da realidade e a participação cidadã.

Buscando averiguar a existência de outras formas de ensino com mapas, na prática de ensino, pedimos aos professores que apontassem outras abordagens metodológicas envolvendo mapas.

O primeiro professor respondeu que já ensinou com mapas de maneira daquelas que ele havia citado nas respostas anteriores, e esclareceu que foi [...] *utilizando computador e datashow*. A segunda professora disse que [...] *não*, nenhuma vez ensinou com mapas de maneira diferente das já citadas. O terceiro professor nos contou como realizou a atividade:

[...] *cada aluno traria a embalagem de um produto industrializado que seria colado com fita no local onde foi produzido (objetivo: materializar no mapa a questão da concentração industrial e a dependência tecnológica; e outras)*. A quarta professora citou [...] *desenhos, levar os alunos ao pátio, ou em citytour para depois com a planta da cidade, identificar os lugares conhecidos (visitados)*.

Assim, a segunda professora não relatou nenhuma outra atividade envolvendo mapas; os outros três professores indicaram o ensino com mapas usando computadores e datashow, introduzindo informações em um mapa-base, através de desenhos, atividades fora de sala de aula e de *citytour*, com uso de plantas da cidade.

A maioria dos professores não relatou situações de ensino em que concretamente fossem utilizadas outras abordagens de ensino com mapas diferentes das tradicionais. Os professores utilizam recursos novos (computadores e datashow) ou mesmo atividades mais participativas (usando um mapa-base, por exemplo), porém, sem dar indicações de que visam outros objetivos além da memorização ou da leitura de mapas.

Assim, os professores utilizam outras linguagens, como na perspectiva posta pelos PCNs e pelos Movimentos de Renovação, porém, são formas diferentes para uma mesma abordagem tradicional. O uso de novas tecnologias, por si só, não modifica a questão conceitual de uso dos mapas cartográficos como um sistema simbólico que o aluno deve aprender a ler. O mesmo ocorre com a atividade de acrescentar informações em um mapa-base.

Entretanto, a quarta professora afirmou que seu objetivo com as atividades indicadas foi [...] *levar o aluno a compreender que a cidade em que ele vive, os lugares que ele conhece, podem ser representados no papel*. Tomando as afirmações da quarta professora, inferimos, a princípio, que ela pode estar trabalhando o estudo do meio e o mapeamento do espaço.

Nesse ponto, é importante ressaltar que não basta mudarmos a forma de ensinar com mapas se não tivermos claro o objetivo da atividade e a abordagem de ensino coerente ocasionar a sua concretização. Assim, os mapeamentos podem contribuir para introduzir um conceito novo, no qual os mapas resgatem as representações de mundo dos alunos; também concordamos que é importante abrir espaço para uma discussão acerca da realidade, acerca de um espaço que é dinâmico, com paisagens naturais e geográficas que mudam em função da ação dos homens que vivenciam e modificam os espaços que habitam. Dessa forma, esse trabalho com mapas é importante, porque traz motivação, interesse pelas aulas e podem contribuir para uma aprendizagem significativa.

Assim, entendemos que a professora usou a expressão *citytour*, referindo-se ao estudo do meio de que trata Pontushka (2004), pois esclarece que seu objetivo na ocasião foi definido no sentido levar ao mapeamento do espaço. Portanto, estudar o meio é muito mais que passear pela cidade, pois os aspectos metodológicos devem ser claramente definidos. É através da problematização, que consiste no levantamento das questões a serem estudadas após um primeiro reconhecimento da área, do levantamento histórico, da leitura crítica de documentos, da realização de entrevistas com os moradores, da discussão e realização de atividades correlatas na sala de aula, que esse recurso atinge o fim almejado, de ampliar o raciocínio geográfico dos alunos.

Inferimos que três dos professores de nossa pesquisa gostam de ensinar com mapas, somente o terceiro professor disse gostar parcialmente e justificou [...] *creio que as novas tecnologias disponíveis (ex: google earth e afins) tornariam com certeza as aulas mais interessantes*. Observamos que o professor parece discordar das abordagens tradicionais do ensino com mapa cartográfico de pequena escala, talvez por isso, utilize poucas vezes tais mapas em suas aulas.

Concordamos com o professor que as novas tecnologias poderiam contribuir para enriquecer as abordagens de ensino e o uso dos mapas, porém ressaltamos que o uso desses recursos, que exigem salas de computadores, com todos os computadores funcionando e conectados à internet, ainda é uma realidade bastante distante da maioria de nossas salas de aula. Além disso, a questão mais importante continua sendo o objetivo da atividade, e para se concretizar, esse objetivo não depende apenas do meio, mas essencialmente da criticidade e da autonomia do professor.

No entanto, de forma geral, a representação do espaço na escola em que realizamos nossa pesquisa, com exceção do livro didático, parece limitado aos mapas cartográficos de pequena escala para localização dos fenômenos, e aos mapas cartográficos dos cadernos de mapas para fixação do conteúdo.

Os procedimentos indicados pelos professores, em geral, parecem apontar, para a formação de um aluno *leitor de mapas*, segundo o entendimento de que as práticas desenvolvidas procuram desenvolver a familiaridade com os mapas e a capacidade de leitura das informações dos mapas cartográficos. Nesse objetivo, os professores parecem ser muito bem sucedidos⁵⁸.

⁵⁸ Referimo-nos, anteriormente, a uma enquête realizada por essa pesquisadora, com alunos da oitava série. Nessa enquête, dos vinte alunos entrevistados, quinze consideram que compreendem as informações que os mapas cartográficos apresentam.

Dessa forma, na escola em que pesquisamos, prevalece o uso dos mapas como auxiliares da exposição do conteúdo a ser estudado. Essa forma de ensino contribui para capacitar o aluno a interpretar as informações constantes dos mapas, um saber também importante, mas que não faz dele, necessariamente, um usuário de plantas ou mapas cartográficos, nem propicia a representação do espaço pelo próprio aluno. Capacitar o aluno a utilizar mapas cartográficos, a saber se guiar por ruas e por lugares distantes, com o mapa na mão, não faz geralmente parte das propostas do ensino de Geografia, o que nos remete, novamente, ao alerta de Yves Lacoste (1988), de que certos saberes, realmente importantes, ficam estrategicamente distantes da sociedade em geral.

Buscar a representação do espaço a partir da perspectiva dos próprios alunos, ou seja, fazer dos alunos mapeadores do espaço, é uma forma de aprendizado pouco colocada em prática, a julgar pelas declarações dos professores. Perde-se com isso, a possibilidade de ensinar de forma dinâmica, interessante, os princípios cartográficos, como na proposta de Nogueira (1994), e ainda, a possibilidade de buscar as representações mentais, o imaginário, os significados que as pessoas atribuem aos sistemas simbólicos, aos valores sócio-culturais manifestos na paisagem. Perde-se uma forma de acesso a conteúdos que poderiam servir para a reflexão crítica acerca dos espaços construídos no espaço e no tempo.

Os professores nos concederam, ainda, reflexões que nos ajudaram nas considerações que fizemos. Entendendo que as frases são bastante expressivas, julgamos interessante transcrevê-las abaixo.

A segunda professora de nossa entrevista fez uma auto-crítica, ressaltando o valor que confere aos mapas: [...] *Apesar de saber da importância dos mapas, acredito que o meu desempenho nesta área poderia ser melhor. Na ansiedade de passar todo o conteúdo, não são confeccionados, produzidos pelos alunos tantos mapas como deveriam, certamente, é um ponto que pode ser melhorado.*

O terceiro professor enfatizou a formação inicial como sendo bastante importante na prática efetiva dos professores, ressaltando: [...] *verifica-se que a formação do professor é muito limitada, muito do que precisamos saber, utilizar e saber utilizar já deveria ter sido trabalhado desde a Universidade, inclusive o uso didático dos mapas. O que se vê é uma valorização da parte técnica, dentro da universidade, em detrimento de uma preparação mais adequada para o magistério.*

Ressaltamos que Moraes (2003-b) tratando da separação bacharelado/licenciatura na USP, concorda com o posicionamento do terceiro professor:

Ao mesmo tempo em que se defende de forma absoluta a unidade entre ensino e pesquisa, vai se firmando na prática uma avaliação diferencial entre tais atividades. Avaliação que valoriza a formação de pesquisador (técnico ou acadêmico) em detrimento daquela voltada para a ação didático-pedagógica. O exílio da licenciatura na Faculdade de Educação é a expressão institucional mais clara deste fato. A meta departamental é o bacharel, mesmo tendo um público majoritariamente constituído de futuros professores.

Embora nos pareça que a formação integral ainda é um ideal distante de ser alcançado, concordamos que o assunto deve ser debatido, pois nos parece ser relevante para todos os que trabalham com a Geografia, uma vez que, mesmo aqueles que são bacharéis em Geografia, muitas vezes trabalham como professores.

A quarta professora nos diz que [...] *a cartografia é um importante instrumento que auxilia a aprendizagem da Geografia.*

Nós concordamos com os professores, enfatizando que a representação do espaço pode contribuir para enriquecer as abordagens de ensino mais críticas, incluindo a realidade vivida como matéria-prima de nossas reflexões.

4.5 O CONTEXTO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Situados quanto às propostas teóricas do ensino de Geografia presentes na fala dos professores e quanto à abordagem de ensino que permeia suas práticas de ensino, julgamos oportuno, ainda auxiliados pelos professores, fazermos uma reflexão sobre o ensino de Geografia com mapas.

O primeiro professor coloca que o objetivo das aulas de Geografia [...] *é o espaço geográfico e suas transformações.* Esse objetivo está de acordo com a influência da Geografia Crítica observada na concepção do professor, no sentido de que compreende o espaço em sua dimensão histórica, dinâmica, em constante transformação. Porém aqui, o professor não acrescenta nenhuma informação, como antes, que nos faça entender que se refere ao estudo das relações sócio-espaciais. Assim, observamos que manifestando seu propósito do ensino de Geografia, o professor se distancia da proposta da Geografia Crítica, pois se aproxima de uma concepção tradicional do ensino.

Sua resposta dá a entender que o propósito do ensino de Geografia centra-se em uma abordagem tradicional porque consiste na transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos por essa disciplina, embora conceba que esse espaço é dinâmico. Sob essa perspectiva, o objetivo da educação seria transmitir o produto científico do conhecimento

geográfico. Como o professor não faz referência ao aluno em sua colocação, colabora para o nosso entendimento de que vê o aluno como sujeito passivo nessa relação.

A abordagem tradicional do processo ensino-aprendizagem, como vimos anteriormente, fundamenta-se em uma prática educativa transmitida ao longo dos anos, que inclui tendências e manifestações diversas, que, de modo geral, podem ser caracterizadas como centradas na transmissão de conteúdos, através do uso de modelos (MIZUKAMI, 1986). O professor é elemento imprescindível para essa transmissão, pois o aluno, considerado um “adulto em miniatura”, necessita do professor, o adulto propriamente dito, para atualizá-lo frente ao conhecimento produzido, considerando-se que, sem isso, talvez, nem pudesse adquiri-lo espontaneamente, tendo sua participação na sociedade cerceada.

Como receptor passivo, ao aluno cabe adquirir as informações, até que, plenamente de posse desse conhecimento, possa repeti-las no exercício da sua profissão e talvez contribuir para a maior compreensão e domínio da área de conhecimento a que vai se dedicar.

Observamos, portanto, uma contradição entre as concepções teóricas do professor, pois, segundo ele, a Geografia estuda as relações que ocorrem no espaço, compreendidas inicialmente por nós como necessariamente, relações sócio-espaciais, pois somente nessa forma ampla poderiam cumprir o objetivo visado de transformação social e de formação da cidadania. Todavia, pelo que pudemos inferir na resposta do professor, a Geografia, enquanto disciplina escolar, se limita a transmitir a produção científica sobre o espaço e suas transformações.

Nessa abordagem tradicional, o ensino visa à perpetuação da sociedade e da cultura, ao mesmo tempo em que busca produzir indivíduos capacitados a contribuir para um maior domínio da natureza, através da ampliação do conhecimento sobre diversas áreas. Segundo Mizukami (1986, p.9), “este objetivo educacional normalmente se encontra relacionado aos valores apregoados pela sociedade na qual se realiza”, pois os níveis culturais a serem alcançados são previamente estabelecidos através dos rigorosos conteúdos programáticos de cada disciplina, são medidos através dos testes e das provas e os diplomas obtidos servem para comprovar que níveis satisfatórios de aprendizagem foram obtidos.

Dessa forma, os indivíduos são hierarquizados socialmente, pois os diplomas asseguram quem são os capacitados a exercer determinadas funções sociais. Portanto, a abordagem tradicional do ensino busca reproduzir a sociedade como ela é e não transformá-la, quanto mais se levarmos em conta que nem todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade.

Duas questões, relacionadas a essa, emergiram das colocações dos demais professores que entrevistamos: a necessária análise do caráter que o conteúdo programático da Geografia assume na escola e como pode ocorrer o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

Assim, a segunda professora, considera que o objetivo do ensino de Geografia é [...] *fazer uma conexão entre a realidade vivida, conhecida, estudada pelos educandos e o ensino da Geografia. Ajudá-los [aos alunos] assim, a compreender, participar, interagir no espaço conscientemente como agentes [do meio] em que vivem.* Caberia, portanto, relacionar a realidade vivida ao ensino de Geografia. Essa resposta nos dá a entender que a professora se incomoda com o distanciamento entre a realidade concreta, que os alunos vivenciam, e o conteúdo curricular, abstrato, tratado no ensino.

O objetivo do ensino de Geografia seria, mesmo em vista desse empecilho, ajudar o aluno a compreender, participar, interagir no espaço conscientemente. Vemos aí, uma contradição, pois a professora tenta conciliar um conteúdo estabelecido previamente à vivência cotidiana dos alunos. Notamos, porém, que como manifesta uma preocupação com o aluno nessa relação, como alguém que deve ser levado a agir conscientemente e de forma ativa na realidade, a professora enfrenta o desafio de conciliar seu ideal de ensino à proposta de transmissão do conteúdo curricular.

O mesmo dilema é observado no discurso do terceiro professor, pois para ele o principal objetivo do ensino de Geografia é [...] *o aluno (a) perceber que os assuntos discutidos estão mais próximos de sua realidade do que ele (a) imagina.* Acrescenta que [...] *deve suscitar o interesse do mesmo (a) [aluno] e trabalhar as possíveis ressignificações dos elementos e das coisas que a Geografia trabalha, superando o senso comum e procurando, sempre, despertar o senso crítico.* Coloca-se novamente, portanto, o desafio da disciplina em promover o interesse do aluno visando o desenvolvimento da consciência crítica.

A nossa quarta entrevistada coloca como objetivo do ensino de Geografia [...] *levar o aluno a compreender a importância da Geografia no seu cotidiano.* A resposta da professora demonstra que a ênfase do ensino é colocada no aluno, sinalizando seu anseio por uma valorização da disciplina, manifesta no propósito de levar o aluno a compreender que a Geografia é importante em seu cotidiano.

Diante dessas colocações, entendemos que há um distanciamento entre o conteúdo programático que deve ser ensinado e a realidade vivida pelos alunos e professores. Tal conteúdo, portanto, é colocado em uma perspectiva do ensino tradicional na qual ele exprime

os níveis culturais a serem atingidos pelos alunos na educação formal, devendo o professor favorecer essa aquisição.

Entendemos melhor a crítica de Brabant (2003) ao conteudismo da Geografia Tradicional, pois os programas (os conteúdos curriculares) exprimem os níveis culturais a serem alcançados pelos alunos na educação formal. Nessa lógica, quanto maior a quantidade de informações transmitidas, maiores as aquisições dos alunos.

Embora concordemos que uma virtude da Geografia Tradicional era justamente primar pelo conteúdo científico das disciplinas (SAVIANI, 2003) não consideramos que esse conteúdo esteja sendo, no geral, trabalhado de forma interessante em nossas escolas, pois a ênfase na memorização acaba tornando maçante o aprendizado da Geografia.

Dessa forma, as informações devem ser acumuladas, o que torna necessária a decomposição da matéria de forma a facilitar sua transmissão. Observa-se, então, uma fragmentação da realidade discutida pela disciplina, pois, nas diversas séries do ensino, os conteúdos das matérias são dispostos dos mais simples aos mais complexos.

Aos alunos são apresentados os resultados do processo de conhecimento, não o processo em si. Como o aluno não participa do processo de elaboração e aquisição do conhecimento, encontrando um modelo pronto que deve memorizar e que inclui definições, leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos em sua forma acabada, tal conteúdo parece abstrato demais, distante demais da realidade, e pode desencadear um crescente desinteresse no aluno.

Assim o conteudismo, a fragmentação do conteúdo, o alto grau de abstração da Geografia colocam ao professor o desafio de motivar os alunos, ou seja, de interessar o aluno na matéria que deve aprender. Dessa forma, a matriz do desinteresse dos alunos pode estar na contradição de que o discurso geográfico, historicamente, valoriza o conhecimento adquirido no contato com a realidade, mas em nossas aulas, a realidade cede lugar à abstração.

Remontando-se a história da Geografia escolar, encontramos um consenso acerca da posição privilegiada da Geografia em vincular a realidade ao ensino. Ao mesmo tempo, constatamos, no discurso dos professores, dificuldades em concretizar essa proposta.

Duchesme (1822 apud BRABANT: 2003, p.15), referindo-se à Geografia, fazia alusão ao fato de que “tudo aquilo de que esta ciência se ocupa tem existência atual”. O discurso acadêmico pedia-nos, na fala de Dubois, ao fornecer as diretrizes para o ensino de Geografia já em 1927, para considerar os fatos da vida corrente como as experiências mais instrutivas e, ainda em 1945, preconizou o uso da observação direta como matéria-prima principal de nossas aulas (BRABANT, 2003, p.17). Teorias como estas tornaram-se lugares-

comuns no ensino de Geografia, mas a realidade do ensino parece estar longe de coincidir com elas.

Mas, por que a escola permanece desvinculada da realidade? Não deveria ser a Geografia, ciência que estuda o espaço, o principal elo de vinculação da teoria com a realidade?

Brabant (2003) mostra que o desinteresse dos alunos é um sintoma da crise da Geografia como ciência e disciplina da qual falamos anteriormente, e examina alguns aspectos da motivação histórica destes fatos.

Primeiramente, podemos considerar que, historicamente, a Geografia tem dado grande ênfase à descrição física do espaço, numa tentativa de levar o aluno a “conhecer” os lugares onde os acontecimentos se passaram. Estranha-se menos este fato ao se constatar que a Geografia foi inicialmente concebida na França como uma disciplina auxiliar da história no quadro de ensino. Dubois (1927 apud BRABANT, 2003:17) assinala que “A geografia foi considerada pela comissão como devendo servir de introdução à história e como estímulo mais propício a despertar o desejo deste estudo principal”.

A função descritiva da Geografia foi reforçada, no contexto do início do século XX, pela preocupação patriótica em inventariar o espaço, descrevendo e delimitando o espaço nacional. O objetivo era então, levar o aluno, não a raciocinar sobre o espaço, mas a assimilar a noção de espaço nacional e a se situar como *cidadão* neste espaço. Assim, o discurso nacionalista reforçou a tese da importância da descrição e valorização dos elementos físicos, pois “ele utilizou sempre com ênfase a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais” (BRABANT: 2003, p.18).

A importância dos dados topográficos para a estruturação dos raciocínios estratégicos dos militares foi outro fator a impulsionar a Geografia na busca da descrição do espaço: “O militar conduz seu raciocínio estratégico a partir de dados topográficos. São estes dados, no seu aspecto descritivo, que foram repetidos pela geografia escolar” (BRABANT: 2003, p.18).

Alie-se a estes fatos a necessidade da academia em justificar a relevância da disciplina frente aos imperativos da sociedade moderna, e tem-se uma justificativa para os caminhos percorridos pelo pensamento geográfico.

Brabant ressalta que o enciclopedismo encontrou eco na Geografia dos Professores (LACOSTE, 1988) do Ensino Superior, que, instituiu-se, afinal, para formar professores e que por sua vez nutriu a geografia escolar:

O curso de Geografia tira de sua estrutura de inventário esta impressão próxima de uma enciclopédia e cuja eficácia soporífera não carece de demonstração. Discurso descritivo, até determinista, a geografia na escola elimina, na sua forma constitutiva, toda preocupação de explicação (BRABANT, 2003, p.18-19).

Tal enciclopedismo manifesta-se na enumeração exaustiva dos dados espaciais, que abarrotam os livros didáticos mais tradicionais, acrescentando infindáveis conhecimentos, que devem ser transmitidos aos alunos. Centram-se mais sobre a precisão do detalhe (descrição das camadas geológicas, geomorfologia, descrição dos climas, etc.) e esquecem-se da totalidade dos fenômenos geográficos.

Sobre este assunto, cabe ressaltar ainda, que parece haver um consenso, entre os alunos, de que a Geografia é “matéria decorativa”:

O enciclopedismo contribuiu para a abstração crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo em que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificaram a geografia entre as matérias a memorizar (BRABANT, 2003, p.19)

O problema da Geografia dos Professores de que fala Lacoste (1988) se manifesta através do enciclopedismo, visto que corroborou para a despolitização do discurso geográfico, pois se fala da realidade mantendo-se ao mesmo tempo cuidadoso distanciamento dela.

Procuramos, em nossa análise, entender o ensino de Geografia no contexto da sociedade na qual se insere, entendendo que as relações que aí se dão corroboram para a elaboração da forma que esse ensino assume. Assim, a crise do ensino de Geografia deve ser vista no contexto maior de crise da escola e do Estado, enquanto instituições, na atualidade. Tal crise, talvez se mostre salutar no sentido de que abre espaço para outras formas de abordagem do conteúdo geográfico.

Todavia, o pensamento crítico advindo dos Movimentos de Renovação, aberto à pluralidade e às posições teóricas divergentes, tem se mostrado importante na formulação de propostas voltadas para o desenvolvimento da percepção e do conhecimento crítico dos alunos. Outra importante contribuição foi o reconhecimento de que é preciso pensarmos, também, nas abordagens de ensino mais coerentes para proporcionarmos, nas salas de aula, a construção desses conhecimentos.

Nesse contexto, cabe uma reflexão sobre a forma como os conteúdos são estabelecidos. Tem-se, em geral, um objetivo prévio, expresso pelo conteúdo programático das disciplinas, que nem sempre coincide com a realidade vivenciada por alunos e

professores, e mais ainda, nem sempre estão de acordo com o objetivo final do ensino da Geografia, colocado aqui pelos professores, de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

Observamos um conteúdo curricular onde a investigação da realidade, que possibilitaria o estudo dos elementos que a compõem e dos fatores que a tornam concreta, não é tomada como referência. Pelo contrário, nos parece que a realidade, e com ela alunos e professores, é que devem se adequar ao conteúdo.

Cabe indagar, portanto, como é estabelecido o conteúdo curricular na escola em que pesquisamos. Em vista dessa prerrogativa, solicitamos aos professores que nos indicassem como fazem o planejamento da disciplina.

Há três níveis de planejamento, segundo Libâneo (1994): o plano da escola, que expressa orientações gerais que sintetizam as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo, e as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos; o plano de ensino, que traz a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre, no qual aparecem objetivos, conteúdos e desenvolvimento metodológico; e o plano de aula, contendo a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula, ou conjunto de aulas, e é mais específico.

Nessa escola, nos cinco anos em que participamos das atividades, não houve discussão coletiva acerca do planejamento da escola⁵⁹.

Quanto ao planejamento de ensino, é realizado no início do ano, geralmente no mês que precede a acolhida dos alunos. Neste momento, os professores de Geografia se encontram (nas unidades que tem mais de um professor), discutem suas propostas individuais, e elaboram as diretrizes gerais da disciplina (objetivos gerais, objetivos específicos, cronograma, etc.), geralmente, de acordo com o livro didático adotado⁶⁰. No cotidiano escolar, não estão previstos outros momentos para o planejamento de aula, embora essa não seja a condição ideal de planejamento, principalmente quando os PCNs pleiteiam um ensino interdisciplinar no qual a Geografia tem o papel de “ciência de ponte” (BRASIL, 1998, p.40).

Quanto ao planejamento de aula, o primeiro professor afirma [...] *procuro seguir o planejamento proposto pela escola, mas sempre incluindo temas transversais sobre*

⁵⁹ Hoje, consideramos um erro não termos, por nossa vez, nos preocupado em buscar conhecer formalmente as propostas da escola.

⁶⁰ Esclarecemos que livro didático para o Ensino Fundamental, em uso na instituição no ano de 2005, traz uma abordagem sócio-construtivista da educação, claramente explicitada no livro do professor, que incluem as prerrogativas dos PCNs para o ensino de Geografia.

atualidades. Esse professor não cita as principais referências que utiliza, também não fez outros comentários sobre os PCNs, além da inclusão dos temas transversais, muito embora não estejamos seguros de que os temas propostos pelos PCNs sejam os mesmos elencados pelo professor.

A segunda professora afirma: [...] *faço para minha orientação o roteiro dos principais conceitos, fatos, situações que o aluno deve aprender. Acrescento, atualizo os dados do roteiro. Utilizo artigos de revistas, jornais, textos complementares*. A professora também não cita outras referências, além dessas, mas considera que os PCNs [...] *são bem elaborados, contextualizados*.

O terceiro professor faz seus planejamentos semanalmente. Ele cita alguns autores de livros didáticos e Milton Santos como suas principais referências e considera os PCNs [...] *um avanço*, porém, acrescenta [...] *muitas vezes as condições concretas não permitem esse tipo de trabalho, por exemplo: a limitação de tempo*.

A quarta professora de nossa pesquisa afirma, sobre seu planejamento: [...] *uso livros didáticos, paradidáticos e técnicas para alguns assuntos específicos, como cartografia e problemas urbanos*. Considera os PCNs [...] *excelentes, embora a escola pública não ofereça condições adequadas a vivenciá-lo*.

Observamos que o planejamento tem sido uma atividade predominantemente individual, pois mesmo o primeiro professor, que citou o planejamento escolar, não afirmou que participou da elaboração desse planejamento, mas sim que procura segui-lo. Os demais professores fazem seus planejamentos utilizando-se do suporte de outros livros didáticos, e procurando atualizar os dados com artigos de revistas e jornais, no que nos parece ser uma tentativa de aproximar o conteúdo da realidade.

O planejamento coletivo da disciplina, na instituição em que pesquisamos, deu-se somente no início do ano, e os encontros entre os professores de Geografia acabaram por se resumir, posteriormente, em encontros ocasionais, de iniciativa particular dos professores.

Os professores foram convocados a participar de dez reuniões no ano de 2005, especialmente no início dos bimestres. Essas reuniões pedagógicas, no entanto, trataram das questões referentes ao andamento da escola como um todo e observando os assuntos tratados, vimos que foram atribuídas aos professores outras tarefas, além daquelas que se referem especificamente ao trabalho em sala de aula, com o ensino das disciplinas específicas.

Porém, o planejamento é descrito por Libâneo (1994, p.222) como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Como os elementos do planejamento escolar – objetivos,

conteúdos e métodos – estão recheados de implicações sociais, tendo um significado eminentemente político, o planejamento deveria ser uma atividade de reflexão profunda acerca de nossas opções teóricas e das abordagens de ensino que levarão à sua concretização.

Assim, para que os planejamentos sejam, efetivamente, instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação, apresentando ordem seqüencial, objetividade, coerência e flexibilidade. É através do planejamento que o professor vai criando sua própria didática e enriquece sua prática profissional, refletindo e avaliando suas ações educativas. Tais condições nos parecem difíceis de serem alcançadas, sem um momento adequado de planejamento na atividade do professor⁶¹.

Com relação aos PCNs, destacamos em nossa análise que possuem uma proposta sócio-construtivista, e que foram apresentados como parâmetros que visam contribuir para o trabalho dos professores. No entanto, embora o segundo, o terceiro e o quarto professor tenham traçado comentários positivos sobre as propostas dos PCNs, nenhum deles citou os PCNs como constituinte de seus planejamentos.

Uma explicação para essa situação pode vir das colocações do terceiro e do quarto professor, que apesar dos elogios aos PCNs, enfatizaram que, muitas vezes, não há condições concretas nas escolas para vivenciar as propostas sócio-construtivistas desse documento. Uma vez que conseguem concretizar a proposta sócio-construtivista através do livro didático, que é inspirado nas propostas de Piaget e Vygotsky, entendemos que o contexto que envolve a prática docente parece cercear a autonomia dos professores no exercício da atividade educativa.

As decisões sobre o conteúdo curricular e a forma como devem ser elaborados carecem de uma reflexão sobre a educação que se pretende. A proposta dos professores, de desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, depende de abordagens e práticas coerentes com a abordagem teórica pretendida, na falta disso o propósito almejado torna-se distante da realidade.

O propósito de desenvolvimento da consciência crítica dos alunos visado pelo segundo, terceiro e quarto professores, nos remete à vertente crítica dos Movimentos de

⁶¹ Cabe lembrar, apesar de não ser esse o nosso objeto de estudo, que essa instituição, assim como outras de ensino particular, sofre, por sua vez, com a inadimplência dos alunos e com a falta de mecanismos de proteção contra a inadimplência. Talvez os investimentos no trabalho e na remuneração dos professores fossem maiores, não fosse essa situação. De qualquer modo, ante a falta de tempo e de condições para um planejamento adequado, quiçá para a discussão pedagógica, ficam reduzidas as oportunidades de acompanhar as discussões educacionais. Lembramos que a intensificação das tarefas do professor contribui para o enfraquecimento da autonomia e do poder de decisão sobre a própria atividade docente.

Renovação, e à abordagem sócio-construtivista do ensino, que nos parece ser as que mais claramente colocam esse objetivo.

Nessa abordagem, o professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, deve oferecer oportunidades para que haja uma reflexão crítica acerca da realidade, desvelando os diversos tempos que participam da construção da realidade e o contexto histórico da formação sócio-espacial, como na proposta de Milton Santos (2004).

Nesse sentido, na medida em que professores e alunos através de uma relação dialógica e igualitária, adquirem uma consciência crítica com progressivo desvelar da realidade, instaura-se o compromisso de ambos com a *práxis* social. Essa ação educativa visa à transformação da realidade através da cooperação, da solidariedade, da busca de soluções comuns para os problemas observados na realidade, entendendo a educação como processo e não como produto.

Entendemos que o processo de conscientização dos alunos ocorre concomitantemente ao processo de desenvolvimento da criticidade e do compromisso social dos próprios professores. Tal processo se desenvolve no contato com a realidade, e é dificultado se o conteúdo tratado em sala de aula permanecer afastado do mundo real.

Os professores enfrentam o desafio de adequar suas propostas ao conteúdo programático, no sentido de cumprir os programas previamente definidos. Esse desafio impõe-se, sobretudo, aos professores que trabalham no Ensino Médio, pois nessa etapa é mais premente a necessidade de preparação para o vestibular. Inferimos que, entre aquilo que os professores consideram mais adequado e o que é colocado como prerrogativa pelo conteúdo programático, acaba prevalecendo o cumprimento dos programas curriculares. Notamos aqui um distanciamento entre os objetivos expostos nos discursos dos professores e as abordagens e práticas de ensino que lhe dariam concreticidade.

Partindo desses dados, entendemos que é desafiador realizar um ensino da representação do espaço na escola, levando em conta a trama de relações implícitas na ação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM MAPA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

A análise desse *mapa do ensino de Geografia* levou-nos a considerar como essencial o desenvolvimento da consciência-práxis (GHEDIN, 2002) dos educadores, porque para haver coerência no processo educativo, as propostas teóricas e as abordagens de ensino que fazem com que tais propostas se concretizem, devem estar claras, para professores, escola e sociedade. Dessa forma, é necessário que todos os envolvidos na prática educativa reflitam sobre suas opções teóricas, entendendo, ainda, que a concretização dos objetivos declarados depende de abordagens e práticas educativas coerentes com as propostas teóricas adotadas.

Ao longo de nossa atividade docente, nós, educadores, percebemos a grande distância existente entre as propostas educacionais, o discurso geográfico e a prática, entre o que se fala e o que se faz no ensino de Geografia. As ações educativas aprendidas, muitas vezes, com outros professores, na prática ou através do livro didático, compõem uma prática pedagógica, por vezes, incoerente e inconsciente.

Sem a necessária reflexão acerca das políticas educacionais, das diversas propostas das vertentes teóricas da Geografia e das abordagens inerentes a cada concepção de ensino, nós educadores podemos ter dificuldade de colocar em prática outra proposição de ensino com mapas, que não a abordagem tradicional.

Assim, é necessário fazer a transposição didática dos conteúdos científicos aprendidos na Universidade de maneira a atender aos alunos nas escolas, cuidando, sobretudo, para que não haja uma simplificação que altere a natureza dos conceitos ou que leve a contradições entre as duas formas.

Compreendemos que muitos fatores dificultam aos professores realizarem uma atividade criativa e autônoma, da qual se orgulhem, mas um primeiro passo para superar as dificuldades é ter consciência de que elas existem. Afinal, o professor *é responsável* pela qualidade do seu trabalho e a ele cabe participar da busca das soluções.

Um aspecto importante dessa problemática é o fato de que, no ensino da Geografia, parece haver grande dependência dos professores em relação ao livro didático, e acreditamos que esse fato não seja uma particularidade dessa disciplina. Portanto, se não estivermos atentos à teoria e à abordagem de ensino, implícitas no livro didático, tornamo-nos reprodutores dos conhecimentos que outros produziram, sem a necessária reflexão acerca das conseqüências desse ensino. O uso do material didático contribui para o processo de proletarização, quando nós educadores nos acomodamos, usando-o sem a necessária reflexão.

Embora tenhamos um posicionamento teórico favorável às propostas da Geografia Crítica e da Geografia das Representações e consideremos as abordagens sócio-construtivistas e sociointeracionistas bastante adequadas à concretização dessas propostas, julgamos que cada educador deve descobrir seu próprio caminho, em vista da multiplicidade de posicionamentos que a realidade oferece. No entanto, tal posicionamento deve ser crítico, autônomo e coerente para que as mudanças necessárias à educação brasileira realmente aconteçam.

Dessa forma, enfatizamos que uma formação com sólida base teórica e epistemológica, além da valorização da prática reflexiva, é questão fundamental quando desejamos um educador autônomo, capaz de gerenciar sua própria ação educativa. Também consideramos que é responsabilidade do educador refletir sobre suas opções teóricas e sobre as abordagens de ensino implícitas na prática educativa. Sendo assim, a formação demandada para o educador compreende o desenvolvimento da consciência crítica e o desvelamento da nossa realidade profissional.

Entendemos que a representação do espaço é fundamental para o ensino de Geografia. Entretanto, o ensino com mapas em uma abordagem tradicional, visando descrever e delimitar o espaço, acentuando a aprendizagem da demarcação do território e o desenvolvimento do nacionalismo patriótico, teve uma função ideológica no ensino de Geografia; mas, hoje, a representação do espaço comporta outras perspectivas que encerram a possibilidade de conciliar as propostas teóricas à realidade que vivenciamos.

Se, como pretendem as vertentes críticas dos Movimentos de Renovação e os PCNs, o papel da Geografia é favorecer a construção da cidadania, entendida como a participação social e política que colabora para o desvelamento da realidade nas diferentes situações sociais, acreditamos que a compreensão do espaço é fundamental para a realização desse compromisso.

A compreensão do espaço nos proporciona a leitura do mundo, conduz-nos à compreensão de que somos agentes fundamentais na transformação da sociedade, sejam quais forem nossas crenças sobre os pilares que devem sustentar essa transformação.

Cabe ressaltar que, para que a abordagem espacial concretize o ideal da Geografia de compreensão ampla da realidade, deve incluir a compreensão de que o espaço incorpora as representações simbólicas dos indivíduos e da sociedade, também materializadas no espaço geográfico, e favorecer a compreensão dos múltiplos interesses que definem a construção e reconstrução do espaço, dos conflitos sociais que nele ocorrem, além da análise dos elementos naturais em relação ao modo como a sociedade dele se apropria.

Entendemos que as representações do espaço, cartográfica ou outras, podem contribuir para que a aprendizagem significativa aconteça através da construção de conceitos a partir daquilo que os alunos conhecem sobre o espaço, ou são levados a conhecer com a mediação do professor.

O desenvolvimento da capacidade de mapear o espaço, através da construção dos mapas mentais, croquis e maquetes, favorece a participação efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento espacial. Além disso, os alunos podem selecionar pessoalmente as informações que julgam necessário representar, desenvolvendo sua percepção pessoal sobre os fenômenos espaciais, sua criatividade e seu processo cognitivo.

Os mapas mentais favorecem ainda a observação, pelo educador, da percepção efetiva dos alunos acerca dos fenômenos manifestos no espaço e das suas dificuldades em representar graficamente o espaço, utilizando a linguagem cartográfica. Além de propiciarem a introdução aos princípios da cartografia, os mapas mentais favorecem a socialização dos saberes que os alunos têm do espaço, revelando aspectos do real que só quem vivencia o espaço pode expressar.

As propostas de mapeamento funcional e sensorial levam em consideração as experiências individuais, a percepção cotidiana do espaço, que nem sempre combina com a realidade expressa nos mapas cartográficos. Assim, outros sentidos, além da visão, podem oferecer informações sobre o espaço.

A confecção de mapas aliada à arte, ainda que não tenha a precisão e a beleza dos mapas cartográficos, colabora para a transmissão de imagens simbólicas da realidade, de outras visões de mundo, pelos alunos. Esses procedimentos encerram a possibilidade de tornar os mapas acessíveis ao cidadão, pois através deles podemos trabalhar a idéia de que os mapas cartográficos têm princípios semelhantes aos dessas outras formas de mapeamento.

Embora tenhamos enfatizado a importância do aprendizado da leitura dos mapas cartográficos no ensino de Geografia, queremos indicar a possibilidade de trabalharmos as representações do espaço de forma a ampliar a compreensão do espaço geográfico, entendendo que podemos incluir em nossas aulas as concepções de mundo de nossos alunos. Os procedimentos que indicamos encerram a possibilidade de tornar os mapas cartográficos acessíveis aos alunos, pois através deles podemos trabalhar a idéia de que os mapas cartográficos têm princípios semelhantes aos dessas formas de mapeamento.

A leitura do espaço permite refletir sobre os problemas manifestos no espaço e, ao mesmo tempo, contribui para a busca solidária de soluções para esses problemas. Aliada ao conhecimento científico, favorece o desenvolvimento da consciência crítica, pois os saberes

anteriores sobre o espaço podem ser reelaborados no ambiente escolar, através da mediação do professor e das interações entre os alunos.

A observação direta ou indireta da paisagem possibilita a problematização dos fenômenos presentes no espaço, fornecendo elementos importantes para a construção dos conhecimentos referentes ao espaço. Além disso, favorecem o desenvolvimento das atitudes valorativas e procedimentais indicadas nos PCNs, possibilitando aos educadores trabalharem o respeito aos diferentes posicionamentos, a solidariedade e a cooperação.

Dessa forma, temos hoje, a possibilidade de atentar para o fato de que a escola, apesar de ter, historicamente, contribuído para a exclusão social, também pode ser um espaço de reflexão e solidariedade. Assumir o compromisso social da Geografia, através da promoção da consciência crítica e da abertura a outras concepções de espaço e de mundo, constitui um desafio às vertentes críticas dos Movimentos de Renovação e a todos os educadores que concordam com seus posicionamentos.

Entendemos que é função da escola favorecer a compreensão da organização espacial da sociedade; portanto, cabe aos que participam do processo educativo proporcionar aos alunos o contato com as diferentes formas e funções que podem ter as representações espaciais dessa organização.

Assim, concordamos com a proposta de Saul (1996) de uma formação com tradição para além da prática, com uma nova lógica que inclua a voz do professor, valorize suas experiências e mais, a de seus alunos. Uma formação que reflita sobre a prática, admita e reconheça a profissão como *locus* de produção de conhecimentos e que veja o educador como sujeito capaz de produzir o conhecimento que ensina e de conduzir de forma autônoma sua ação educativa. É preciso que nos conscientizemos, sobretudo, da necessidade de assumirmos nosso compromisso social como educadores.

Somente a partir da clareza deste compromisso é que o professor pode se tornar consciente de seus atos, de seu papel como profissional, como cidadão e como ser humano. Concordamos que “ser professor (a) em nossa sociedade é, pois, ter clareza de seu compromisso na construção de um projeto de mundo, de sociedade, que enseje a participação de todos, elimine a exclusão e supere as desigualdades sociais” (CAVALCANTE, CHAGAS, 1996, p.4).

Outra importante consideração, com a qual encerramos este diálogo, é que “a politicidade da prática pedagógica é reconhecer que nossas ações, das mais simples às mais

complexas, ou reforçam o que está instituído ou comprometem-se com a transformação do *status quo*” (CAVALCANTE, CHAGAS: 1996, p.5).

Não há, portanto, condição neutra na profissão, ou na vida. Ainda que de forma inconsciente, todos nós participamos do mundo e contribuímos ou não para que as mudanças aconteçam.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa:** iniciação cartográfica na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Caminhos da Geografia)

_____; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico:** ensino e representação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando o Ensino).

ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Demissão Voluntária:** do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego. Manaus: EDUA, 2005.

ALVES, Eduardo. **Sintrasef frente ao contrato de Gestão.** Projeto de Pesquisa do Sintrasef. Rio de Janeiro: Sintrasef, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

BARROS, Célia S. G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Educação).

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para Onde Vai o ensino de Geografia?** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando o Ensino).

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia, primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia, terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CARVALHO, Marcos Bernardino de. A natureza na Geografia do Ensino Médio. In: OLIVEIRA: Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para Onde vai o ensino de Geografia?** 8. ed. São Paulo: Contexto: 2003. (Repensando o Ensino).

CASTELLAR, Sônia; MAESTRO, Valter. **Geografia**. São Paulo: Quinteto, 2001.(Coleção Geografia, vol.5-8). Exemplar do Professor.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; COSTA, Valéria Amed das Chagas. A Docência em Questão. In: **Amazônida**, ano 5/6, n. 2/1, Manaus: EDUA, 2000/2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro;_____ (orgs.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

ELIADE, Mircea. **Mito do Eterno Retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

FERNANDES, Manoel. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

FORTES, Luis R. Salinas. **O Iluminismo e os Reis Filósofos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Rátio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola/SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: _____; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Traduzido por Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **A Educação Obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUIZZO, João (ed.). **Trabalhando com Mapas**. Ensino Fundamental. 22. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Trabalhando com Mapas).

HARLEY, J.B. A Nova História da Cartografia. **Correio da Unesco**, 19 (8): 4-9, 1991.

HOBBSBAWN, Eric J. **E era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOLZER, Werther. **A Geografia Humanista: sua trajetória de 1950 a 1990**. 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1992.

KOZEL, Salet; NOGUEIRA, Amélia R. B. A Geografia das Representações. **Revista de Geografia**. Departamento de Geografia da USP. São Paulo, 2000.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LACOSTE, Yves. **Geografia: isto serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Traduzido por Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

LIMA, Jean Carlos. **Direito Educacional: perguntas e respostas do cotidiano acadêmico**. São Paulo: Avercamp, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In: _____ (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MONTEIRO, Ednize Judite Andrade da Silva. **Competências na Educação: um estudo de caso sobre a implantação do ensino por competências no CEFET – AM**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2004.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Contribuição para uma história crítica do pensamento geográfico...** 1983. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1983.

_____. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2003-a.

_____. Renovação da Geografia e a Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003-b. (Repensando o Ensino).

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O Método Pedagógico dos Jesuítas: O “Rátio Studiorum” de Leonel Franca S. J. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago de 2000, número 14. Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p. 154-7. Resenha.

NOGUEIRA, Amélia R. B. **Mapa Mental: recurso didático no ensino de Geografia no Primeiro Grau**. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

_____. Mapa Mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e Tendências da Geografia. In: _____ (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando o Ensino).

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e Ação no Magistério).

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

PEREIRA, Raquel Maria F. do Amaral. **Da Geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna.** 3. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 1999.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Representação do Espaço na Criança.** Traduzido por Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; _____ (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. Análise dos Planos de Ensino da Geografia. In: VESENTINI, José William (org.). **O Ensino da Geografia em Questão e outros Temas.** Terra Livre 2. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). jul.1987. São Paulo: Marco Zero, 1987.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. Disponível em: <<http://www.cibergeo.org/agbnacional/adobepdf/Braga.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 7. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1995.

SAUL, Ana Maria . Uma nova lógica para a formação docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação de Educador.** São Paulo: EDUNESP, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol.5).

SEABRA, Zelita. **Tempo de Camélia: o espaço do mito.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

SEEMANN, Jörn. Mapas, Mapeamentos e a Cartografia da realidade. **Geografafares**. Revista do Departamento de Geografia, n. 4. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: EDUFES, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Illuminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Jorge Luís B. da. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando o Ensino).

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**: geografia e ideologia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

TUAN, Yu-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Fragmentos de uma Discussão: Método e Conteúdo no Ensino de Geografia de 1º e 2º Graus. . In: VESENTINI, José William (org.). **O Ensino da Geografia em Questão e outros Temas**. Terra Livre 2. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). jul.1987. São Paulo: Marco Zero, 1987.

_____. **Geografia em Construção**. Minas Gerais: Editora Lê, 1991.

VESENTINI, José William. O método e a Práxis: Notas Polêmicas sobre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. . In: _____ (org.). **O Ensino da Geografia em Questão e outros Temas**. Terra Livre 2. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). jul.1987. São Paulo: Marco Zero, 1987.

_____. Sociedade e Espaço. Geografia Geral e do Brasil. 30. ed. São Paulo: Ática, 1999. Livro do professor.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZENTGRAF, Maria Christina S. R. **Docência do Ensino Superior**. Pesquisa em Educação. Pós-Graduação. Ensino à Distância. UFRJ/CFCH. Rio de Janeiro, 2000.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO:

PESQUISA: “Geografia em Mapas: o ensino de Geografia através dos mapas”

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Local e data:
- 4- Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vêm à mente quando ouve a palavra “mapa”.
- 5- Qual é a sua formação?
- 6- Desde quando leciona Geografia?
- 7- Fez outros cursos na área, além da graduação? Qual (is)?
- 8- Participou de congressos, seminários ou outras atividades relacionadas ao ensino de Geografia? Qual (is)?
- 9- Trabalha em outra (s) instituição (ões)? Qual (is)?
- 10- Qual a sua concepção de Geografia?
- 11- Qual deve ser o principal objetivo das aulas de Geografia?
- 12- Qual é o papel do professor de Geografia na sociedade?
- 13- Como faz o planejamento de suas aulas? Cite sua (s) principal (is) referência (s).
- 14- Que avaliação faz das propostas dos PCNs para o ensino de Geografia?
- 15- O que são mapas para você?
- 16- Para que servem os mapas?
- 17- Como você aprendeu a usar mapas?
- 18- Você utiliza mapas em suas aulas de Geografia? Com que frequência? Como?
- 19- Que tipo de mapas você usa?
- 20- Qual o seu objetivo quando usa mapas?
- 21- Considera que consegue alcançar seus objetivos? Por quê?
- 22- Aponte as dificuldades que encontra no uso dos mapas como recurso didático.
- 23- Alguma vez ensinou com mapas de maneira diferente das já citadas? Como?
- 24- Qual o seu objetivo na ocasião?
- 25- Considera que conseguiu alcançar tais objetivos?
- 26- Você gosta de ensinar com mapas? Por quê?
- 27- Utilize as linhas abaixo para acrescentar mais algum comentário que julgue importante sobre o uso de mapas no ensino de Geografia ou complementar as suas respostas.

Agradeço imensamente sua participação.

ENQUETE

PESQUISA: “Geografia em Mapas: o ensino de Geografia através dos mapas”

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Local e data:
- 4- Série em que estuda:
- 5- Escreva as primeiras cinco palavras que lhe vêm à mente quando ouve a palavra “mapa”.
- 6- Seus pais trabalham? Qual é a profissão de seus pais?
- 7- Já estudou em outras escolas? Qual (is)?
- 8- Em que bairro mora?
- 9- Como vem para a escola?
- 10- Você saberia desenhar o percurso da sua escola até a escola? Por quê?
- 11- O que são mapas para você?
- 12- Para que servem os mapas?
- 13- Como seu professor de Geografia usa os mapas?
- 14- Você gosta que o professor use mapas nas aulas de Geografia? Por quê?
- 15- Gosta das atividades do caderno de mapas? Por quê?
- 16- Entende os mapas do livro didático? Como você avalia estes mapas?
- 17- Você acha que aprende com os mapas usados nas aulas de Geografia? Por quê?
- 18- Alguma vez participou de outras atividades envolvendo mapas? Descreva-a (s).
- 19- O que achou dessa experiência? Por quê?
- 20- Como você acha que deveriam ser as aulas com mapas?
- 21- Use as linhas abaixo para acrescentar mais algum comentário que julgue importante sobre o uso de mapas no ensino de Geografia ou complementar as suas respostas:

Agradeço imensamente sua participação.