



Pedagogia

Geografia I para o Ensino Fundamental

Lêda Vasconcelos Carvalho
Maria Lenúcia Moura



Geografia



História



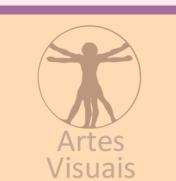
Educação
Física



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Visuais



Computação



Física



Matemática



Pedagogia



Pedagogia

Geografia I para o Ensino Fundamental

Lêda Vasconcelos Carvalho
Maria Lenúcia Moura

Fortaleza
2015



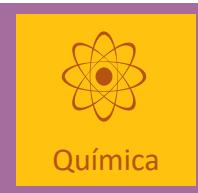
Geografia



História



Educação
Física



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Visuais



Computação



Física



Matemática



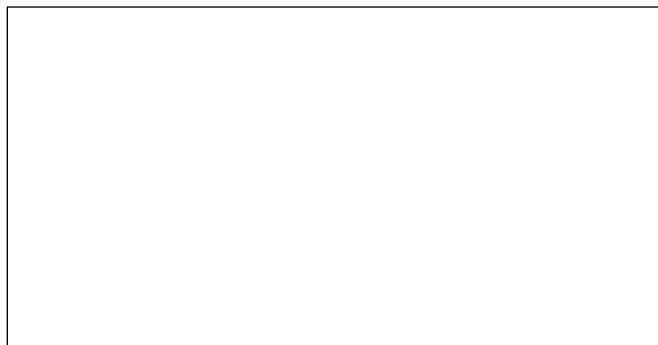
Pedagogia

Copyright © 2019. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidente da República Jair Messias Bolsonaro	Conselho Editorial
Ministro da Educação Abraham Braga de Vasconcelos Weintraub	Antônio Luciano Pontes
Presidente da CAPES Anderson Ribeiro Correia	Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Diretor de Educação a Distância da CAPES Carlos Cezar Modernel Lenuzza	Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Governador do Estado do Ceará Camilo Sobreira de Santana	Francisco Horácio da Silva Frota
Reitor da Universidade Estadual do Ceará José Jackson Coelho Sampaio	Francisco Josêniro Camelo Parente
Vice-Reitor Hidelbrando dos Santos Soares	Gisafran Nazareno Mota Jucá
Pró-Reitora de Graduação Marcília Chagas Barreto	José Ferreira Nunes
Coordenador da SATE e UAB/UECE Francisco Fábio Castelo Branco	Liduina Farias Almeida da Costa
Coordenadora Adjunta UAB/UECE Eloísa Maia Vidal	Lucili Grangeiro Cortez
Diretor do CED/UECE José Albio Moreira de Sales	Luiz Cruz Lima
Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia Ofélia Alencar de Mesquita	Manfredo Ramos
Coordenador de Tutoria e Docência em Pedagogia Silvia Marques Ferreira Lima	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Editor da UCECE Erasmo Miessa Ruiz	Marcony Silva Cunha
Coordenadora Editorial Rocylânia Isidro de Oliveira	Maria do Socorro Ferreira Osterne
Projeto Gráfico e Capa Roberto Santos	Maria Salete Bessa Jorge
Diagramador Francisco José da Silva Saraiva	Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Revisora Ortográfica Gezenira Rodrigues da Silva	Conselho Consultivo
	Antônio Torres Montenegro (UFPE)
	Eliane P. Zamith Brito (FGV)
	Homero Santiago (USP)
	Ieda Maria Alves (USP)
	Manuel Domingos Neto (UFF)
	Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
	Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
	Romeu Gomes (FIOCRUZ)
	Túlio Batista Franco (UFF)



Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893
Internet www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br
Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação	5
Capítulo 1 - As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada	7
1. Correntes do pensamento Geográfico e a Geografia ensinada	11
1.1. Final do século 19: o contexto da emergência da Geografia como ciência	12
1.2. O determinismo ambiental: as teorias racistas como fundamento	13
1.3. O possibilismo: o mundo físico pode ser alterado dispondendo de técnicas e capital	15
1.4. O Método Regional: uma necessidade das grandes corporações	17
1.5. A nova Geografia: a ideologia do desenvolvimento por etapas ...	19
Capítulo 2 - O uso dos conceitos geográficos no ensino da geografia nos primeiros anos de escolarização	31
1. Aprendizagem conceitual: uma atividade fundamentalmente prática	33
2. O uso dos conceitos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental	36
Capítulo 3 - Ensino da Geografia: objetivos, objetivo e categorias de análise	45
1. Objetivos da geografia	47
2. Objeto e categorias de análise da Geografia nos primeiros anos de escolarização: o espaço, a paisagem, o território e o lugar	49
2.1. O que é, afinal, o espaço geográfico?	49
2.2. O lugar: o espaço em que se cria vivências e identidades	50
2.3. Paisagem: a porção do espaço que nossa visão alcança	52
2.4. Território: o espaço delimitado por relações de poder.....	53
Capítulo 4 - O ensino da Geografia: situações pedagógicas nos primeiros anos de escolarização	59
1. O lugar: ponto de partida para compreensão do espaço-mundo	63
1.1. A interdisciplinaridade e a transversalidade ⁷ no estudo do lugar	65
1.2. O lugar nas diferentes linguagens	67
1.3. A linguagem cartográfica e a interpretação de suas informações..	69
Sobre as autoras	84

Apresentação

Com a aprovação da Lei 9394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e, posteriormente com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação escolar brasileira começa um processo de reformulação de seus currículos e programas. Nesse processo, inúmeras contribuições teóricas e práticas foram apresentadas dando ênfase à crítica aos modelos tradicionais de ensinar e aprender, bem como a necessidade de introduzirmos nos processos de ensino-aprendizagem novas abordagens metodológicas que propiciem o educando problematizar e compreender o espaço-mundo para nele intervir, modificando-o.

No âmbito da Geografia ensinada, o desafio posto aos professores e às professoras estava em reanimar a discussão sobre o quê ensinar e para que ensinar geografia e, como efeito, superar o estudo dos conteúdos geográficos das temporalidades que constrói e reconstrói o espaço.

Hoje, passado 15 (quinze) anos de aprovação da LDB velhos e novos problemas permanecem na nossa prática de ensinar e aprender e apreender o espaço geográfico. Nos primeiros anos de escolarização o desafio torna-se ainda maior. Requer a recuperação do conhecimento geográfico nos currículos e programas, até então fragmentado e empobrecido na disciplina chamada Estudos Sociais; requer ainda o domínio da natureza específica do saber geográfico e, como efeito, a capacidade teórica e prática de pensar estratégias didáticas que articulem e problematizem os conteúdos sistematizados em função dos problemas sociais “reais” que desafiam alunos e alunas, professores e professoras na atualidade.

Este livro ocupa-se como o ensino da Geografia nos primeiros anos de escolarização.

O primeiro capítulo resgata as correntes do pensamento geográfico que em diferentes tempos e lugares ajudaram a produzir determinadas concepções e práticas de ensinar e aprender. Destacamos o Determinismo Ambiental, o Possibilismo, o Método Regional, a Nova Geografia e a Geografia Crítica, assim como as condições históricas objetivas que, nas últimas décadas do século 19, demandavam a emergência da Geografia como Ciência, influenciando os currículos e os programas escolares e as práticas de ensino de geografia.

O segundo capítulo centra na apreensão dos conceitos e dos conceitos geográficos no processo de escolarização, destacando os problemas enfrentados pelos professores e pelas professoras vinculados à Geografia ensinada quanto ao aprendizado conceitual e, especificamente a apreensão do aprendizado conceitual geográfico pela criança. Reforça que, sendo a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática é possível apreensão dos conhecimentos geográficos pela criança.

Os autores

1

Capítulo

As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada

Objetivos

- Introduzir o tema sobre a o pensamento geográfico e sua relação com o saber-fazer pedagógico como prática intencional.
- Contextualizar a emergência da Geografia como Ciência.
- Apresentar as principais correntes do pensamento geográfico, dentre as quais o determinismo ambiental, o possibilismo, o método regional, a nova geografia e a geografia crítica.
- Identificar as influências do pensamento geográfico na Geografia ensinada.

Introdução

A educação escolarizada tradicional nos ensinou a pensar e a ver o mundo de forma linear e fragmentada. Em livros didáticos a narrativa segue uma temporalidade linear, do mais antigo ao recente, de acontecimentos marcados por períodos estanques. A História, porém, não é linear, assim como não são lineares as concepções que ao longo da produção da existência humana ajudaram a produzir diferentes formas de ser, ver e agir no mundo. As concepções geográficas e seus efeitos na geografia ensinada integram esse fenômeno. Aprendemos, através dos livros didáticos, a definir formalmente o que são os objetos do mundo, temos, contudo, dificuldades em situá-los no tempo e no espaço.

O espaço geográfico não se constitui em um conjunto de objetos estanques, destituídos de historicidade como as classificações adotadas, demasia-damente normativas, nos fazem supor. Para apreendermos o espaço na sua concretude faz-se necessário compreendermos os acontecimentos que se estabeleceram entre os diferentes tempos e, como efeito, produziu determinadas paisagens, territórios e lugares que com suas unidades e especificidades construíram o espaço-mundo que hoje habitamos.

Se não for assim, pouca utilidade terá, por exemplo, a aprendizagem formal do conceito de relevo. Sem contextualizá-lo, sem situá-lo no tempo e no espaço e, por conseguinte, apreendermos suas transformações e as razões pelos quais se transformou dificilmente se conseguirá compreender os elementos históricos que favoreceram os problemas socioambientais que, na atualidade, desafiam os povos do mundo.

Como nos ajuda a esclarecer Lefèvre (1995), se o mundo está num permanente movimento, o nosso pensamento só poderá compreender o mun-

do em movimento, se ele (o pensamento sobre o mundo) estiver também em movimento. Isso significa aproximar o conceito que temos das coisas do mundo, do próprio mundo. No ensino da geografia, pressupõe-se a superação de concepção de geografia como uma disciplina puramente descritiva e empírica, cujo espaço é concebido como produto de uma ordem natural, homogênea e imutável, portanto, contínua e sem contradições.

A releitura do espaço geográfico como espaço social, por sua vez, exige a necessidade do domínio da natureza específica do conhecimento geográfico que nos forneçam as condições para introduzi-los nas tarefas de aprendizagem o que, por sua vez, requer uma ação pedagógica intencional sem a qual o processo de ensino continuará a ser a transmissão de conhecimentos genéricos, "... com poder explicativo questionável em face das especificidades das situações concretas (históricas) e com reduzido poder orientador para as intervenções no mundo..." (KUENZER, 1998, p. 57-58).

O saber-fazer pedagógico exige intencionalidade que, por sua vez, exige uma formação teórica sólida que contribua para o desvelamento dos fenômenos educativos que emergiram em um dado contexto histórico. Dito de outra maneira, não basta o prazer de ensinar, é preciso ter clareza do que ensinar e para quê ensinar. Precisamos ter consciência porque escolhemos (ou nos foi imposto) aquele livro didático e não outro, por que se priorizou tal conteúdo e não outro. Em síntese, porque em determinados contextos históricos foram valorizados tipos diferentes de conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem, desprestigiando outros.

Os conhecimentos corporificados nos conteúdos curriculares da geografia ensinada, assim como dos diversos conhecimentos escolares, não são neutros, se subordinam a certas concepções de sociedade, de educação e da pessoa humana que se deseja ajudar a formar. Assim sendo, se adotamos como princípio a educação como um instrumento de promoção da pessoa humana, precisamos ajudá-la a tornar-se "...cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens" (SAVIANI, 2009, p. 46).

No transcurso da sociedade moderna, no entanto, a ciência foi muitas vezes evocada para justificar a ampliação da miséria em meio à produção da riqueza, a exploração de uns sobre outros, de uma nação sobre outra e a restrição da liberdade de homens e mulheres, povos e nações. Não foi diferente com a Ciência Geográfica que emerge num contexto histórico marcado por uma espetacular expansão dos países capitalistas sobre a África, a Ásia e a América Latina, com repercussões importantes na vida social, econômica e cultural daqueles povos.

A geografia, como Ciência, tinha papéis ideológicos a cumprir, dentre os quais a justificativa da pilhagem de uma região sobre a outra, escamoteando a “pirataria” que os impérios coloniais realizavam sobre as regiões dominadas. Ressalte-se que, assim como historicamente contribuiu, ideologicamente, para justificar o domínio de um povo sobre outro, de regiões sobre outras regiões, ela também produziu conhecimentos que colocaram em questão a ação destrutiva dos impérios coloniais e a forma pela qual se apropriaram do espaço-mundo para ampliar a sua dominação como lógica societal.

Essa contradição se reproduziu nos espaços escolares, influenciando os conteúdos, a didática, os métodos de ensino de geografia e, como efeito, a formação de gerações inteiras passivas, de um lado, e questionadoras do outro. No mesmo espaço-tempo e em tempos e lugares os mais distantes produziu e reproduziu práticas caducas e de vanguarda, ambas, porém, apoiadas em uma ou outra corrente do pensamento, tendo nós ou não consciência disso.

Para refletir

1. De acordo com Lefébvre, se o mundo está num permanente movimento, o nosso pensamento só poderá compreender o mundo em movimento, se ele (o pensamento sobre o mundo) estiver também em movimento. Na sua leitura, em que aspecto essa formulação poderá se refletir numa prática de ensino de geografia que favoreça a superação das práticas tradicionais dominantes nos currículos e programas escolares de geografia?

1. Correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada

Quando surge a Geografia como ciência? Quais os fatores que levaram ao surgimento de diferentes concepções de Ciência Geográfica, dentre as quais se inscreveram o Determinismo Ambiental, o Possibilismo, o Método Regional, a Nova Geografia e a Geografia Crítica? Em que medida essas concepções influenciaram as formas de pensar e agir dos povos e interferiram na geografia ensinada?

Quando pensamos na geografia ensinada nos “bancos” escolares, costumamos nos lembrar do estudo dos acidentes geográficos, da altura de picos e montanhas, da altitude de planaltos e planícies, da extensão de rios e dos mapas. O ensino da geografia, apoiado nas metodologias tradicionais, descharacterizou o espaço geográfico das circunstâncias históricas que construíram e desconstruíram e, como efeito, das formulações teóricas e ideológicas que lhes davam sustentação.

Neste capítulo, pretendemos resgatar a historicidade da Geografia e as circunstâncias históricas que fizeram emergir determinadas concepções geográficas que, com menor ou maior intensidade, influenciaram nossas práticas de ensinar e aprender Geografia.

1.1. Final do século 19: o contexto da emergência da Geografia como ciência

A Geografia como ciência surge no final do século 19. É o contexto marcado pela consolidação da Revolução Industrial e dos estados-nação europeus, iniciada ainda no século anterior na Inglaterra, na França e na Bélgica, atingindo países como Japão, Rússia, Alemanha, Itália e Estados Unidos da América.

Naquele contexto, a economia capitalista, particularmente a européia e a estadunidense, alcança um extraordinário desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, da pessoa humana e dos meios de produção. Seu espetacular desenvolvimento decorre do grande aumento do volume de capitais, das novas descobertas, do aperfeiçoamento dos meios de transporte e de comunicações, da transformação da agricultura que, por sua vez, propiciaram mudanças importantes nas formas de produção e de circulação de mercadorias, tendo como base o trabalho humano.

Com o extraordinário avanço do capitalismo industrial, alcançado no final daquele século, surgem as primeiras crises cíclicas do modo de produção capitalista, provocadas pela superprodução/estagnação industrial, decorrente da ausência de mercado consumidor (desemprego). Para resolver a crise, os países capitalistas iniciaram uma nova expansão territorial de espaços já conhecidos. É a nova colonização direcionada, sobretudo, para Ásia, África, estendendo-se para América Latina. Recomeça a nova partilha do mundo pelos grandes impérios coloniais. O mundo entrava na fase do neocolonialismo e do imperialismo.

Saiba Mais



O neocolonialismo e o imperialismo

Durante o século XIX, principalmente em sua segunda metade, desenvolveu-se um processo de conquistas sobre a África e Ásia, denominado neocolonialismo (novo colonialismo). Praticamente todo o continente africano foi conquistado pelas potências europeias. Essas características, que compõem o quadro de exploração afro-asiático, refletiam a nova ordem da economia a partir do século XIX. O domínio colonial europeu associado à extraordinária expansão da industrialização deu origem aos grandes conglomerados empresariais e ao capitalismo monopolista, que passou a buscar mercados monopolizados. Decorre daí o imperialismo, resultado do domínio e da divisão do mundo em áreas de influência controladas pelas potências industriais com o objetivo de garantir mercados consumidores, força de trabalho barata e matéria prima para suas indústrias.

Os objetivos da nova expansão territorial podem ser assim resumidos: buscar fontes de matérias primas de baixo custo para atender as necessidades das indústrias; escoar produtos industrializados e encontrar colônias para receber a força de trabalho excedente que, nos grandes centros industriais, pressionava por trabalho.

Surge, no entanto, um problema: como justificar o novo expansionismo territorial, ou seja, o neocolonialismo, sem que houvesse resistência dos povos africanos, asiáticos, inclusive latino-americanos que, no final do século 19, já haviam conquistado sua independência política?

A primeira grande tarefa dos neocolonizadores era convencer os povos das regiões dominadas da existência de raças “naturalmente” superiores. Surgem as teorias racistas, para as quais as raças superiores estariam concentradas nos grandes centros industriais que com a colonização assumiam como “missão” histórica “ajudar” os povos e regiões “naturalmente” inferiores e inaptas ao progresso a inserirem-se no mundo civilizado.

Busca, assim, justificar o domínio de um povo sobre o outro e de alguns indivíduos sobre outros, através da ideologia, largamente difundida, de que os povos naturalmente superiores são pertencentes a uma raça destinada por Deus a governar e a dominar. Logo essas “teorias” se transformaram em pretexto para justificar a posição de privilégio de uma minoria sobre a maioria, oficializar a exploração do trabalho fabril, intensificar a escravidão do povo africano e, sobretudo, a formação de novas colônias de exploração.

1.2. O determinismo ambiental: as teorias racistas como fundamento

Na Ciência Geográfica, as teorias racistas irão servir de base para o determinismo ambiental, primeira corrente do pensamento geográfico. Surge na Alemanha, no final do século 19, expande-se por toda a Europa e para os EUA, tendo como um de seus principais interlocutores e divulgadores Frederic Ratzel (geógrafo alemão).

O determinismo ambiental sustentava que as condições naturais, sobretudo o tipo de clima, são fatores que determinavam as possibilidades de um povo progredir ou não. Sob essa perspectiva, a paisagem natural e climática dos campos europeus, por exemplo, favorecia o desenvolvimento de uma raça física e intelectualmente superior em relação àquelas raças originárias de regiões localizadas nos trópicos.

Apoiado nas teorias racistas reafirmava-se a crença que as conquistas alcançadas pelo mundo civilizado e a sua expansão deveriam permanecer

nas mãos das “raças puras”, do contrário a humanidade voltaria à barbárie. É sobre essas bases que a geografia assume o *status* de disciplina acadêmica e ajuda a justificar a “pirataria” no mundo, ou seja, o novo colonialismo.

Para o determinismo ambiental, o homem é produto da superfície terrestre, do meio (natureza), sendo a natureza da atividade humana definido em essência pelo mundo físico. Assim sendo, atribui todos os aspectos do comportamento humano, inclusive seu sucesso e fracasso, a uma causa natural, decorrentes de fenômenos físicos como, por exemplo, o tipo de clima de um determinado lugar.

Assim, quem nascia em regiões tropicais, temperadas, estaria naturalmente determinado a não progredir individual e coletivamente, como indivíduo ou nação. Descaracteriza-se, nessa perspectiva, a história, transformando em natural o colonialismo e o imperialismo. Isto é, todos os elementos da história que explicam os motivos pelos quais determinados povos foram colocados numa situação de inferioridade, foram desprezados e, como efeito, assimilados como um grande fardo que a natureza teria dado ao homem branco de levar o progresso aos povos atrasados mental e fisicamente.

Na realidade, o determinismo ambiental configura uma ideologia, a das classes sociais, países ou povos vencedores, que incorporam as pretensas virtudes e efetivam as admitidas potencialidades do meio natural onde vivem. Justificam, assim, o sucesso, o poder, o desenvolvimento, a expansão e o domínio. [...] Transformava-se assim em *natural*, portanto fora do controle humano, uma situação que é econômica e social, histórica, portanto, denominada imperialismo (CORRÊA, 1991, p. 3).

Lembramos, contudo, que a Alemanha e a Itália chegam atrasadas na disputa pela partilha do mundo, pois estavam envolvidas nas lutas por sua unificação. Nesse contexto, países como a França, a Inglaterra, a Bélgica, além de Portugal, que já estava presente na África desde o século 16, já haviam consolidado a sua condição de estados-nação desde o século 18. Assim, quando, no final do século 19, a Alemanha e a Itália chegam na “corrida” pelo domínio de novos territórios, as melhores partes das regiões colonizadas já estavam dominadas.

Mas a Alemanha, mesmo atrasada, e ficando com as piores partes dos continentes colonizados, chega sedenta por novos territórios, afinal acreditava o determinismo ambiental que o progresso de uma nação estaria condicionado à ampliação de seu território, assim como a sua decadência estaria associada à perda territorial. Por tanto, entra em disputa com a França pelo domínio de territórios já ocupados, sobretudo europeus.

Nessa disputa, a França perde os territórios de Alsácia e de Lorena para a Alemanha. A humilhante derrota francesa se soma às manifestações operárias que cresciam em seu território, particularmente a **Comuna de Paris¹** (1871), abalando o império francês.

A Alemanha, aproveitando-se das crises internas e externas da França (Comuna de Paris e perdas de territórios), utiliza-se das teses do Determinismo Ambiental, largamente difundida em toda a Europa, para argumentar que as crises da França e a sua incapacidade de controlá-las estaria na diversidade de que havia alcançado seu território. Isto é, as crises da França, decorriam, segundo o determinismo ambiental alemão, da mistura de povos e regiões “naturalmente” incapazes para o progresso que, por sua vez, teria deteriorado o “sangue do homem francês” e, como efeito, enfraquecido o Estado, responsável pela ampliação e defesa do Espaço Vital, ou seja, de seu território.

Sustentada pelas teorias racistas, a Alemanha coloca em questão a condição da França como potência imperialista, enquanto avançava sobre seus territórios. No final do século XIX, a Alemanha, afirma-se como a principal potência imperialista da Europa.

No campo ideológico, a França, que até então se apoiava no determinismo ambiental, responde à crítica alemã com o possibilismo, tendo como um dos principais interlocutores Vidal de La Blache, fundador da **École Française de Géographie**.

Lembramos, no entanto, que a emergência do possibilismo não pressupõe a superação do determinismo ambiental, muito menos nas práticas escolares. Durante quase todo o século 20, prevalece nos currículos escolares, inclusive dos países dominados a ênfase no papel da natureza na explicação dos fenômenos, desconsiderando a influência da sociedade e da história. Mantém-se a fragmentação do conhecimento geográfico, acarretando, inclusive, a divisão entre geografia física e humana e, em decorrência a divisão dos estudos da natureza e das atividades dos homens na superfície terrestre. Nos currículos prevalece a descrição do espaço e a sua transmissão como espaço homogêneo, por sua vez distanciando o aluno do espaço geográfico concreto.

1.3. O possibilismo: o mundo físico pode ser alterado dispondendo de técnicas e capital

O possibilismo mantém as bases das teorias racistas, acrescenta, no entanto, que mesmo o mundo físico exercendo alguma influência sobre o comportamento humano é possível modificá-lo, dependendo, apenas, das condições técnicas e do capital de que se disponha.

¹A Comuna de Paris aconteceu em 1871, na França. Os operários tomaram pela primeira vez na história o poder. O governo ali formado foi chamado de “Comuna de Paris” e inspirou Marx e Engels e outros revolucionários sobre o caráter do estado operário. A Comuna foi derrotada após algumas semanas através de uma violenta ação conjunta das burguesias alemã e francesa, que estavam em guerra mas juntaram-se contra os trabalhadores. O seu significado, contudo, foi registrado numa carta escrita por Karl Marx, datada de maio de 1871: "Os trabalhadores de Paris, com sua comuna serão sempre considerados como gloriosos precursores de uma nova sociedade. A memória de seus mártires será cuidadosamente conservada no grande coração da classe trabalhadora. A história já prendeu seus exterminadores nesse eterno pelourinho, de onde não conseguirão arrancá-los todas as orações de seus sacerdotes".

Ressalte-se que os estados nacionais que até então controlavam maior parcela dos territórios conquistados precisavam conter o expansionismo alemão. Ao lado da batalhas que travavam pela manutenção de seus territórios, no campo ideológico, o possibilismo francês busca introjetar a visão segundo a qual era necessário preservar as paisagens solidamente construídas, pois as paisagens recentes poderiam colocar em risco a estabilidade e o equilíbrio alcançados pelas paisagens antigas. Isto é, para o possibilismo era preciso manter as “paisagens” impostas pelos “mais antigos” colonizadores.

Nessa direção, a França reage às provocações da Alemanha, tenta conter sua expansão territorial, porém não altera substancialmente as bases ideológicas justificadoras dessa expansão e do domínio das nações civilizadas sobre vastas regiões da África, da Ásia e da América Latina. Afinal, à luz do pensamento possibilista, só seria possível alterar a influência do mundo físico sobre o comportamento humano se a região possuísse capital e condições técnicas.

Ora, quais as regiões que, naquele contexto histórico, detinham as técnicas e o capital necessário para “civilizar” as regiões dominadas? Não havia dúvida, a tarefa era mais uma vez remetida aos estados-nação imperialistas que, naquele contexto, já haviam consolidado a revolução industrial e, em decorrência, desenvolvido, como em nenhuma época precedente, as ciências e as técnicas.

A versão possibilista e a ideologia que fundamentava sua visão espacial do mundo foram largamente difundidas décadas mais tarde em livros didáticos no Brasil. Um desses livros, editado nos anos de 1970, destaca, ao se reportar às quatro massas de elementos do ambiente geográfico:

...Os fatos ou fenômenos que nelas ocorrem – as formas de relevo, as condições atmosféricas, os climas, os rios e lagos, os pântanos, os tipos de vegetação e os solos, entre muitos outros – se combinam em cada lugar de modo distinto, formando os ambientes geográficos. A êstes ambientes chamamos meio natural. O homem interfere poderosamente neles. Acumulando cultura e técnica, o homem provoca transformações rápidas do meio e organiza, devido às atividades que exerce, o espaço geográfico que habita na superfície terrestre. As transformações culturais da superfície da terra são as verdadeiras conquistas geográficas realizadas pelo homem. Mas, para entendê-las, devemos primeiros estudar os fatos naturais (1970, p. 43, grifo nosso).

Nas décadas que findaram o século 19 e nas primeiras décadas do século 20, as lutas pelo domínio territorial entre os impérios coloniais não cessaram, porém, a pilhagem sobre a África, a Ásia já havia se consolidado e, em certa medida, seus valores culturais sobre o mundo já haviam sido introjetados nas culturas locais. Restava, no entanto, criar as condições para a presença

cada vez maior dos grandes monopólios imperialistas nessas regiões que, para tal feito, necessitaria conhecer melhor cada espaço e cada paisagem dos lugares das terras colonizadas.

Para dar conta dessas novas exigências, nos anos de 1940, ganha expressão o Método Regional, originário ainda na expansão mercantilista dos séculos 16 e 17, e reanimado no século 20, pelo geógrafo norte-americano Richard Hartshorne.

1.4. O método regional: uma necessidade das grandes corporações

Simultaneamente à consolidação da revolução industrial e da expansão territorial, amplia-se, em meados do século 19, a concorrência comercial que, com as crises cíclicas capitalista, aprofunda a disputa “encarniçada” por parcelas cada vez maiores do mercado mundial.

Em crise, os estados imperialistas fazem prevalecer a lei dos mais fortes. As pequenas empresas comerciais são desmanteladas e absorvidas pelas grandes empresas que passam a dominar parcelas cada vez maiores do mercado. Surgem os *Trusts*² e os *Cartéis*³ e as grandes corporações. É o capital monopolista⁴, sedento por gigantescas áreas de exploração comercial.

O conhecimento científico, no campo do pensamento geográfico, cumpre a tarefa de atender a demanda das grandes corporações fornecendo-lhe o conhecimento sintético sobre as diferentes áreas da superfície terrestre.

Para o Método Regional, a Ciência geográfica deve fornecer uma descrição de determinados lugares, suas características mais relevantes, compreendendo as feições físicas, o clima, a vegetação, a agricultura, as indústrias, a população, através da síntese de mapas individuais. Ou seja, para Hartshorne, a Geografia é uma Ciência que interpreta as realidades da diferenciação de áreas do mundo, tais como elas são encontradas. No método, enfatiza-se o uso de mapas, incluindo as fotografias áreas, indicando, como principal tarefa do geógrafo, a capacidade de interpretá-los.

Sob essa perspectiva, o método regional admitia para a interpretação dos mapas a necessidade de outras áreas de conhecimento especializado para subsidiar a Geografia, tais como a Física, a Economia, a História, a Política. Ressalte-se, contudo que as preocupações fundamentais dos geógrafos clássicos, orientados pelo Método Regional, seguia, “...uma sequência compreendendo as feições físicas, o clima, a vegetação, a agricultura, as indústrias, a população e assim por diante [...], organizada por uma síntese de mapas individuais de modo a produzir um conjunto de regiões formais” (JOHNSTON, 1986, p. 65).

²Trusts: constituem-se em associações financeiras que fundem várias firmas em uma única empresa.

³Cartéis: resultam de acordos entre empresas produtoras, criando uma espécie de sindicato para impor preços, dividir o mercado e eliminar a livre concorrência, sistema na que o Estado não limita a iniciativa da indústria e do comércio, que disputam assim o mercado sem entraves. Correspondeu ao capitalismo em sua fase ascendente, mas desapareceu com o surgimento da fase imperialista.

⁴Capital monopolista: No seu sentido amplo, o monopólio representa a situação de dominação de um mercado, podendo aparecer através do controle de preços, de matérias primas, de processos de fabricação etc.

Vê-se que, nessa perspectiva, a cartografia assume um lugar importante para a Geografia e para os geógrafos. Nos currículos escolares, a ênfase recai no estudo dos mapas, através dos quais buscava-se explicar as diferenças existentes em toda a superfície da terra, sob a perspectiva regional.

Chamamos, contudo, atenção para o fato de que, ao lado da expansão dos grandes corporações monopolistas, as lutas entre os impérios coloniais não cessaram nos primeiros anos do século 20, ao contrário, assumem novas proporções, culminando com as duas grandes guerras mundiais.

A condição do estado alemão, de principal potência mundial, provocou o aumento dos choques entre as nações imperialistas pelo domínio do mercado mundial e, como efeito, a 1^a. Grande Guerra Mundial (1914 - 1918).

Ao final da primeira guerra assiste-se ao desaparecimento dos impérios alemão, russo, austríaco e turco, o aparecimento de novas nações europeias, a ascensão do fascismo e da Rússia revolucionária e a ascensão dos EUA como uma das mais poderosas potências mundiais. Nesse processo, desloca-se o centro do poder do sistema capitalista e, como efeito, mudanças importantes na organização espacial do globo.

Em um trecho do Livro *"O declínio da Europa"*, publicado em 1920, o geógrafo francês Demangeon nos ajuda a entender a nova geografia pós-primeira guerra mundial:

Até aqui, era um fato elementar da Geografia econômica que a Europa dominava o mundo com toda a superioridade de sua grande e antiga civilização. Sua influência e seu prestígio irradiavam, desde séculos, até as extremidades da terra. Ela enumerava, com orgulho, os países que havia descoberto e lançado na civilização. Povos que ela havia alimentado de sua substância e modelado à sua imagem, as sociedades que ela tinha obrigado a imitá-la e a servi-la. Quando se pensa nas consequências da Grande Guerra, que agora finda, pode-se perguntar se a estrela da Europa não perdeu seu brilho, e se o conflito do qual ela tanto padeceu não iniciou para ela uma crise vital que anuncia a decadência... (p. 13 - 15).

A guerra trouxe novas e sérias crises ao capitalismo, resultando em mais choques entre as nações imperialistas cujos desdobramentos resultaram na 2^a. Guerra Mundial (1939 - 1945). Como a 1^a a 2^a Guerra Mundial alterou profundamente o centro do poder político mundial. Ao final desta os impérios coloniais europeus declinaram, ampliando o fortalecimento dos EUA como potência mundial, além da emergência de outra potência – a União Soviética.

Nos anos que sucederam a segunda guerra, inicia-se a recuperação da Europa e a retomada da expansão capitalista e como ela uma nova divisão social e territorial do trabalho, como acrescenta Corrêa (2000):

As regiões elaboradas anteriormente à guerra são desfeitas, ao mesmo tempo que a ação humana, sob a égide do grande capital, destrói e constrói novas formas espaciais, reproduzindo outras: rodovias, ferrovias, represas, novos espaços urbanos, extensos campos agrícolas despovoados e percorridos por modernos tratores, *shopping centers* etc. Trata-se de uma mudança tanto no conteúdo como nos limites regionais, ou seja, no arranjo espacial criado pelo homem (p. 7).

Vê-se que a defesa das paisagens solidamente construídas, tão cara ao Possibilismo, foi completamente desfeita, assim como não mais se sustentava a visão determinista do homem como produto do meio (natural). A nova ordem mundial e, como efeito, o reordenamento espacial requeria também uma reordenação do pensamento científico. No âmbito da ciência geográfica as concepções até então dominantes passaram a ser consideradas ultrapassadas, para um contexto que redefinia radicalmente a paisagem e o equilíbrio do poder no mundo.

Acrescente-se a isso a trágica herança deixada pela colonização imperialista nos países da África, da Ásia e da América Latina que se levantaram num vasto e diversificado movimento anti-imperialista e nacionalista contra a manutenção do quadro de dependência econômica e de subdesenvolvimento.

Para o mundo capitalista não restava alternativa a não ser a busca de novas formas de manipulação ideológica dos países dominados, a fim de justificar a sua dominação. Tratava-se de explicar a situação de “atraso” dos países subdesenvolvidos com uma etapa necessária à conquista do pleno desenvolvimento. Surge a Nova Geografia, também denominada Geografia Teórica ou Quantitativa, com a “missão”, no campo da ciência geográfica, de dar esperanças aos povos e nações social e economicamente marginalizados do acesso aos benefícios alcançados pelas sociedades modernas.

1.5. A nova Geografia: a ideologia do desenvolvimento por etapas

A Nova Geografia nasce nos anos 1950, simultaneamente na Suécia, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Surge no contexto de transformações provocadas pela Segunda Guerra Mundial, atingindo dimensões científicas, tecnológicas, sociais e econômicas.

Em suas formulações teórico-metodológicas o espaço é compreendido como fixo, hierarquizado e funcional. Nessa perspectiva, o mundo natural é apreendido apenas com um recurso a ser utilizado pelos estados nacionais, através do planejamento e em função do capital industrial. Para tanto, procura uma abordagem científica baseada no uso de técnicas estatísticas e nos

modelos matemáticos, visando analisar as distribuições espaciais dos fenômenos. Nessa perspectiva apoia-se no positivismo lógico ou neopositivismo para o qual a verdadeira ciência deve voltar-se para os dados empiricamente verificáveis e mensuráveis, sem os quais a objetividade dos enunciados científicos estariam comprometida.

Com as palavras de Corrêa (2000),

Ao contrário do paradigma possibilista e da geografia hartshorniana, a *nova* procura leis ou regularidades empíricas sob a forma de padrões espaciais. O emprego de técnicas estatísticas, dotadas de maior ou menor grau de sofisticação - média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise fatorial, cadeia de Markov etc. -, a utilização da geometria, exemplificada com a teoria dos grafos, o uso de modelos normativos, a adoção de certas analogias com as ciências da natureza e o emprego de princípios da economia burguesa caracterizam o arsenal de regras e princípios adotados por ela. É conhecida também como geografia teórica ou geografia quantitativa. (p. 8)

A ênfase recai na exploração capitalista dos recursos naturais, tornando “o mundo natural” um problema a ser pensado pelo planejamento estatal, assim como a sua exploração como um fator necessário ao desenvolvimento social e econômico de uma nação. No âmbito do ensino, ressalta Vesentini, a importância da Nova Geografia (1984)

(...) é a de difundir uma ideologia da “Pátria”, do “Estado-Nação”, tornar essa construção histórica como “natural”, dar ênfase não à sociedade (aliás, esta deve sempre ser vista como “comunidade”, e os “problemas normais” que surgirem “serão inevitavelmente resolvidos pelo Estado”, com as “leis” ou com os “planejamentos”) e sim à terra (p. 33 - 34).

Se paramos para rever os currículos e programas escolares e, particularmente, os livros didáticos editados no Brasil entre as décadas de 1960-70, sobretudo com o proclamado “Milagre Econômico” imediatamente identificaremos a importância depositada aos recursos naturais brasileiros e a ênfase dada ao “apoio” estrangeiro à largada rumo ao desenvolvimento nacional. A grandeza do nosso território era ressaltada, assim como os obstáculos a serem enfrentados pelo planejamento estatal, eficiente e racional, para chegarmos à condição de país desenvolvido.

Em seus conteúdos, destacavam-se os problemas a serem enfrentados, mas também a riqueza de seus recursos naturais que, devidamente conhecidos e explorados, poderia acelerar seu progresso e aumentar as rendas comerciais.

Concordando, no entanto, com Furtado (2001), a ideia de que os países de economias periféricas poderiam algum dia desfrutar das formas de vida dos países de economia desenvolvida mostrou-se irrealizável, servindo unicamente para mascarar a sua condição de dominados. Afinal, no contexto de reordenamento político, econômico e espacial do sistema capitalista, fazia-se necessário destruir o meio físico para reconstruí-lo em função do lucro e da expansão e acumulação do capital. Serviu de utilidade para mobilizar os povos das regiões periféricas, como o Brasil, para compreender e legitimar a necessidade de enormes sacrifícios de seu povo em função de um desenvolvimento “etapista” prometido.

Como dizia o poderoso Delfim Neto, ex-ministro de Governos Militares no Brasil, o povo brasileiro deve ser paciente, “É preciso fazer o bolo crescer para depois reparti-lo”. O problema é que o bolo não crescia, pelo menos para as classes populares “comer”. A modernidade transplantada de fora para dentro não era acessível às classes trabalhadoras e aos amplos setores populares. A distribuição pessoal de renda – e da anunciada riqueza do Brasil – permanecia uma das piores do planeta.

No âmbito do ensino, porém, fomos estimulados a acreditar no “milagre brasileiro”. Nos anos de 1970, os conteúdos curriculares de geografia foram descaracterizados e descontextualizados, fragmentando-os entre disciplinas como “Estudos Sociais” e “Moral e Cívica”, contribuindo dessa forma para esvaziar o potencial problematizador de disciplinas como História e Geografia.

Ressalte-se que a história não se realiza exatamente da forma como os planejadores desejam. As ciências, dentre as quais se insere a ciência geográfica, são resultados das contradições que marcam a sociabilidade capitalista que, ao final do século 19, consolida a revolução industrial, desenvolve de forma extraordinária as ciências e as técnicas, mas também cria o proletariado que, se constituiu na sua contradição máxima.

O proletariado, verdadeiro produtor da riqueza capitalista insurge como um arquimiserável. Essa contradição provoca levantes da força de trabalho fabril contra aqueles que do resultado do trabalho alheio aumentam a sua riqueza – o capitalista.

É nesse contexto social e econômico que, na segunda metade do século 19, coloca-se como uma necessidade histórica a formulação de teorias científicas que fornecessem aos trabalhadores a possibilidade de conhecer as leis do desenvolvimento das sociedades e de posse de um sistema conceitual e metodológico coerente fossem capazes de intervir com clareza de objetivos na realidade, visando a superação da ordem societal capitalista.

Assim, no mesmo movimento histórico que provoca a emergência das ciências humanas, das teorias racistas e das correntes tradicionais da geografia, emerge também o materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels.

O Método histórico-dialético de apreensão do real orienta sua análise ao estudo da história, da sociedade e da luta econômica, política e social, ou seja, ocupa-se em estudar a vida em sociedade. "...analisa as questões gerais do desenvolvimento da sociedade no seu conjunto: a estrutura da sociedade, a interação entre os diferentes aspectos da vida social, as suas leis mais gerais e as forças motrizes do seu desenvolvimento" (GNECCO, 1988, p. 9). Entende que o modo de produção capitalista não é um fenômeno natural. As suas leis são históricas e se reposam em contradições entre capital e trabalho, na distribuição desigual das conquistas da humanidade entre povos e nações, resultando em condições desiguais de desenvolvimento.

O capitalismo, por exemplo, ao desenvolver a grande indústria mostrou como, dentro de uma forma de organização social, surge e se desenvolve outra forma (feudalismo-capitalismo), propiciou o desenvolvimento das forças produtivas como em nenhuma época precedente, mas também, na sua fase imperialista, espalhou suas corporações monopolistas nos diferentes espaços do globo, remodelou as paisagens do mundo, subordinou os indivíduos isoladamente, povos e nações a sua visão de mundo e a sua ação deletéria.

No final do século 19 e início do séc. 20, nas cidades industriais as remodelações das paisagens da cidade se fizeram sentir nas praças, na arquitetura, na literatura, nos novos planos urbanísticos, enfim em tudo que possibilitasse a entrada e a exploração dos grandes negócios europeus. Lembramos, no entanto, que nos centros urbanos modernizados da Europa e de outras partes do mundo as paisagens, simbolizando o mundo moderno, contrastam com outros fenômenos sociais que a própria modernidade provocou, dentre os quais as migrações e a favelização. É no agravamento dessas contradições paisagens produzidas pela sociabilidade capitalista que nas décadas de 70 se fundamentará e se consolidará a Geografia Crítica.

a) A Geografia crítica: a realidade sócio-histórica objetiva transformadora das estruturas espaciais

Pode se identificar a origem da Geografia Crítica ainda no século 19, tendo como alguns de seus principais interlocutores os anarquistas Élisée Reclus e Piotr Kropotkin, porém, ganha expressão somente na década de 1970, do século 20, inicialmente na França e depois na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha e outros tantos países.

É a Geografia Crítica que busca apreender o espaço geográfico em suas tensões e contradições. Um espaço, como caracteriza Santos (2008), “herdeiro da acumulação desigual do tempo”. Pressupõe a identificação de métodos científicos capazes de apreender a espacialidade das relações de poder e de dominação, adotando, para tanto, como referencial de análise o método histórico-dialético.

A Geografia Crítica busca romper com as concepções tradicionais que dominaram a ciência geográfica. Procura “...ir além da descrição dos fenômenos geográficos, procurando-se ver as relações dialéticas entre formas espaciais e os processos históricos que modelam os grupos sociais” (CORRÊA, 2000, p. 9). Ou seja, procura a adequação do método histórico-dialético de apreensão do real para o entendimento do homem com relação ao complexo natural que o cerca, estabelecendo uma leitura da geografia onde os fatos geográficos naturais estão em processo, forçando o pensamento geográfico a voltar-se para a realidade sócio-histórica objetiva que provoca as transformações das estruturas espaciais.

Essa perspectiva provoca repercussões importantes na forma de conceber a Geografia ensinada, colocando como problema a dominância da Geografia tradicional, nos currículos e programas escolares. Entende que o estudo da população, das técnicas e instrumentos de trabalho, inclusive do ambiente natural, deve ser compreendido a partir das relações sociais forjadas pela pessoa humana no processo de produção da vida material (relações travadas entre si e com o mundo físico) mediado pelo trabalho humano.

Do ponto de vista geográfico, essas relações produziram determinadas organizações espaciais que, com o processo de complexização das sociedades humanas, com suas divisões em classes antagônicas (patrões e empregados), com a propriedade privada dos meios de produção, tornaram-se profundamente desigual, aprofundando-se com a sociabilidade capitalista.

Em síntese, a espacialização desigual das diversas regiões do globo demandou diferentes formas de apreender o conhecimento geográfico e, como efeito, a perspectiva de apreensão dos conceitos e das categorias de análise da geografia é alterada nos currículos e programas escolares. No ensino, como ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais a Geografia tradicional

(...) se traduziu, e muitas vezes ainda se traduz, pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações (PCN, 1999, p.71).

Sob essas bases as práticas de ensino de Geografia se constituíram num problema para os (as) professores (as) que tinham em comum a necessidade de restabelecer a especificidade do conhecimento geográfico nos currículos e programas escolares e superar a concepção de espaço linear, uno, uniforme e sem contradições e, por sua vez, a “velha” divisão entre Geografia Física e Geografia Humana. O desafio para educadores e professores que se ocupavam com a Geografia ensinada estava em reanimar a discussão sobre o quê ensinar, para que ensinar e como ensinar geografia e, como efeito, superar o formalismo lógico que aprisionou os conceitos geográficos em limites fixos, concêntricos, destituído de historicidade.

Não é de se estranhar, por exemplo, a ênfase nas descrições das características ambientais e humanas que prevaleceram nos currículos escolares de Geografia, bem como a valorização das paisagens naturais dos países europeus em relação àquelas dos países economicamente dependentes. Não é de se estranhar também os transplantes dos “bosques europeus” e de grandes obras arquitetônicas para o território brasileiro, formatando um espaço “nacional”, que se inspirava, respirava e consumia os valores culturais da Europa, sobretudo franceses, sempre sob a forma de consumidor de mercadorias.

Nos dias atuais os desafios são mantidos e se complexizam ainda mais. A geografia, segundo os PCN (2008)

Deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade, tendo em vista a sua transformação (p. 43)

Parte-se do pressuposto que a sociedade e a natureza são a base material que constrói e reconstrói o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial). Num contexto de mudanças no espaço-tempo, de mudanças profundas no intercâmbio da pessoa humana com o mundo natural e social, essa perspectiva impõe abordagens metodológicas de ensinar, aprender e apreender o conhecimento sistematizado que articule tipos diversos de temas e conhecimentos, a começar pelo diálogo interdisciplinar com a História.

Síntese do capítulo



Neste capítulo vimos que a Geografia como ciência emerge no final do século 19, período marcado pela consolidação da revolução industrial, dos estados nacionais e, como efeito, de uma nova expansão territorial dos espaços já co-

nhecidos que passou a ser denominado de neocolonialismo. Para justificar a expansão colonial e imperialista foram elaboradas as teorias racistas para as quais as raças superiores estariam concentradas nos grandes centros industriais europeus e dos EUA que com o novo colonialismo assumiam a tarefa histórica de ajudar os povos naturalmente inferiores a inserir-se no mundo civilizado, sob os auspícios das “raças superiores”.

A Geografia tem, naquele contexto, uma “missão” histórica a ser cumprida: atender as necessidades que o capitalismo expansionista requeria. Na disputa pelo domínio do mundo, o determinismo ambiental, o possibilismo, o método regional e a nova geografia impuseram, com maior ou menor intensidade, a visão de mundo que o imperialismo/neocolonialismo europeu e norte-americano requeria, porém, a lógica societal capitalista produziu contradições importantes fazendo emergir a classe operária que, se constituiu na contradição máxima do capitalismo.

No campo do pensamento científico emerge o materialismo histórico-dialético que mais tarde servirá de aporte teórico-metodológico à Geografia Crítica, para a qual a realidade sócio-histórica objetiva provoca as transformações das estruturas espaciais. Com maior ou menor intensidade as correntes do pensamento geográfico influenciaram as práticas de ensinar e aprender Geografia, colocando velhos e novos desafios para os (as) professores (as) que se ocupam com a geografia ensinada face às mudanças no espaço-tempo, na atualidade.

Atividades de avaliação



1. As contribuições teóricas e práticas que se ocupam com o estudo dos fundamentos da Geografia e da Geografia ensinada, costumam dizer que as suas diferentes concepções não aconteceram de forma linear. Ou seja, em diferentes tempos e lugares e, por vezes, no mesmo tempo e lugar co-habitaram e disputaram velhas e novas perspectivas de apreensão do espaço geográfico.
2. Na sua leitura, podemos dizer que a escola hoje superou as concepções tradicionais de Geografia? Discorra sobre o assunto, justificando sua resposta.

Leituras, filmes e sites



Leitura

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. Neste livro a autora adota como objeto de análise o fracasso escolar das crianças das camadas populares. Na primeira parte faz uma leitura crítica sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar. Reporta as teorias racistas que serviram de fundamento as desigualdades sociais no capitalismo, destacando o contexto socioeconômico e político no qual a representação de pessoas das camadas populares se desenvolveu impregnadas de preconceitos e de estereótipos sociais.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Imperialismo e Fragmentação do Espaço.** Editora Contexto, 1988. Analisa a fragmentação do espaço nos vários continentes. Desde a antiguidade alguns estados procuram estender seus domínios sobre outros. O autor analisa as consequências políticas, econômicas e sociais na estrutura dos países dominados, decorrentes dos interesses colonialistas e imperialistas.

Filmes

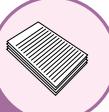
A Batalha de Argel. Dirigido por Gillo Pontecorvo, o filme aborda a luta pela independência da Argélia, confrontando o exército francês e a Frente de Libertação Nacional, marco do processo de libertação das colônias europeias na África entre os anos de 1954-1957.

Indochina. Dirigido Régis Wargnier. O filme acontece no Vietnã. Durante os anos 30, afrancesa Eliane é proprietária de um imenso seringal. Ela adota a órfã Camile, filha de um casal amigo de vietnamitas morto num acidente. A menina é educada segundo os padrões franceses e cresce se transformando em uma bela jovem. A visita inesperada do oficial da marinha Jean Baptiste desperta a paixão de Eliane. Tempos depois, também Camile apaixona-se pelo oficial, quando em plena revolução nacionalista na década de 40, Jean Baptiste é transferido para o norte do país. O filme se passa na segunda metade do século 19, quando os países europeus, Estados Unidos e Japão envolveram-se na disputa econômica resultante da segunda revolução industrial que dividiu o mundo afroasiático.

Jardineiro fiel. Dirigido por Fernando Meirelles. O filme é uma adaptação do livro homônimo de John Le Carré, cujas histórias já originaram filmes como “O Alfaiate do Panamá” e “O Espião que Veio do Frio”. No filme, um britânico residente na África, Justin Quayle é diplomata por profissão e jardineiro por hobby. Quayle tem sua rotina alterada quando sua esposa é brutalmente assassinada. Decidido a investigar o que houve, ele descobre que o crime foi queima de arquivo, ordenada por uma grande empresa farmacêutica que usa africanos como cobaias para testes de remédios contra tuberculose.

Homo-Sapiens. Documentário sobre as teorias racialistas construídas no século XIX e sua utilização pelos regimes totalitários.

Texto complementar



O debate em torno das teorias raciais no século XIX

Maria Clareth Gonçalves Reis

Neste texto, a prioridade de análise é dada ao século XIX, pois é o período marcante da discussão sobre o significado e o uso do conceito de raça. Ao fazer este debate, tenho ciência da sua complexidade e da impossibilidade de esgotá-lo. Mas, ao mesmo tempo, para entendermos o racismo presente em nossa sociedade precisamos compreender a ideia de raça, seu significado, por quem foi usado e ainda o é, e qual o seu papel nas políticas sociais e educacionais.

A utilização de teorias raciais, em cada momento histórico, não ocorreu de forma aleatória, já que cada uma delas apresentava intenções e objetivos bastante definidos. Nesse contexto, o antropólogo Kabengele Munanga discute raça, partindo do pressuposto de que os conceitos têm uma historicidade através da qual podemos melhor compreender o seu significado. Alerta ainda que conceitos são objetos de manipulação política e ideológica, sendo necessário o máximo de atenção em sua análise para perceber sua eficácia em retratar a realidade contemporânea.

Ainda, segundo esse autor, raça já teve vários significados ao longo da história. Foi utilizada para classificar espécies (animais e vegetais); como referência de “pureza” de sangue por meio da expressão “raça nobre”; para classificar a diversidade humana, apoiando-se na tese do determinismo biológico. Através da antropometria, teve o objetivo de analisar os aspectos externos da raça e do seu potencial criminal para descobrir os criminosos, antes mesmo da prática do crime; tentando provar que a mestiçagem produz raças degeneradas e a superioridade da raça branca sobre as demais, etc.

O debate sobre a origem da humanidade prosseguiu no século XIX, através das versões: **monogenista** e **poligenista**. A primeira perdurou até a metade desse século e acreditava que a humanidade era uma, isto é, surgira de um só núcleo de criação e dele se expandiu. Em contraposição, a segunda versão, **poligenista**, defendia a existência de vários núcleos de criação e que estes estariam relacionados às diferenças raciais observadas. Independentemente de uma análise mais aprofundada sobre essas teses, a verdade é que a segunda versão propiciou o avanço de uma interpretação biológica sobre os comportamentos humanos, sendo estes compreendidos a partir de leis biológicas e naturais.

Segundo Skidmore (1976), a partir de 1860 as teorias raciais obtiveram plena aceitação nos Estados Unidos e na Europa. Diz ainda o autor que durante o século XIX surgiram três

grandes escolas de teorias raciais: a primeira foi a **etnológico-biológica**. Nesta escola, a poligenia (criação das raças humanas através de mutações diferentes das espécies) teve grande influência. “A base de seu argumento era que a pretendida inferioridade das raças – indígena e negra – podia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação aos brancos; e que tais diferenças eram resultado direto da sua criação como espécies distintas” (p. 66).

Por sua vez, o suíço Louis Agassiz foi um dos teóricos que mais se apossaram dessa versão, utilizando-a na defesa da superioridade da raça branca sobre as demais. Para ele, as diferentes espécies (ou raças) estariam relacionadas às diferenças climáticas. Assim, essas suposições apontavam a raça branca como superior, tanto em qualidades mentais quanto sociais, demonstrando, inclusive, a capacidade de “criar civilizações”. Para os demais estudiosos dessa versão, esses argumentos tinham base científica; portanto, deveriam ser aceitos como um fato inquestionável. Entretanto, essa teoria foi substituída pela teoria de Charles Darwin. Numa viagem de cinco anos ao redor do mundo, o arguto senso de observação de Darwin permitiu-lhe colher dados sobre a adaptação das diferentes espécies animais e vegetais ao seu meio ambiente. A partir daí, construiu a Teoria da Evolução. A sua reflexão foi apropriada pela classe dominante burguesa, aplicando-a mecanicamente à história social humana, vindo justificar o imperialismo, a guerra, o domínio do europeu sobre o resto do mundo, “do mais forte sobre o mais fraco, do mais adaptado ao menos adaptado” (SCHWARCZ, 1993, p. 80). É o chamado “darwinismo social”.

A segunda escola do pensamento racista, a **escola histórica**, surgiu nos Estados Unidos e na Europa, porém, demonstrou-se influente também no Brasil. Os pensadores dessa corrente partiam do pressuposto de que as diversas raças humanas poderiam ser diferenciadasumas das outras, e que, no entanto, a raça branca seria, indiscutivelmente, superior às demais. Gobineau, um dos representantes dessa ideia, contribuiu com a divulgação do pensamento determinista, afirmando que o fator determinante da história humana era a raça. Defensor ardoroso da pureza das raças, Gobineau argumentava sobre a “raça suprema ariana”, “produtora exclusiva de civilização e sobre a associação entre a mestiçagem e a decadência (supondo que a mistura de raças ‘desiguais’ conduz à degeneração de um povo)” (SEYFERTH, 2002, p. 19). Para ele, o surgimento das grandes civilizações decorreria da conquista das raças inferiores. Assim, a abordagem histórica teve como marca principal o culto ao arianismo.

A terceira escola do pensamento racista intitula-se **determinismo biológico**. Para Da Matta (1987), no determinismo biológico “as diferenciações biológicas são vistas como tipos acabados e que cada tipo está determinado em seu comportamento e mentalidade pelos fatores intrínsecos ao seu componente biológico” (p. 71). Ou seja, ele é imutável pela ação social, tirando a responsabilidade da sociedade, já que são os elementos herdados por cada indivíduo que determinam, desde o seu nascimento, o que ele será futuramente: um agricultor, um desempregado, um burguês ou um mendigo, sem que ninguém possa intervir nesses resultados. Assim, esse determinismo é usado para justificar a superioridade e o domínio de uma raça sobre outra.

Todas essas teorias racistas foram muito bem aceitas e utilizadas pelos teóricos brasileiros do século XIX, dentre eles, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana e João Batista Lacerda. O antropólogo Nina Rodrigues, por exemplo, um dos nomes mais destacados entre os doutrinadores racistas da época, não via a mistura das raças como algo positivo para o Brasil. Através de seus estudos sobre a influência do africano no Brasil, realizado na Bahia na década de 90 do século XIX, ele detectou a inferioridade do africano a partir de seus parâmetros científicos. Sua teoria foi aplicada em seu trabalho de medicina legal, afirmando que “as características raciais inatas afetavam o comportamento social e deveriam ser levadas em conta por legisladores e autoridades policiais” (Da Matta, 1987, p. 76).

Assim, na concepção de Nina Rodrigues, a raça negra não poderia ter tratamento equivalente à raça branca. Ele se opunha veementemente à crença de que o Brasil se tornaria branco através do processo de miscigenação, tese defendida por João Batista Lacerda a

partir da **teoria do branqueamento**. Na opinião de Lacerda, a mestiçagem seria um fenômeno inevitável. Assim, “a melhoria da raça brasileira, através da miscigenação das raças inferiores com o branco, iria produzir no Brasil, ao cabo de 100 anos, o total embranquecimento da população” (LOBO, 2000, p. 72). Para isto, o incentivo à imigração europeia para o Brasil seria fundamental.

Essa também era uma proposta da **eugenio** (eu: boa, *genus*: geração), criada em 1883 pelo britânico Francis Galton, com o objetivo de difundir a eliminação das raças inferiores, intervindo, sobretudo, na reprodução das pessoas e nos casamentos inter-raciais. Segundo esse pensamento, era necessário, através dessas práticas, encontrar um maior equilíbrio genético para aprimorar as populações, identificando os traços físicos que apresentavam grupos sociais indesejáveis. Os eugenistas diziam que o problema não se resumia à questão do negro e do mestiço, o que os preocupava era a obtenção de pessoas sadias, evitando-se a reprodução daqueles que pudessem degenerar a raça. No entanto, negros, mestiços e pobres eram os principais responsáveis tanto pela sua miséria material e moral quanto pela degeneração da espécie.

...Embora o conceito biológico de raça tenha sido desconstruído cientificamente, nos dias atuais, muitas pessoas ainda acreditam que os negros são inferiores aos brancos, e devem ocupar um lugar específico, sem possibilidade de mobilidade na sociedade. Assim, as marcas deixadas pela antropometria, pela ideologia do “sangue puro”, pela classificação da espécie humana através da cor da pele e pelas características morfológicas (ou seja, a raça no sentido biológico) ainda persistem nas atitudes de grande parte da população mundial. E, nessas atitudes, percebemos a manifestação do racismo, fruto da construção histórica de raça.

Extraído do artigo Origens e significados do termo raça.

Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/artigo-12-05-2011>

Referências



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SE-MTEC, 1999.

BRASIL. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DEMANGEON, Albert. **O declínio da Europa**. Payot, Paris, 1920.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GNECCO, Luiz Paulo. **Materialismo histórico-dialético**. 2. ed., São Paulo, 1988.

JOHNSTON, R. J. **Geografia e geógrafos: a geografia humana anglo-americana desde 1945**, São Paulo: DIFEL, 1986.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

VESENTINI, José William. **Ensino da Geografia e lutas de classes**. Orientação: USP, São Paulo, 1984.

2

Capítulo

O uso dos conceitos geográficos no ensino da geografia nos primeiros anos de escolarização

Objetivo

- Refletir sobre o uso dos conceitos e dos conceitos geográficos nos primeiros anos de escolarização.

Introdução

Hoje, entre os dissensos teóricos sobre os métodos de apreensão do real, incluindo os métodos de ensino, parece haver um consenso. O mundo contemporâneo, com as inúmeras conquistas técnico-científicas, provocou modificações importantes no tempo e no espaço social, alterando a forma de ser e de agir da pessoa humana, a sua subjetividade e a sua materialidade. A criança também é atingida por esse fenômeno. Uma criança de 5 (cinco) anos, hoje, não é mais a mesma de 10 (dez) anos atrás. As inúmeras experiências vivenciadas pela criança na atualidade influenciam a sua forma de apreender o tempo e o espaço e se relacionar com eles, colocando para nós professores e professoras, um problema teórico-prático sobre as situações pedagógicas adequadas para a apreensão dos conhecimentos escolares pela criança.

A nossa condição de professoras da educação infantil pressiona-nos a problematizar os métodos de ensino que, na nossa história educacional, insistimos em reproduzir nas nossas salas de aula, especificamente aqueles dominantes nos currículos escolares que mantêm em seus fundamentos a impossibilidade do aprendizado conceitual pela criança.

Aqui parte-se do pressuposto de que, sendo a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática é, pois, possível recuperar os conhecimentos históricos e geográficos nos currículos dos primeiros anos de escolarização.

1. Aprendizagem conceitual: uma atividade fundamentalmente prática

Em um determinado momento em sala de aula, dirigimos aos nossos alunos e alunas de cursos de licenciatura a seguinte pergunta: o que é casa? A resposta foi imediata: “Casa é o lugar onde a gente mora”. A resposta nos induziu a novas indagações: “A gente” quem mora numa casa? Todos moram numa casa? Quem mora numa casa?

Um dos problemas do aprendizado conceitual centrado nas pedagogias tradicionais é a desarticulação entre o conceito e o que é a coisa, o objeto, tornando-o algo indefinido fora do seu processo de desenvolvimento real. Assim, quando falamos de escravidão para nossos estudantes, vem-lhes à mente, imediatamente, os escravos negros do Brasil colonial, raramente dirigem-se ao professor referindo-se às diversas manifestações de escravidão registradas nos anais da humanidade.

Quando indagamos sobre as vestimentas das mulheres no Brasil Colônia, normalmente lembram-se das saias largas e compridas das nobres mulheres, passando despercebidas as vestimentas das mulheres negras, as indumentárias das nativas, dentre outras que nos ajudaram a desvelar o caráter desigual e classista daquela forma de organização societal.

Quando falamos em História, lhes vem à mente os fatos passados, desvinculados da história do presente; quando falamos em Geografia, lembramos dos mapas, do relevo, dos picos e montanhas, dos planaltos e planícies. Dificilmente se referem à Geografia na sua relação com os processos históricos que modelaram os espaços sociais, inclusive as paisagens naturais.

Nessa perspectiva, a apreensão do real enquanto totalidade concreta torna-se prejudicada pelo formalismo lógico, incapaz de captar a mobilidade, a multiplicidade, as desigualdades, o movimento contraditório do real e, como efeito, o conhecimento, de produto da história humana, torna-se aprisionado aos limites da lógica formalista, ou seja, uma coleção de objetos mortos ou uma ação imaginária construída por sujeitos imaginários, destituída de historicidade.

Quem não se lembra dos velhos livros didáticos de ciências e sua arbitrária classificação dos seres vivos que ainda se mantém nos livros impressos pós-LDB e nas práticas curriculares efetivas? Insistem os livros: o homem e o cão pertencem ao reino dos animais, ao filo dos cordados, ao subfilo dos vertebrados, que são animais que possuem coluna vertebral, como cavalo, galinha, jacaré, homem, etc. Os animais que não possuem coluna vertebral são chamados de invertebrados. O homem é mortal, bípede etc.

O conceito de homem aqui é circunscrito a limites estáticos, imobilizado, fechado. Sem dúvida, consegue definir formalmente o homem, porém, não consegue alcançá-lo na sua concretude. A pessoa humana como síntese de múltiplas determinações torna-se, nessa perspectiva, aprisionada e destituída de movimento, de historicidade, haja vista o caráter generalista, vazio de conteúdo, que fundamenta o formalismo lógico.

Como diz Lefebvre (1995) “O homem é mortal; mas a ‘mortalidade’ do homem em geral manifesta-se nas doenças ou nos sentimentos próprios a este indivíduo determinado” (p. 142). O homem pertence ao reino dos animais,

mas diferentemente dos demais animais ele age sobre a natureza para coloca-la a seu serviço. Não é simplesmente um habitante do mundo físico, ele o transforma em meio de civilização histórica. A lógica formalista, ao traduzir-se em métodos e práticas de ensino não consegue ajudar o educando a aprender o intercâmbio que se estabelece entre a pessoa humana, suas ações e os objetos do mundo, ou seja, nos limites da lógica formal um "... organismo vivo, o nosso, parece se bastar, parece ser um todo separado" (LEFÈBVRE, 1995, p. 184).

A relação apropriação do conhecimento e intervenção no mundo que ultrapasse os conceitos generalistas, por sua vez, requer uma metodologia que não se esgote na explicação da realidade nos limites do movimento do pensamento, ou seja, o caráter prático do conhecimento, só será produzido, diz Kuenzer (1998):

(...) se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Uma vez produzida à explicação para a realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inócuas. O máximo que se conseguirá serão afirmações genéricas, com poder explicativo questionável em face das especificidades das situações concretas (históricas) e com reduzido poder orientador para as intervenções no mundo das relações sociais e produtivas (p. 57-58).

O conceito, ao contrário da perspectiva que dominou os currículos e programas escolares, não pode ser imobilizado nem se fechar se o nosso objetivo educativo for efetivamente recuperar a objetividade do pensamento e transformá-lo em ato. No campo educativo, pressupõe converter o conhecimento científico apreendido em instrumento para desvelar o mundo dos fenômenos e, como efeito apreender o mundo na sua concretude. Isso, sob nenhuma hipótese significa dizer que o pensamento formal não seja necessário. Apropriando-nos das palavras de Trotsky (1969), a lógica formalista tem sua utilidade, podemos, por exemplo

(...) contar as aliterações nos ditos populares, classificar as metáforas, enumerar as vogais e as consoantes numa canção de núpcias; tudo isso, de um modo ou de outro, enriquecerá indiscutivelmente o nosso conhecimento do folclore. Mas, sem conhecer o sistema de rotação das culturas, empregado pelo camponês, e o ciclo que daí resulta para a sua vida, sem considerar o papel do arado, sem compreender a significação do calendário eclesiástico para o camponês, desde o momento em que ele se casa ao momento em que sua mulher dá à luz, somente se tocará na casca da arte popular, não se alcançando a noz. pode-se

estabelecer o plano arquitetônico da Catedral de Colônia, medindo-se a base e a altura de seus arcos, determinando-se as três dimensões de suas naves, as dimensões e a disposição de suas colunas etc. Mas, sem saber o que era uma cidade na Idade Média, o que era uma corporação e o que era a Igreja Católica naquele tempo, nunca se compreenderá a catedral de Colônia (p. 157-158).

Entendemos que a nossa tarefa como professores passa em primeiro lugar pelo desafio da superação dos métodos pedagógicos que procuraram emancipar o pensamento conceitual da vida real sempre em movimento. Como acrescentam Marx e Engels (1986), o critério da verdade da teoria é seu caráter prático, pois a vida social é essencialmente prática, o que pressupõe a apreensão da sensibilidade como atividade prática, pois, as abstrações separadas da história real não possuem valor nenhum.

(...) Podem servir apenas para facilitar a ordenação do material histórico, para indicar a sequência de suas camadas singulares. Mas de forma alguma dão como a filosofia, uma receita ou um esquema onde as épocas podem ser enquadradas. A dificuldade começa, ao contrário, apenas quando se passa à consideração e à ordenação do material, seja de uma época passada ou do presente, quando se passa à exposição real. [...] resultam somente do estudo do processo de vida real e da ação dos indivíduos de cada época (p. 38-39).

Ora se consideramos, então, a História como movimento, a aprendizagem, uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática, o que impede o aprendizado conceitual nos anos iniciais de escolarização, mais precisamente no âmbito do ensino da Geografia?

2. O uso dos conceitos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental

A distância entre a apropriação do pensamento formal do pensamento dialético (que busca captar o mundo em movimento) é facilmente observado no processo ensino-aprendizado ao longo da história da educação escolarizada, sobretudo, nos primeiros anos de escolarização.

Na educação infantil, mais precisamente no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, a apreensão dos conceitos pela criança tornou-se uma impossibilidade, justificada pelas teses escolanovistas⁵, fundamentalmente piagetiana, para as quais "... a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação...", conduzindo-nos "... à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos" (SAVIANI, 2008, p. 435).

⁵O termo escolanovismo representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação até então sob a dominância da Pedagogia tradicional. A teoria e prática escolanovistas se disseminaram na primeira metade do século 20 em muitas partes do mundo. Em suas teses, valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança, distinguindo-se em duas vertentes: a escola renovada progressivista, divulgadas pelos pioneiros da escola nova, dentre os quais se destacaram Anísio Teixeira, sob a influência de Montessori, Decroly e Piaget. A Escola renovada não-diretiva, formulada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers.

Esta concepção, amplamente difundida nos currículos e programas escolares, negligencia em sua análise a apreensão dos conceitos como produto da História, da vida social e, como efeito, desconsidera as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento intelectual e os elementos constituintes da vida social/cotidiana. Ao desconsiderá-las, o aprendizado conceitual transforma-se numa abstração e, como efeito, incapaz de ser apreendido pela criança, concluindo-se, por exemplo, que a "... noção do tempo passado, base do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por pessoas de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto" (BITTENCOURT, 2004, p. 196).

Os efeitos dessa concepção teórico-metodológica no âmbito dos primeiros anos de escolaridade foram a redução da carga horária do ensino de História e da Geografia e o avanço da disciplina "Estudos Sociais", empobrecedo seus conteúdos. Aparentemente as mudanças educacionais que aconteceram a partir da aprovação da Lei 9394/96 não alteram significativamente esses problemas. A Lei 11.274/96 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao dispor sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

No entanto, não podemos esquecer que a inclusão de crianças de seis anos de idade nos primeiros anos do ensino fundamental não representa a antecipação dos conteúdos, mas reitera a concepção tradicionalmente orientadora dos currículos prescritos de que determinados conteúdos são inadequados para os primeiros anos de escolarização. Nas práticas escolares são mantidas estratégias de aprendizado pensadas a partir do "respeito" aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno e sua maturação biológica. Parte-se do concreto ao abstrato em etapas sucessivas.

O método de ensino de Geografia começa do estudo do mais próximo, da comunidade ao bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país e o mundo. Perde-se assim de vista que a criança está inserida em determinados espaços que não são estáticos, isolados dos objetos do mundo e das ações dos sujeitos, fragmentados e lineares e, sobretudo, que os conceitos geográficos não são produzidos fora do mundo real, mas a partir dele, constituindo-se o próximo e o distante, o eu e o outro, aspectos de uma mesma relação.

Isso significa dizer que na defesa da possibilidade de apreensão dos conceitos pela criança, parte do reconhecimento da criança como ser pensante, capaz de relacionar sua ação à representação que faz do seu mundo. Nessa, a criança não pode ser vista como uma ilha cujo processo do conhecimento se realiza como um monólogo, cabendo à escola apenas a tarefa de

criar os meios para que ela (a criança) torne-se apta a buscar por ela mesma a informação de que necessita e os contextos adequados para a aquisição desse conhecimento.

O desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento da criança, se dá em relação, sendo exatamente isso o que faz do aprendizado de geografia, do espaço, uma atividade social e não um pensamento do espaço de origem misteriosa. Deste modo, a apreensão dos conceitos geográficos nos primeiros anos de escolarização deve-se partir do entendimento de que os objetos que transversa o cotidiano da criança não são objetos isolados dos objetos do mundo e as ações da criança se articulam indissociavelmente com esses objetos que ocupam um determinado lugar no espaço e estão situados entre outros objetos do mundo de forma correspondente.

Nas palavras de Bittencourt (2004), situações sociais familiares, econômicas e de saúde, por exemplo, são interferência no cotidiano dos indivíduos que lhes forciam a busca por soluções e “...se ‘equilibrar’ de modos diversos em seu processo cognitivo e nem sempre dentro da faixa etária prevista” (p. 188).

O conceito geográfico de lugar, por exemplo, como produto da atividade pensante, não existe enquanto ideia separada do mundo dos sentidos. O lugar é dinâmico, se forma, progride e se enriquece sendo, portanto, um conceito objetivo, prático, concreto. A prática pedagógica, por sua vez, reclama pela intencionalidade de suas ações.

Nesse sentido, a tarefa dos (das) professores (as) dos primeiros anos de escolarização é pensar situações pedagógicas que assegurem a articulação entre o movimento do pensamento e a o mundo real, levando em consideração o nível do desenvolvimento dos significados e das estruturas de generalização predominante em cada nível desse mesmo desenvolvimento.

Contudo, por vezes, os educadores não respeitam a interação da criança com o seu ambiente natural. Por vezes, isolam a criança das relações entre as ações e os objetos do mundo, preocupando-se em transmitir a realidade do espaço natural, inclusive social, através de conceitos formais muitos dos quais sem interagir com o mundo de significados da criança e menos ainda com a preocupação de estimular situações práticas de aprendizagem que favoreçam a criança a aquisição de novos signos, para além da experiência puramente vivida.

Isso significa dizer que existem diferenças entre a formação dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos. A formação dos conceitos científicos não pode se confundir com os conceitos espontâneos que a criança traz do ambiente extra-escolar, como ressalta Nurez e Pacheco (1997):

Os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos, enquanto estes, uma vez assimilados permitem a formação de outros conceitos espontâneos com possibilidades de uso consciente e deliberado. O desenvolvimento de conceitos científicos depende e constroem-se a partir do conjunto de conceitos espontâneos de que dispõem o aluno. Daí a importância do diagnóstico das idéias prévias, na formação de conceitos científicos (p. 26).

O diagnóstico efetivo das ideias prévias dos alunos sobre um determinado conhecimento parte do entendimento de que a criança só poderá absorver os conceitos científicos quando o conceito espontâneo tenha alcançado um determinado nível de abstração e generalização, o que requer do professor a definição de atividades didáticas que permitam, em primeiro lugar, a identificação das representações que o aluno tem sobre o assunto a ser desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky (2001) quando diz que: "... a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola..." (p. 476).

Assim sendo uma das tarefas práticas fundamentais no processo de ensinar e aprender é descobrir os meios necessários para o estabelecimento das relações entre os conceitos iniciais, que a criança adquiriu no seu ambiente social, e os conceitos científicos, deslocando o processo de aprendizagem para um novo momento no qual os conceitos são reelaborados numa relação especialmente cognitiva com o espaço-mundo, reunificando cognição e ação. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Paro (2009):

(...) Não precisa tirar um milímetro do currículo que aí está, mas, por favor, não minimizem aquilo que é a nossa própria vida, o nosso próprio exercício na condição de humano. Precisamos pensar em métodos que não sejam tão retrógrados como os que estão por aí. Se a criança só aprende se quiser, então precisamos saber o que é preciso para levá-la a querer. Para isso é preciso saber mais sobre psicologia, sobre antropologia, sobre sociologia, sobre história, sobre a pedagogia de um modo geral, sobre todas as ciências que dão subsídios à educação e nos deixam mais didaticamente preparados para lidar com a criança, ou com o ser humano em desenvolvimento (p. 19)

No âmbito do ensino da Geografia devemos, então, partir do entendimento que o espaço que a criança está inserida (familiar, escolar, enfim social) está carregado de significações que a escola precisa se apropriar para introduzir nas tarefas de aprendizagem meios também significativos e criativos de conhecer e intervir no mundo, visando a apreensão, pela criança, do

espaço geográfico como produto das relações que a pessoa estabelece com o seu meio natural e histórico.

Síntese do capítulo



No decorrer do capítulo refletimos sobre a apreensão dos conceitos pela criança e dos conceitos geográficos, em particular. Enfatizamos que conceito, como produto da atividade pensante, não existe enquanto ideia separada do mundo dos sentidos, sendo, por isso mesmo, possível ser apreendido pelas crianças.

O conceito é dinâmico, se forma, progride e se enriquece sendo, portanto, uma atividade objetiva, prática, concreta. Dessa forma a tarefa dos professores e das professoras que se ocupam com a Geografia ensinada, especialmente nos primeiros anos de escolarização, é descobrir os meios necessários para o estabelecimento das relações entre os conceitos prévios (espontâneos) da criança apreendidos no seu ambiente social, e os conceitos científicos, ajudando-a a trilhar um novo momento no qual os conceitos são reelaborados numa relação especialmente cognitiva com o espaço-mundo que a criança se desenvolve e se relaciona, reunificando cognição e ação.

Atividades de avaliação



1. Adotando como referência o texto abaixo, analise, interprete e explique as diferenças básicas entre conceito científico e conceito espontâneo.

“Formação de conceitos científicos” (VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989).

“Em primeiro lugar, com base na simples observação, sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança (...). A mente defronta-se com problemas diferentes quando assimila conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final.

(...) Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quanto o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passado e agora’; os conceitos geográficos e sociológicos devem-se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’.

2. No desenvolvimento do capítulo é dito que “...por vezes, os educadores não respeitam a interação da criança com o seu ambiente natural. Por vezes, isolam a criança das relações entre as ações e os objetos do mundo, preocupando-se em transmitir a realidade do espaço natural, inclusive social, através de conceitos formais muitos dos quais sem interagir com o mundo de significados da criança e menos ainda com a preocupação de estimular situações práticas de aprendizagem que favoreçam a criança a aquisição de novos signos, para além da experiência puramente vivida”.

- Como você se posiciona em relação à afirmativa do texto? Na sua experiência como aluno/aluna e/ou como professor/professora, qual a sua avaliação sobre o uso dos conceitos geográficos nos primeiros anos de escolarização?

Leituras, filmes e sites



Leituras

BOGO, Jordana. Ler o mundo com a Geografia: o uso de conceitos geográficos como contribuição didática para o ensino nos anos iniciais. **V Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Maio de 2010. Caxias do Sul- RS. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/archivos/eixo_tematico8/_Ler%20o%20mundo%20com%20a%20Geografia%20o%20uso%20de%20conceitos%20geográficos%20como%20contribuição.pdf

FIALHO, Lia MACHADO, Charliton SALES, José Álbio Moreira de. **As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental**: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. Ano 17 - n. 23 - julho 2014 - p. 203-224. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/432/355>

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 227. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>

MORMUL, Najla M. e ROCHA, Márcio M. Breves considerações acerca do pensamento geográfico: elementos para análise. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/re-vistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/viewFile/7916/pdf>

GODOY, PRT., (org) **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 289 p. ISBN 978-85-7983-127-0. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270.pdf>

Filmes

De volta para o futuro (Estados Unidos: CIC Vídeo, 1985). Dirigido por Robert Zemeckis, o filme aborda uma viagem de um garoto no tempo, voltando ao ano de 1955. No desenrolar do filme é possível perceber as transformações no espaço geográfico de uma cidade, estabelecendo uma aproximação com o conceito de espaço geográfico numa perspectiva crítica.

Pequeno Príncipe. Baseado no romance de Antoine de Saint-Exupery, o filme narra o encontro do Pequeno Príncipe, vindo de um lugar distante, com um aviador perdido no deserto. Juntos, eles compartilham experiências diversas. As frustradas tentativas de uma criança fazer-se entender pelo mundo dos adultos, fazendo a imaginação fluir no tempo, sentir o perfume de uma estrela, dialogar com animais, visitar planetas distantes e perceber suas diferenças e seus valores. O filme reúne inúmeras possibilidades de trabalhar o espaço geográfico numa abordagem interdisciplinar e transversal.

Sites

<https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com>

<http://suburbanodigital.blogspot.com.br/>

Referências



BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. – São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal / lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

NÚREZ, I. B.; PACHECO, O. G. **La formación de conceptos científicos**: uma perspectiva desde La teoria de La actividad.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Lígia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TROTSKY, I. **Literatura e Revolução**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1969.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

3

Capítulo

Ensino da Geografia: objetivos, objetivo e categorias de análise

Objetivo

- Discorrer sobre o ensino da Geografia nos primeiros anos de escolarização, destacando o espaço, objeto de estudo central do conhecimento geográfico e suas categorias de análise: paisagem, lugar, território, partindo da reflexão sobre os objetivos da Geografia nessa etapa de formação do educando.

Introdução

Com a LDB e os PCN, as escolas são convocadas a iniciarem mudanças importantes em todas as dimensões do seu saber-fazer pedagógico. Os PCNs interferem na gestão escolar, nos conteúdos curriculares, nos objetivos, nos processos avaliativos e nas estratégias de aprendizagem. Criticam os métodos pedagógicos tradicionais e se apresentam como um "antídoto" às velhas práticas educativas, acusadas de reforçar a transmissão de conteúdos disociados da vida.

Para efeito deste capítulo interessa-nos destacar o ensino da Geografia no contexto de reformulação curricular, especificamente o desenvolvimento das categorias centrais da geografia nos anos iniciais da educação escolar. Destacamos o espaço, objeto de estudo central do conhecimento geográfico e suas categorias de análise: paisagem, lugar, território, adotando como ponto de partida os objetivos da Geografia nessa etapa de formação do educando.

1. Objetivos da geografia

Como já explicitamos, de acordo com Santos o espaço, categoria central da Geografia, pode ser definido sinteticamente como o herdeiro das desigualdades acumuladas pelo tempo. Com essa definição vê-se logo a relação *interdisciplinar*⁶ dos conhecimentos geográficos com os conhecimentos históricos, haja vista que apreender o espaço estaria a requerer a apreensão dos processos históricos que nos diversos tempos e lugares e, por vezes, no mesmo tempo e lugar, construiu e reconstruiu determinadas paisagens, territórios e lugares. Nas palavras de Oliveira (2003),

(...) Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que

⁶Interdisciplinaridade
Preservando o interesse próprio de cada disciplina, busca a articulação de uma determinada área (Geografia, por exemplo) com outras áreas do conhecimento.

essa sociedade faz da natureza. Para entender esse espaço produzido, é necessário entender as relações entre os homens, pois dependendo da forma como eles se organizam para a produção, e distribuição dos bens materiais, os espaços que produzem vêm adquirindo determinadas formas que materializam essa organização social (p. 142).

Partindo desse pressuposto, poderíamos dizer que a distribuição desigual do uso da terra é um fenômeno natural? Poderíamos ainda dizer que todos têm acesso e usufruem em igualdade de condições dos espaços de lazer? Habitacionais? Escolares? Do Trabalho? Poderíamos também dizer que nos diversos lugares do globo os povos usufruem igualmente dos benefícios acumulados pela humanidade?

Quanto mais avançamos no conhecimento de distribuição social dos espaços da superfície terrestre mais nos aproximamos dos processos históricos que os forjaram, ao mesmo tempo em que desvelamos o caráter ideológico das concepções e práticas de ensinar e aprender que tentou dissociar o espaço do tempo. É assim que concordamos também com os PCN (2008) quando ressalta dentre os objetivos da Geografia:

(...) compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escolas (local, regional, nacional e mundial). As relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social (p. 43).

Nas tarefas de aprendizagem, as situações pedagógicas devem favorecer a compreensão e explicação dos processos históricos de transformação do meio natural pelas ações humanas e como essas ações transformam o meio natural ao longo do tempo. Ou seja, trata-se de compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar, pois, como diz Santos (2008), "... Fora dos lugares, produtos, inovações, populações, dinheiro, por mais concretos que pareçam, são abstrações" (p. 132).

A historiografia tradicional nos ensinou que as grandes transformações dos séculos 16, 17, 18, por exemplo, foi o advento dos tempos modernos. Devemos, contudo fazer notar que essa linha de demarcação, embora seja a que melhor separa as comunidades tribais das sociedades antigas, ou esta última da sociedade feudal e esta da Renascença, os acontecimentos históricos não são um conjunto homogêneo de fatos sucessivos relacionados que afetam igualmente os lugares do mundo.

As transformações que levaram à sociedade moderna não atingiram com o mesmo impacto renovador os diversos espaços do globo, nem afeta-

ram igualmente as paisagens do mundo. Se percorrermos o território brasileiro, veremos, de imediato, as desigualdades espaciais herdadas do tempo histórico. São favelas que circundam luxuosos condomínios, denunciando uma sociedade desigual e, como efeito, produtora de uma distribuição e organização desigual dos lugares.

Dessa forma nos primeiros anos de escolarização, a apreensão dos conceitos de paisagem, de território e lugar não pode prescindir dos elementos históricos que o passado nos fornece nem tampouco dos lugares nos quais os fenômenos históricos se realizaram a fim de que nossos alunos possam compreender as diversas temporalidades que formaram paisagens também diversas. Isso significa dizer que pensar conceitualmente o lugar, a paisagem e o território como porções do espaço geográfico, pressupõe dar-lhes movimento, historicizá-los, em resumo, compreendê-los com a síntese de múltiplas determinações acumuladas pelo tempo.

2. Objeto e categorias de análise da Geografia nos primeiros anos de escolarização: o espaço, a paisagem, o território e o lugar

2.1. O que é, afinal, o espaço geográfico?

De acordo com Gnecco (1998), quando observamos atentamente os objetos do mundo, identificamos que todos estão em movimento, possuem extensão, dimensões.

(...) Uns objetos são maiores, outros menores, mas todos tem comprimento, largura e altura, ocupam um determinado lugar, possuem volume. Os objetos da natureza não só possuem extensão como estão situados de forma correspondente, um em relação ao outro. Alguns se encontram perto ou longe de outros, acima ou abaixo, a direita ou a esquerda. O conceito filosófico de espaço expressa a propriedade geral dos corpos materiais de possuírem extensão, ocuparem um determinado lugar e estarem situados entre os outros objetos do mundo, de modo particular (p. 16-17).

Sendo a sociedade e a natureza a base material em que o espaço se constrói e se reconstrói, logo concluímos que não podemos pensar os objetos do mundo que formam o espaço, desvinculando-os das ações humanas, pois, os objetos do mundo não podem se movimentar fora do espaço e do tempo. Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2002) quando formula o conceito de espaço como "... um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá" (p. 63)

No processo de complexização das sociedades humanas, o espaço da vida foi modificado pelo trabalho humano. Os objetos do mundo natural deixam de ser naturais e passam a ser transformados em objetos técnicos. A terra, objeto da natureza, tem sido transformada pela ação dos homens, assim como os prédios, as ruas, as casas, os parques foram produzidos pelo trabalho humano, porém a matéria prima foi retirada da natureza.

A vida em sociedade nos revela a natureza contraditória dos objetos na sua relação com as ações dos homens em sociedade. A tarefa da Geografia, numa abordagem crítica e transformadora, deve ser a de auxiliar o aluno a apreender esse movimento e a ligação entre os objetos do mundo e a ação da pessoa humana no mundo que no desenvolvimento da história formam os espaços sociais.

Nessa direção, o lugar, a paisagem e o território não podem ser entendidos como fenômenos puramente naturais, destituídos de historicidade.

2.2. O lugar: o espaço em que se cria vivências e identidades

O lugar é fonte inspiradora de poetas, compositores e artistas de vários gêneros. O desconhecimento dos conceitos geográficos não foi impedimento à construção de versos que reforçam o lugar como espaço constituído de relações dos homens entre si e com o mundo natural. Espaço de criação de vivência, de identidades, de contradições, de conflitos que fazem a vida continuar. Na música *Sabiá*, de Chico Buarque e Tom Jobim, encontramos o conceito de lugar na voz de um poeta:

*Vou voltar, sei que ainda vou voltar
Para o meu lugar
Foi lá, e é ainda lá
Que eu hei de ouvir cantar
Uma sabiá, cantar, uma sabiá*

*Vou voltar, sei que ainda vou voltar
Vou deitar a sombra de uma palmeira
Que já não há
Colher a flor, que já não dá
E algum amor
Talvez possa espantar
As noites que eu não queria
E anunciar o dia*

*Vou voltar, sei que ainda vou voltar
Não vai ser em vão
Que fiz tantos planos de me enganar
Como fiz enganos de me encontrar
Como fiz estradas de me perder
Fiz de tudo e nada de te esquecer
Vou voltar
Vou voltar, sei que ainda vou voltar
Para o meu lugar
Foi lá, e é ainda lá
Que eu hei de ouvir cantar
Uma sabiá, cantar, uma sabiá*

*Vou voltar, sei que ainda vou voltar
E é pra ficar
Sei que o amor existe
E eu não sou mais triste
E que a nova vida já vai chegar
E que a solidão vai se acabar
Hei de ouvir cantar uma sabiá*

O lugar, como porção do espaço geográfico, se constitui como espaço de vivências, de criação de identidades, de afetividades, de conflitos e contradições. Compreendê-lo, como destaca Callai (2005), requer o conhecimento da história do lugar e de seus acontecimentos.

(...) Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (p. 5).

Se o lugar comporta em si o mundo, não podemos apreender por sua vez o conceito de lugar como um espaço pronto, a-histórico, pois ele está

em permanente construção e reconstrução e, em menor ou maior proporção, influencia e sofre influência de outros espaços no tempo, seja em seus aspectos socioeconômicos seja em seus aspectos políticos e culturais.

O lugar onde em nasci não é mais o mesmo daquele que minha mãe nasceu, o tempo o modificou. Importante, no entanto, é compreender as permanências e as mudanças que se operaram com o tempo. O que mudou? Em que aspecto mudou? O que permaneceu? Em que aspecto permaneceu? Por que mudou? Quais os fenômenos justificadores das mudanças e das permanências? Nessas mudanças ou permanências estão envolvidos fenômenos naturais, sociais, políticos, econômicos, culturais, estéticos, religiosos...? Todos esses fenômenos estão envolvidos?

O estudo das manifestações da relação natureza-sociedade presentes na paisagem local, é ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações que modelam e remodelam o lugar.

2.3. Paisagem: a porção do espaço que nossa visão alcança

A paisagem é aqui entendida como sendo uma unidade visível alcançada pelo sentido, levando, por isso mesmo, em consideração a percepção do observador sobre o que está vendo e os valores introjetados nas histórias individuais e coletivas das pessoas e dos grupos do lugar. Ressalte-se que sua identidade visual é "... caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho!" (SANTOS, 1998, p. 5).

Não é incomum encontrarmos nas pequenas e grandes cidades elementos do presente e do passado convivendo no mesmo lugar. Elementos da tradição de um povo se mesclando com o moderno, dando-nos a visão de que precisamos para desvelar o caráter histórico da paisagem e sua importância na recuperação da História local, suas contradições e conflitos, os espaços de poder que definem tipos diferentes de ocupação e desiguais formas de apropriação/ocupação do espaço.

Isso significa dizer que estando a paisagem ao alcance de nossos sentidos, facilmente a descreveremos, porém, para que esta paisagem seja concebida com um dado geográfico é necessário estabelecer as relações sociais, econômicas, políticas ou culturais que nos ajudam a desvelar as relações sociais que foram construídas naquele lugar no mesmo tempo e em diferentes momentos do tempo histórico.

São essas relações que nos permitem compreender a dinâmica do espaço social materializados na paisagem, no lugar, no território, pois concor-

dando com Santos (1997), não há como pensar as categorias analíticas da geografia isoladamente, pois apreendidas separadamente,

(...) representam apenas realidades parciais, limitadas do mundo. Consideradas em conjunto, porém, e relacionadas entre si, elas constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade (p. 52).

Como conceber o território em separado da leitura da paisagem e do lugar?

2.4. Território: o espaço delimitado por relações de poder

(...) o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *térreoterritor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídicopolítica) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no 'territorium' são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) a efetiva 'apropriação' (HAESBAERT. 2005, p. 6775).

Se considerarmos essa conceituação, podemos dizer que o território é delimitado por relações de poder que podem cristalizar-se na figura do estado e das diversas instâncias do social como igreja, sindicato, empresas, escola, dentre outras que estão dentro de uma cidade, de uma região, enfim, de um lugar.

Lembramos que nos primeiros anos do ensino fundamental é essencial o processo de construção de conceitos que serão utilizados na disciplina durante toda a sua formação escolar, o que requer que ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental o reconhecimento de aspectos fundamentais, como: 1) a paisagem local e o lugar em que se encontra inserido, das diferentes manifestações da natureza, a apropriação e transformação pela ação humana; 2) a utilização da observação e da descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações, da linguagem oral e outras linguagens; 3) saber dominar a linguagem cartográfica e interpretar informações.

O essencial aqui é o reconhecimento pelo professor e pela professora das reais condições de seus alunos no momento de seu ingresso nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse nível de escolarização, a criança já deve dominar determinadas relações espaciais como distância, limite, ponto de referência, dentre outras que permita a introdução de conteúdos que abordam o particular e o geral, o próximo e o distante, este lugar e aquele lugar (o aqui e o acolá). Com as palavras de Ribeiro (2001):

Num mundo globalizado, onde o espaço e tempo são aproximados pela ação dos meios de comunicação e transporte, os limites entre o próximo e o distante tornam-se muito fluidos e relativizados. Retornamos ao princípio norteador de trabalho do movimento do próximo para o distante, do acessível ou conhecido ao desconhecido ou de mais difícil acesso. Relembamos aqui que o conceito de próximo quase sempre não se refere ao que está geograficamente próximo, mas ao que é familiar e ao que possui significado (p. 96)

Assim as situações pedagógicas requerem do professor e da professora estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem ao aluno a articulação necessária entre os conceitos, os conteúdos e a realidade na qual se insere o aluno, valorizando a identificação do que permanece, do que foi alterado nas paisagens dos lugares e os processos que na atualidade redefinem a paisagem do local, como lugar do mundo.

Síntese do Capítulo



O capítulo ocupou-se com o ensino da Geografia nos primeiros anos de escolarização, destacando o espaço, objeto de estudo central do conhecimento geográfico e suas categorias de análise: paisagem, lugar, território, partindo da reflexão sobre os objetivos da geografia nessa etapa de formação do educando.

Quanto aos objetivos da geografia destaca-se a necessidade de pensar situações pedagógicas que auxiliem os alunos a compreensão das relações entre sociedade e natureza como a base material que constrói e reconstrói o espaço geográfico.

Nessa perspectiva, enfatizou-se abordagem interdisciplinar e transversal dos conhecimentos geográficos com os conhecimentos históricos e as temáticas que mobilizam o mundo na atualidade, pois apreender o espaço requer a apreensão dos processos históricos que nos diversos tempos e lugares e, por vezes, no mesmo tempo e lugar, construiu e reconstruiu determinadas paisagens, territórios e lugares.



Atividades de avaliação

1. O texto a seguir é uma passagem do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupery. A passagem refere-se a um diálogo entre o Pequeno Príncipe e um Geógrafo. Como base no texto, responda: Você concorda com as respostas do velho geógrafo? Afinal, para que servem a Geografia e o geógrafo?

O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um velho que escrevia livros enormes.

– Bravo! eis um explorador! exclamou ele, logo que viu o principezinho.

O principezinho assentou-se na mesa, ofegante. Já viajara tanto!

– De onde vens? perguntou-lhe o velho.

– Que livro é esse? perguntou-lhe o principezinho. Que faz o senhor aqui?

– Sou geógrafo, respondeu o velho. – Que é um geógrafo? perguntou o principezinho. – É um sábio que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.

É bem interessante, disse o principezinho. Eis, afinal, uma verdadeira profissão! E lançou um olhar em torno de si, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão majestoso.

– O seu planeta é muito bonito. Haverá oceanos nele?

– Como hei de saber? disse o geógrafo.

– Ah! (O principezinho estava decepcionado.) E montanhas?

– Como hei de saber? disse o geógrafo.

– E cidades, e rios, e desertos?

– Como hei de saber? disse o geógrafo pela terceira vez.

– Mas o senhor é geógrafo!

– É claro, disse o geógrafo; mas não sou explorador. Há uma falta absoluta de exploradores. Não é o geógrafo que vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para estar passeando. Não deixa um instante a escravinha. Mas recebe os exploradores, interroga-os, anota as suas lembranças. E se as lembranças de alguns lhe parecem interessantes, o geógrafo estabelece um inquérito sobre a moralidade do explorador.

– Por que?

– Porque um explorador que mentisse produziria catástrofes nos livros de geografia. Como o explorador que bebesse demais.

– Por que? perguntou o principezinho.

– Porque os bêbados veem dobrado. Então o geógrafo anotaria duas montanhas onde há uma só. - Conheço alguém, disse o principezinho, que seria um mau explorador.

– É possível. Pois bem, quando a moralidade do explorador parece boa, faz-se uma investigação sobre a sua descoberta.

– Vai-se ver?

– Não. Seria muito complicado, mas exige-se do explorador que ele forneça provas. Tratando-se, por exemplo, de uma grande montanha, ele trará grandes pedras.

2. Com base nos conceitos de espaço, paisagem, lugar, território construa uma atividade pedagógica envolvendo as categorias da Geografia direcionadas aos primeiros anos de escolarização.

Leituras, filmes e sites



Leituras

PIMENTA, Sônia de Almeida e CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A construção de conceitos nos primeiros anos do ensino fundamental**. Campina Grande: EDUEP, 2008. 244 p. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/ Didatica_Ensino_Geografia/Di_En_Geo_A10_VMZ_GR_291208.indd.pdf

SANTOS, Juliana de Jesus. Ensino de geografia nos anos iniciais: leitura de mundo através de conceitos e mapas. **Poésis Pedagógica** - v. 5/6 - p. 95-112 - jan./dez. - 2007/2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewFile/10840/7199>

LOPES, Jecson Girão. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 2, maio/ ago. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/viewFile/7332/4371>

LIMA, Paulo Henrique Silveira. Conceitos e categorias geográficos e as estratégias do poder. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.5, n.1-2, p. 5-31, 2011. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB – <http://www.okara.ufpb.br>

Como a Terra Funciona. Ed. Globo, 1994. CONHECER ATUAL, n º 1 e 2. Ed. Nova Cultural, 1998. Excelente livro com várias experiências práticas que podem ser realizadas em qualquer sala de aula

Filmes

O mundo global visto do lado de cá. Dirigido por Silvio Tendler, o filme trata do processo de globalização com base no pensamento do geógrafo Milton Santos, que, por suas idéias e práticas, inspira o debate sobre a sociedade brasileira e a construção de um novo mundo.

O Inglês que subiu a colina e desceu a montanha. Direção Christopher Monger. Ano 1995. 100min. Retrata como o Reino Unido refazia suas medições no interior de seu reino através de levantamentos topográficos, estabelecendo códigos e medidas que se transformam em referências para todas as outras medidas. Neste caso, os cartógrafos do filme vão medir a altitude do monte Fynon Garw, limite entre o País de Gales e a Inglaterra, considerando que uma montanha, no reino, só poderia assim ser considerada se tivesse, no mínimo, mil pés de altitude.

Montanhas da Lua. Direção Bob Rafelson. 1990. 136min. O filme é um registro artístico que serve para ilustrar como era o funcionamento de algumas das sociedades científicas ao adaptar fatos da história real ocorrida em 1850 quando dois oficiais britânicos, Capitão Richard Burton e Tenente John Speke, realizaram expedições para descobrir a nascente do Nilo em nome do Império Britânico da Rainha Victória.

Sites

Brasil Channel. <http://www.brasilchannel.com.br/>. Site que trabalha Brasil em muitos aspectos: bandeiras, regiões, clima, culinária, cultura, curiosidades, datas comemorativas, economia, embaixadas, fauna, folclore, hidrografia, hino, história etc.

Geografia Geral e do Brasil. <http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=pag1>. Site com mapas, vídeos, infográficos, links para vários outros sites interessantes

Google Maps. <http://maps.google.com.br/>. Localize-se usando o Google Maps. Descubra a distância entre lugares.

Referências



BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Caderno CEDES, vol. 25 nº. 66 Campinas May/Aug. 2005.

GNECCO, Luís Paulo. **Materialismo Histórico-Dialético**. 2. ed. São Paulo, 1988.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. São Paulo: **Anais do X Encontro de geógrafos da América Latina**, Universidade de São Paulo, 2005.

MARANDOLA JR, Eduardo. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. In **Anais do Primeiro Congresso de Historia do Pensamento Geográfico**. Universidade Federal de Uberlândia, 28 a 30 de Abril de 2008.

OLIVEIRA, A. U.(org). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** São Paulo, Editora Contexto. 2003.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Ensino de história e geografia**. Luis Távora Ribeiro, Marcelo Santos Marques. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Espaço e método**. 4. ed., São Paulo: Nobel, 1997.

YUS, R. **Temas transversais em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

4

Capítulo

O ensino da Geografia: situações pedagógicas nos primeiros anos de escolarização

Objetivo

- Refletir sobre situações pedagógicas para o ensino da Geografia nos primeiros anos de escolarização.

Introdução

No processo de reformulação dos currículos escolares são intensificados os debates sobre os rumos da educação nacional e, particularmente, sobre o ensino da Geografia. A ênfase recai na necessidade de se repensar as abordagens teóricas e práticas dominantes de ensino, colocando em seu lugar novas situações didático-pedagógicas para a apreensão do espaço geográfico pela criança.

Apesar das inúmeras mudanças pelas quais tem passado o currículo prescrito, a educação escolar e o ensino da Geografia, em particular, padecem de velhas práticas que dissociam o conhecimento geográfico do espaço-mundo que habitamos e que faz a vida continuar. Esta realidade tem prejudicado não apenas a inserção das crianças no universo riquíssimo da geografia, mas impossibilitado a apreensão do conhecimento geográfico como fundamental para resolvemos situações que cotidianamente transversam nossas vidas.

Qual de nós não se deparou com situações em que o conhecimento geográfico nos tiraria de um impasse, ou nos colocaria numa condição mais confortável? A história real de indivíduos reais demonstra, contudo, a importância que o espaço geográfico assumiu seja quando na definição de quem ocuparia os melhores lugares da casa e da mesa das refeições, seja ainda quando da passagem do nomadismo à fixação sedentária no advento da idade histórica.

Porém, sob a égide das concepções e práticas tradicionais de ensinar e aprender, a Geografia foi relegada à condição de disciplina “decoreba” e de pouca utilidade na formação das futuras gerações. Nos currículos novos, continua sendo secundarizada em relação às disciplinas de matemática e português sem que sejam dadas as devidas justificativas dos motivos pelos quais, na atualidade, são mais importantes os conhecimentos matemáticos e da língua portuguesa do que os de história e geografia.

Nos primeiros anos de escolarização parece prevalecer ainda uma visão fragmentada e hierarquizada do conhecimento geográfico, pautada numa

leitura de que são conteúdos abstratos e, portanto de difícil apreensão pela criança. Assim, a geografia ensinada nos anos iniciais de escolarização é reduzida à dimensão imediata do mundo, impossibilitando a criança de captar a realidade concreta que extrapola o mundo dos sentidos, pseudoconcreto. Nas salas de aula, acrescenta Strafotini (2004), reportando-se aos estudos realizados por Raimunda Abou Gebran com professores desse nível de ensino:

(...) Quando fazem uso da realidade dos alunos, limitam-se a descrevê-la. Percebeu também uma incoerência entre o modo de ensinar e o movimento de viver na sociedade, incoerência esta apresentada pelo fato de os professores ensinarem conteúdos pretensamente neutros que acabam mascarando a realidade. Deixam de lado a ligação do conteúdo com a vida, como se no momento exato em que os alunos tivessem contato com a mesma, não estivessem vivendo situações que estes mesmos conteúdos pudessem explicar, fazer compreender e transformar (p. 81).

Independentemente da intencionalidade pedagógica dos professores, reforça-se a visão, dominante nos currículos prescritos, de que as crianças só poderão adentrar nos “verdadeiros” conhecimentos geográficos quando atingirem o desenvolvimento cognitivo operatório formal (11 - 12).

Perde-se de vista que as crianças, especialmente aquelas das classes populares convivem, independentemente da nossa vontade, com a dramática realidade da distribuição desigual dos bens produzidos pela sociedade materializada nos seus espaços concretos sem, no entanto, dar-lhes a possibilidade de compreender a historicidade dessas desigualdades e de outros tantos fenômenos sociais que transversam o cotidiano da criança, como a violência no espaço doméstico, o desemprego, a fome em meio à abundância, as favelas em contraste com luxuosos condomínios.

Concordamos com Strafotini (2004) quando diz que o ensino da Geografia nos primeiros anos de escolarização “...não deve ter objetivos tão dispareados dos demais níveis de ensino. No entanto, não podemos desconsiderar as características didático-pedagógicas próprias desse nível de escolaridade” (p. 79).

Esse capítulo ocupa-se em apresentar situações pedagógicas que possibilitem a apreensão do espaço geográfico como totalidade-mundo, adotando como ponto de partida o lugar, não como um espaço estanque e isolado, mas como um “... ponto de encontros de interesses longínquos e próximos, locais e globais” (SANTOS, 1994, p. 18).

1. O lugar: ponto de partida para compreensão do espaço-mundo

Vimos no capítulo anterior que o lugar é resultado das relações estabelecidas entre as pessoas e o ambiente em que vive, construindo laços de afetividade, identidade, materializando as experiências entre o homem e o mundo em suas múltiplas determinações.

Nos primeiros anos de escolarização, o lugar, como porção do espaço geográfico, começa a se efetivar quando perguntamos às crianças onde mora, onde e o que fizeram no final de semana ou nas férias. Essas simples perguntas, corriqueiras e descomprometidas, no início de cada semana e de cada período letivo, abrem um “leque” de possibilidades para aprofundar os conteúdos geográficos e, particularmente, os conceitos estruturantes da Geografia.

Quando falam que ficaram em casa ou foram ao litoral, para a serra ou para o sertão, podemos pedir que exponham os aspectos do lugar visitado, que comparem com os lugares apresentados pelos demais colegas e estabeleçam relações de semelhanças e diferenças, seguidas de outras estratégias que os levem à identificação dos fatores que produzem as especificidades e/ou semelhanças entre os lugares nas suas dimensões histórica, econômica, política, social, cultural, ética, estética, religiosa, dentre outras. Enfim que revelem as manifestações das identidades dos grupos sociais e das pessoas do lugar, bem como a especificidades e unidades que ligam e separam os diferentes lugares no processo apropriação/ocupação do espaço.

O centro das preocupações daqueles que se ocupam com a Geografia ensinada é garantir que a criança apreenda o espaço geográfico na sua totalidade, não como uma realidade parcial e limitada do mundo. Nesse sentido, o estudo das paisagens torna-se fundamental para a apreensão do lugar na sua historicidade e na sua totalidade.

Como ressaltam os PCN (1998), na caracterização da área de geografia no ensino fundamental:

(...) a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não a descrição e o estudo de um mundo estático. A compreensão dessas dinâmicas requer movimentos constantes entre os processos sociais e os físicos e biológicos, inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes espaços geográficos; como os fenômenos que constituem as paisagens se relacionam com a vida que as anima. Para tanto, é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi

transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/organização do espaço (p. 4).

Ressalte-se que a exploração do “aqui e do acolá”, dos diferentes espaços geográficos nos anos iniciais de escolarização, parte do pressuposto que o mundo da criança não se esgota no seu entorno, mas valoriza os espaços percorridos pela criança. Como salienta Callai (2005), o lugar “... não se resstringe aos seus próprios limites, nem do ponto das fronteiras físicas, nem do ponto de vista das ações e suas ligações externas, mas que um lugar comporta em si o mundo” (p. 5).

A criança interage com o “espaço-lugar” e o “espaço-mundo” nas conversas que estabelecem com o mundo dos adultos, nos passeios com os familiares e amigos, na leitura de um livro, pelos meios televisivos, na produção cinematográfica, pelas fotografias e composições musicais e/ou pelo mundo virtual que lhes transferem um conjunto de informações que, consciente ou não, a aproximam do seu lugar em diferentes tempos e do seu lugar em relação aos outros lugares. Que lhes anuncia o que separa e une o seu lugar de outros lugares do mundo.

Cabe à escola, canalizar essas informações, transformando-as em situações pedagógicas que favoreçam a explicação, a compreensão e a representação dos processos que levaram à construção dos diferentes tipos de paisagem no mesmo tempo e lugar, em tempos e lugares distintos.

A utilização da observação, da descrição, da experimentação, da analogia e da síntese das paisagens, através da sua leitura direta ou indireta do lugar, podem ser estratégias didáticas valiosas para a apreensão da História do Lugar e do lugar na História. Porém, como nos ajuda a esclarecer Gasparin (2003), a assimilação dos conceitos pela criança torna-se mais fácil “... quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes” (p. 19).

Isso não significa dizer que outros sentidos, como audição e olfato, não possam ser mobilizados para o reconhecimento da paisagem, uma vez que o lugar onde a paisagem é construída e reconstruída representa espaços definidos predominantemente por vínculos afetivos e subjetivos.

Apresenta-se numa praça, onde a criança brinca com amigos, na praia, onde corre e sente a brisa do mar, no alto de uma serra onde sente um vento frio, no calor da queimada sobre o solo, nos barulhos dos carros nas grandes metrópoles, ou seja, lugares onde se cria referência e valores pessoais e coletivos, que ajudam a construir o sentido que assume a paisagem. Paisagens que reúnem objetos, alguns úteis ao cotidiano da criança, outros inacessíveis.

1.1. A interdisciplinaridade e a transversalidade⁷ no estudo do lugar

Como já refletimos nos capítulos anteriores, um dos maiores desafios postos às práticas de ensino na atualidade é a busca e a concretização dos vínculos entre as diversas áreas do conhecimento que propicie ao aluno uma visão de conjunto do objeto de estudo a ser apreendido, porém, separado pelas abordagens tradicionais.

As mudanças globais e as conquistas técnico-científicas que redefinem as paisagens do mundo desafiam aqueles que encontram na educação escolar um instrumento para ajudar as futuras gerações a intervir no mundo de forma crítica e transformadora.

Nesse contexto, as práticas de ensinar e aprender não podem prescindir da inserção de outras abordagens teórico-metodológicas que favoreçam a mobilização dos alunos para a apreensão dos conhecimentos geográficos articulados às diversas formas de conhecimento.

Na atualidade, a interdisciplinaridade e a transversalidade são procedimentos metodológicos que visam essa articulação nas práticas escolares. Conforme os PCN (1997):

(...) A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartmentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (p. 27).

Os conteúdos curriculares de Geografia, por si, já fornecem elementos significativos para trabalhar a interdisciplinaridade e transversalidade.

Já vimos que a apreensão do espaço geográfico não pode prescindir do diálogo interdisciplinar com os conhecimentos históricos. Cada um de nós ocupa um lugar em um tempo determinado. Pensar esse lugar leva-nos, por um lado, à busca do entendimento dos acontecimentos que levaram à conservação, renovação ou destruição de suas paisagens e como nos relacionamos com essas alterações.

⁷Transversalidade

Os Temas Transversais não constituem uma disciplina à parte, recuperam questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira de hoje, presentes sob várias formas na vida cotidiana.

São amplos o bastante para traduzir preocupações de todo País, são questões em debate na sociedade através dos quais, o dissenso, o confronto de opiniões se coloca. Como o próprio nome indica são temas que transversam o conteúdo de uma disciplina.

A revolução neolítica, por exemplo, trouxe profundas transformações na forma de ser e agir que decorrem, em certa medida, pela fixação ao território e o reconhecimento da ocupação privada da terra (propriedade). Nos tempos contemporâneos, com as conquistas técnico-científicas, as qualidades do tempo e do espaço são alteradas, provocando mudanças nas relações até então estabelecidas dos indivíduos entre si e com o mundo natural. “O fenômeno da simultaneidade ganha, hoje, novo conteúdo, diz Santos (1994):

(...) Desde sempre, a mesma hora do relógio marcava acontecimentos simultâneos, ocorridos em lugares os mais diversos, cada qual, porém, sendo não apenas autônomo como interdependente dos demais. Hoje, cada momento comprehende em todos os lugares, eventos que são independentes, incluídos em um mesmo sistema de relações (p. 60).

Numa paisagem sócio-histórica objetiva que marca o mundo contemporâneo o estudo do relevo, por exemplo, não pode prescindir da reflexão sobre a ocupação desordenada das cidades, sobretudo, das metrópoles e seus efeitos no ambiente natural e humano. A educação ambiental como tema transversal assume uma grande importância para ajudar na compreensão dos reflexos dessa ocupação para a vida, assim como para a saúde humana, ajudando dessa forma a construção do aprendizado da Geografia não como fatos isolados e atomizados. Nessa direção, podemos trabalhar temas geográficos como relevo, a interdisciplinaridade com a história do lugar, adotando a educação ambiental como conceito estruturante.

Conforme Yus (1998):

... [Os] temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (p. 17)

Sob essa perspectiva, os temas transversais tanto podem aparecer nos processos de ensino quanto no planejamento da escola, visando unificar temas gerais relevantes na atualidade, os conteúdos curriculares da disciplinas e as atividades interdisciplinares, definidos a partir das necessidades do conteúdo estudado.

Em síntese, os conceitos e os conteúdos geográficos devem garantir, quando necessário, o diálogo com áreas de conhecimentos distintos e com os acontecimentos do presente que nos micro e macro espaços afigem os povos do mundo e redefinem os espaços da vida. Assim temas como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde, trabalho e

consumo integram os grandes eixos transversais, o que não significa dizer que não possamos redefinir os eixos a partir das necessidades encontradas no grupo e pela realidade de local e/ou mais ampla, muitos dos quais podem ser favorecidos com a inserção de diferentes linguagens nos processos de ensino/aprendizagem.

1.2. O lugar nas diferentes linguagens

A leitura da paisagem visando a apreensão do lugar numa perspectiva de totalidade pode se realizar através do uso de linguagens diversas, geralmente vinculadas aos recursos didáticos, como por exemplo, os livros didáticos e paradidáticos, fotografias, gráficos, mapas, literatura, cinema, música, jogos, dentre outros, desde que o objetivo seja ajudar o aluno a compreender e explicar as mudanças ocorridas no mesmo lugar, em diferentes tempos, no mesmo tempo e estabelecer sua relação com os outros lugares no mesmo tempo e em tempos diferentes. Utilizando-nos das palavras de Pontuschka (2009).

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com novos instrumentos para essa leitura. Assim a escola constitui lugar de reflexão acerca da realidade, seja ela local, regional, nacional ou mundial, fornecendo instrumental capaz de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada do mundo (p. 262).

Lembramos que o uso de diferentes linguagens no ensino da Geografia deve valorizar alguns procedimentos. Não é incomum professores adotarem o uso de filmes como recurso didático sem a devida preocupação em definir os meios adequados para explorá-lo em todas as suas possibilidades e, como efeito, perde informações importantes que a arte cinematográfica produz e reproduz.

Apropriar-se dessas linguagens requer do professor e dos alunos algumas iniciativas anteriores, como:

- 1) A identificação do conteúdo a ser abordado em sala;
- 2) A identificação dos conhecimentos anteriores do aluno sobre o conteúdo a ser abordado;
- 3) O reconhecimento do que o aluno deseja aprender sobre o assunto, além daquilo que ele já sabe.
- 4) Destacar da linguagem utilizada (cinema, música, literatura, pintura...) as informações que ela contém;

- 5) A relação dessas informações com o conteúdo a ser trabalhado e com a realidade contida nas informações adquiridas pelo aluno nos espaços por ela já percorridos para além das fronteiras físicas.

Por outro lado, se não considerarmos algumas dessas linguagens como documento científico, portanto, sem valor histórico, não podemos negar que fornecem informações significativas para elucidar o “espírito” de uma época. Então vejamos: o sertão do Nordeste brasileiro inspirou importantes obras literárias que, sob a perspectiva do seu escritor narrava a paisagem natural e social e os conflitos e contradições que “esculpiam” os lugares sertanejos.

Domingos Olympio, no romance *Luzia-Homem*, publicado pela primeira vez em 1903, em uma das passagens do livro assim se reportava à seca e à população sertaneja do Ceará no ano de 1877:

(...) Era o mesmo vaivém ininterrupto de homens, mulheres e crianças envoltos em rolos de pó sutil, magros e andrajosos, insensíveis à fadiga, ao calor de fulminar passarinhos, taciturnos uns, os semblantes deformados por traços denunciadores de íntima revolta impotente; outros resignados, como heróis, vencidos pela fatalidade; muitos alegres e sorridentes cantavam e brincavam, como criaturas felizes de encontrarem refúgio do assédio angustioso da fome, da miséria, da morte (p. 95).

A historiografia crítica do nordeste reforça a percepção do romancista sobre a paisagem dos sertões nordestinos naquele contexto ressalta, as contradições sociais e econômicas da região que potencializaram os conflitos sociais, como, por exemplo, a concentração de terras nas mãos das oligarquias locais que se aproveitavam da seca e da miséria para oprimir e explorar, resultando em tensões sociais que de diferentes formas construíram a imagem que até os dias atuais se mantém do nordeste brasileiro e que, sob perspectivas diversas, inspiraram produções literárias e cinematográficas.

Como esclarece Pontuschka: “cada uma das linguagens possui seus códigos e seus artifícios de representação que precisam ser conhecidos por professores e alunos para maior compreensão daquelas a serem trabalhadas com conteúdos geográficos”. (PONTUSCHKA, 2009, p. 216). O fundamental é que tenhamos a clareza que o recurso didático, como o próprio nome diz, é um recurso para mobilizar o aluno para a apreensão problematizadora dos conteúdos geográficos e, nesse sentido, compreender o lugar não como uma ilha, desvinculada do mundo, mais como espaços articulados, historicamente construídos e, por isso mesmo, como possibilidades de serem reconstruídos, sob novas bases.

1.3. A linguagem cartográfica e a interpretação de suas informações.

A linguagem cartográfica nas situações de aprendizagem tem sido apresentada pelos professores e pelas professoras de Geografia como uma das maiores dificuldades das práticas de ensino. Mesmo considerando todas as tentativas de mudanças nos currículos prescritos e efetivos em relação ao saber geográfico, prevalecem os métodos tradicionais de estudos dos mapas que restringe seus conteúdos à descrição dos fenômenos naturais ou sociais e, como efeito, a memorização dos lugares que foram descritos.

Na história da educação escolarizada, de natureza tradicional, fomos “estimulados” a “decorar” a posição dos continentes, de cada região e do território nacional. Passamos a enxergar o mundo em fragmentos, perdendo-se de vista a importância dessa linguagem específica para a obtenção de informações e representações da espacialidade dos fenômenos geográficos para ajudar-nos nos movimentos mais corriqueiros da vida como nos deslocarmos de um bairro a outro, ou entendermos a espacialização quando da divisão do mundo em áreas de influência.

Como ressaltam os PCN (1998):

(...) a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela (1998, p. 9).

Sob essa perspectiva, a linguagem cartográfica, pode vir a ser uma referência valiosa da leitura das paisagens, dos lugares e dos territórios numa dimensão de totalidade, para a qual o lugar e o global estão dialeticamente relacionados, pois como destaca Santos, o “... mapa do mundo são vários, mas o mundo é um só” .

A apropriação desses conhecimentos, por sua vez, exige daqueles que se ocupam com a Geografia ensinada, o domínio da natureza específica do conhecimento geográfico e de suas categorias estruturantes, bem como o conhecimento de outras áreas do conhecimento, sem os quais professores e professoras terão dificuldades de introduzir nas tarefas de ensino-aprendizagem a cartografia como uma linguagem que a Geografia se utiliza para compreender

a organização e a reorganização do espaço realizada pelo homem na sua relação com o mundo natural que resultou na formação da sociedade humana.

Nesse sentido, a escolha de situações pedagógicas para a introdução da linguagem cartográfica deve ser antecedida da compreensão do aluno sobre elementos fundamentais da paisagem, dentre os quais:

- 1) O reconhecimento a partir do lugar no qual está inserido das semelhanças e diferenças entre os modos de vida na cidade e no campo, relativas ao trabalho, à construções e moradias, aos hábitos cotidianos, enfim, dos diferentes espaços;
- 2) A utilização dos procedimentos de observação, descrição, comparação e de coleta de informações e elaboração de análises;
- 3) A compreensão da localização na sua extensão, dimensão, altura que podem ser ampliadas a partir do diálogo interdisciplinar com outros disciplinas, dentre as quais a Matemática.

No entanto, de acordo com os PCNs para o ensino fundamental (o início do processo de construção da linguagem cartográfica, pressupõe a mobilização de algumas situações pedagógicas através: 1) da produção e da leitura de mapas simples, visando a obtenção de informações e sua interpretação; 2) o trabalho com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes que permitam aos alunos interagir com eles e usá-los adequadamente e com precisão.

Faz-se necessário ressaltar que o uso adequado e preciso dessa linguagem específica (o uso dos mapas) deve ter como pressuposto a apreensão do espaço em suas dimensões territoriais, regionais, de lugares, dentre outros, que, por sua vez, dependem “... em grande parte, das concepções de geografia e do ensino dessa disciplina” (KATUTA, 2004, p. 133).

Quer dizer, se a concepção do professor e do aluno acerca do conhecimento geográfico limitar-se à localização e à descrição dos lugares, a linguagem cartográfica deverá limitar-se a utilização de mapas, gráficos, plantas, visando a localização e descrição de fenômenos, porém, se adotar como objetivo da Geografia a apreensão dos diferentes espaços, territórios, regiões e lugares, o foco será a utilização da linguagem cartográfica para compreender os fenômenos.

Vê-se aqui que não basta garantirmos uma metodologia que assegure ao aluno o domínio formal do conceito nem tampouco a ênfase na valorização da apreensão empírica dos fenômenos históricos e geográficos. Também não é suficiente inserirmos em sala de aula materiais de uso social frequente como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, mapas, informática, obras literárias, alegando-se que farão o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. Nossos alunos, não são “extraterrestres”. Não

precisam da ciência e da escola para apropriar-se do mundo dos sentidos e descrevê-lo, porém dependem do acervo cultural acumulado para compreender porque o mundo vivido hoje é assim e não de outro jeito. Porque, hoje, aqui e agora, alguns têm acesso às conquistas históricas da humanidade e outros não. Com as palavras de Paro (2009):

(...) Não precisa tirar um milímetro do currículo que aí está, mas, por favor, não minimizem aquilo que é a nossa própria vida, o nosso próprio exercício na condição de humano. Precisamos pensar em métodos que não sejam tão retrógrados como os que estão por aí. Se a criança só aprende se quiser, então precisamos saber o que é preciso para levá-la a querer. Para isso é preciso saber mais sobre psicologia, sobre antropologia, sobre sociologia, sobre história, sobre a pedagogia de um modo geral, sobre todas as ciências que dão subsídios à educação e nos deixam mais didaticamente preparados para lidar com a criança, ou com o ser humano em desenvolvimento (p. 19)

O que parece nos desafiar é exatamente essa fundamentação teórica sólida que nos permita a apreensão do mundo real, mas do mundo em suas múltiplas determinações, “em suas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas pelos educandos” (GASPARIN, 2003, p. 54). Isso exige do professor o domínio da natureza do conhecimento a ser transmitido, pois do contrário, pouco ou nada poderá fazer para transformá-lo em produção de conhecimento novo.

Não é possível, numa leitura crítica da realidade, estudar o relevo da área costeira de Fortaleza, por exemplo, sem nos depararmos com suas dimensões histórica, social, econômica e cultural, assim como não é possível desmitificar a “naturalização” dos fenômenos históricos e geográficos sem nos apropriarmos, e ajudarmos nossos alunos a se apropriarem, do acervo cultural da humanidade, pois como nos ajuda a esclarecer Saviani (1995),

(...) Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (p. 66).

No âmbito do ensino da História e da Geografia o desafio que se impõe é a necessidade de reaproximar o currículo formal do currículo real, o ontem e o hoje, o “aqui, o lá e o acolá”, o conhecimento da Geografia de outras áreas e dimensões do conhecimento humano, visando ultrapassar as perspectivas curriculares que, sob diferentes estratégias, tentam separar o ensino sobre o mundo da concretude do mundo.

Síntese do capítulo



Este capítulo valorizou as situações pedagógicas para o ensino da Geografia nos primeiros anos de escolarização adotando, como ponto de partida do trabalho pedagógico, a categoria lugar. Procurou refletir sobre situações pedagógicas para o ensino da Geografia nos primeiros anos de escolarização, adotando como foco específico a interdisciplinaridade, a transversalidade e o uso de outras linguagens.

Atividades de avaliação



1. Com base no tema transversal sugerido, construa um plano de aula de Geografia, no qual deverá constar o conteúdo e a proposta de interdisciplinaridade.

Transversalidade: Ética / educação para a paz / convivência

Objetivo: Estimular o exercício de expressões oral e escrita, através de temas transversais que expressam a solidariedade como valor.

2. Um rapaz morava em um pensionato. Trabalhador, responsável, alegre, comunicativo, prestativo; relacionava-se muito bem com todos os moradores. Certo dia descobriu que era portador do vírus da AIDS. Imediatamente, comunicou à dona da pensão. Quando os moradores ficaram sabendo, a polêmica logo se estabeleceu. Os moradores não queriam a permanência do rapaz no pensionato como medo de serem contaminados, alegando, inclusive, a existência de um único banheiro para uso de todos os moradores. Concordando e atendendo os apelos dos moradores, a dona do pensionato despeja o rapaz, que, imediatamente, recorre à Secretaria de Saúde do Estado, alegando preconceito e descriminação. De posse das informações, a Secretaria convoca uma reunião para tratar o assunto. Assistem à reunião:

1. D. Raimunda, dona do pensionato;
2. Uma jovem moradora do pensionato;
3. Um senhor idoso, também morador do pensionato;
4. O advogado do rapaz despejado;
5. Um representante da Secretaria de Saúde do Estado.

Observações:

- Dona do pensionato: Nem você nem seus moradores querem que o rapaz permaneça no pensionato;
- Rapaz despejado: Você quer demonstrar a todos que têm direito a um lugar para viver;
- Senhor idoso: Você deve demonstrar seu profundo preconceito com os portadores do vírus da AIDS, relacionando a contaminação a promiscuidade.
- Jovem moradora: Você prefere não se posicionar claramente, mas demonstra ter pena da situação do rapaz, porém entende a situação dos demais.
- Advogado: Você deve esclarecer as consequências legais da atitude dos moradores.
- Representante da Secretaria de Saúde: Você deve convencer a dona do pensionato de que o rapaz não pode e, nem há motivos para que seja despejado.

Lembre-se:

Você deve buscar argumentos para convencer os demais de sua opinião.

Os demais alunos deverão, ao final, posicionar-se de forma oral e escrita, respondendo às seguintes questões:

- Qual a sua posição se estivesse na condição de morador do pensionato?
- Qual seria a sua posição se estivesse na condição do rapaz despejado?
- Qual seria a sua posição se soubesse do ocorrido por outras fontes?

Fonte: YUS, Rafael. Temas transversais: em busca de uma nova escola.



Leituras, filmes e sites

Leitura

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Editora Artmed, 1998. O livro defende destaca a importância dos temas transversais numa escola excessivamente afastada dos problemas sociais e ambientais do mundo real, apresentando situações pedagógicas a serem exploradas pela escola e na sala de aula.

PIMENTA, Sônia de Almeida e CARVALHO Ana Beatriz Gomes. A contribuição dos parâmetros curriculares para o ensino de Geografia in **Didática e o ensino de geografia**. Campina Grande: EDUEP, 2008. 244 p. Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Didatica_Ensino_Geografia/Di_En_Geo_A04_MVMZ_GR_291208.indd.pdf

PIMENTA, Sônia de Almeida e CARVALHO Ana Beatriz Gomes. **A interdisciplinaridade no ensino de Geografia e a pedagogia de projetos**. Campina Grande: EDUEP, 2008. 244 p. Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Didatica_Ensino_Geografia/Di_En_Geo_A06_MIMIZ_GR_291208.pdf

LANDIM NETO, Francisco Otávio BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar. **Geosaberes** – v. 1, n. 2, Dezembro/2010. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/44/pdf10>

SILVA, Vicente de Paulo da. O ensino de geografia por meio de projetos de pesquisa: experiências em escolas públicas de Uberlândia – MG. R. **Ens. Geogr.**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 23-38 , jan./jun. 2011. ISSN 2179-4510. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Art%202%20REG%20v2n2.pdf>

Filmes

Anjos do Sol. Dirigido por Rudi Lagemann, o filme conta a história de uma jovem de 12 anos, que mora no interior do nordeste brasileiro. No verão de 2002, ela é vendida por sua família a um recrutador de prostitutas. Após meses sofrendo abusos, ela consegue fugir e passa a cruzar o Brasil, através de viagens de caminhão. Mas quando chega ao Rio de Janeiro, a prostituição volta a cruzar seu caminho.

Morte e Vida Severina em desenho animado. É uma versão audiovisual da obra prima de João Cabral de Melo Neto, adaptada para os quadrinhos por Miguel Falcão em 2005. Em preto e branco, fiel à aspereza do texto e aos traços dos quadrinhos. A animação narra a dura caminhada de Severino, um retirante nordestino, que migra do sertão para o litoral pernambucano em busca uma vida melhor. Produzido pela TV Escola e a Fundação Joaquim Nabuco.

Encontro com Milton Santos ou O Mundo Global visto do lado de cá. Direção Sílvio Tendler. 2006. 90min. O filme trata do processo de globalização com base no pensamento do geógrafo Milton Santos, que, por suas ideias e práti-

cas, inspira o debate sobre a sociedade brasileira e a construção de um novo mundo. Milton Santos foi um dos grandes críticos da globalização. O geógrafo ressalta em entrevista no filme que nunca houve uma diferença tão acentuada entre os Hemisférios Norte e Sul, o que acabou gerando uma dependência maior dos pobres. Por isso, ele defende uma nova divisão internacional do trabalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0nom9LyCH3g>

Ilha das Flores. Curta metragem do cineasta Jorge Furtado, apresentado pela Casa do Cinema de Porto Alegre. Retrata a realidade de um lugar chamado Ilha das Flores. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6mdXUyg>

Interdisciplinaridade e Transversalidade. Nilson José Machado, professor da USP explica e diferencia os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade a partir de uma aula, fruto de uma parceria entre a Unicamp e uma escola pública. Ele evidencia a necessidade de interligação das disciplinas, uma vez que a realidade não é disciplinar. Fonte: www.univesp.tv.br/programas

Sites

<http://www.sogeografia.com.br/>

www.geografiaparatodos.com.br

www.brasilescola.com/geografia

Texto complementar



Inter-transdisciplinaridade e Transversalidade

Instituto Paulo Freire/Programa de Educação Continuada

Disponível em: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm

Os temas transversais dos novos parâmetros curriculares incluem Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade cultural e Orientação sexual. Eles expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira de hoje, presentes sob várias formas na vida cotidiana. São amplos o bastante para traduzir preocupações de todo País, são questões em debate na sociedade através dos quais, o dissenso, o confronto de opiniões se coloca.

Através da **Ética**, o aluno deverá entender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade de construção de uma sociedade justa, adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, discutindo a moral vigente e tentando compreender os valores presentes na sociedade atual e em que medida eles devem ou podem ser mudados. Através do tema **Meio-ambiente** o aluno deverá compreender as noções básicas sobre o tema, perceber relações que condicionam a vida para posicionar-se de forma crítica diante do mundo, dominar métodos de manejo e conservação ambiental.

A **Saúde** é um direito de todos. Por esse tema o aluno compreenderá que saúde é produzida nas relações com o meio físico e social, identificando fatores de risco aos indivíduos necessitando adotar hábitos de auto-cuidado. A **Pluralidade cultural** tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. A **orientação sexual**, numa perspectiva social, deverá ensinar o aluno a respeitar a diversidade de comportamento relativo à sexualidade, desde que seja garantida a integridade e a dignidade do ser humano, conhecer seu corpo e expressar seus sentimentos, respeitando os seus afetos e do outro. **Educação & trabalho**.

Além desses temas, podem ser desenvolvidos os **temas locais**, que visam a tratar de conhecimentos vinculados à realidade local. Eles devem ser recolhidos a partir do interesse específico de determinada realidade, podendo ser definidos no âmbito do Estado, Cidade ou Escola. Uma vez feito esse reconhecimento, deve-se dar o mesmo tratamento que outros temas transversais.

1. Como trabalhar com os temas transversais?

A transversalidade, bem como a transdisciplinaridade, é um princípio teórico do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica. A transversalidade aparece hoje como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países. Contudo, a ideia não é tão nova. Ela remonta aos ideais pedagógicos do início do século, quando se falava em **ensino global** e do qual trataram famosos educadores, entre eles, os franceses Ovídio Decroly (1871-1932) e Celestine Freinet (1896-1966), os norte-americanos John Dewey (1852-1952) e William Kilpatrick (1871-1965) e os soviéticos Pier Blonsky (1884-1941) e Nadja Krupskaia (1869-1939).

O **Método Decroly** dos “centros de interesse” partia da ideia da globalização do ensino para romper com a rigidez dos programas escolares. Para ele, existem 6 *centros de interesse* que poderiam substituir os planos de estudo construídos com base em disciplinas: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo. Os centros de interesse são uma espécie de idéias-força em torno das quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aluno. Freinet e Paulo Freire, nesse sentido, partindo da leitura do mundo, do respeito à cultura primeira do aluno, buscaram desenvolver o aprendizado através da livre discussão dos temas geradores do universo vocabular do aluno.

O **Método dos Projetos** de Kilpatrick parte de problemas reais, do dia a dia do aluno. Todas as atividades escolares realizam-se através de projetos, sem necessidade de uma organização especial. Originalmente ele chamou de projeto à “tarefa de casa” (*home project*) de caráter manual que a criança executava fora da escola. O projeto como método didático era uma atividade intencionada que consistia em os próprios alunos fazerem algo num ambiente natural, por exemplo, construindo uma casinha poderiam aprender geometria, desenho, cálculo, história natural etc. Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema e d) para aperfeiçoar uma técnica. Quatro características concorriam para um bom projeto didático: a) uma atividade motivada por meio de uma consequente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) a que implica uma diversidade globalizada de ensino; d) num ambiente natural.

O **Método dos Complexos** de Blonsky, Pinkevich e Kupskaia busca levar à prática coletivamente o princípio da escola produtiva. Concentra todo o aprendizado em torno de três grandes grupos (complexos) de fenômenos: a Natureza, o Trabalho Produtivo e as Relações Sociais. Um grupo de educadores alemães (Braune, Krueger, Rauch) difundiu na Alemanha e Áustria o princípio da escola em comunidade de vida, isto é, a escola considerada como uma comunidade de vida e de trabalho, substituindo os planos e programas de estudo por temas globalizados de trabalho docente.

O princípio da **interdisciplinaridade** permitiu um grande avanço na ideia de integração curricular. Mas ainda a idéia central era trabalhar com disciplinas. Na interdisciplinaridade os interesses próprios de cada disciplina são preservados. O princípio da transversalidade e de transdisciplinaridade busca superar o conceito de disciplina. Aqui, busca-se uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema/objetivo comum (transversal). Assim, não tem sentido trabalhar os temas transversais através de uma nova disciplina, mas através de **projetos** que integrem as diversas disciplinas. Uma primeira experiência, ainda numa visão interdisciplinar, foi realizada durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo e está narrada no livro *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*, organizada pela professora Nídia Nacib Pontuschka. O projeto foi implantado com a ajuda de professores da Universidade de São Paulo. Buscou-se capacitar o professor para trabalhar nessa nova metodologia de ensino que consiste basicamente no trabalho coletivo e no princípio de que as várias ciências devem contribuir para o estudo de determinados temas que orientam todo o trabalho escolar. Foi respeitada a especificidade de cada área do conhecimento, mas, para superar a fragmentação dos saberes procurou-se estabelecer e compreender a relação entre uma “totalização em construção” a ser perseguida e novas relações de colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema gerador sugerido pelo estudo da realidade que antecede a construção curricular.

Como trabalhar com projetos?

Projeto vem de projetar, projetar-se, atirar-se para a frente. Na prática, elaborar um projeto é o mesmo que elaborar um plano para realizar determinada idéia. Portanto, um projeto supõe a realização de algo que não existe, um futuro possível. Tem a ver com a realidade em curso e com a utopia possível, realizável, concreta. Dificilmente os integrantes de uma escola escolherão trabalhar num projeto da escola se ele não foi a extensão de seu próprio projeto de vida. Trabalhar com projetos na escola exige um envolvimento muito grande de todos os parceiros e supõe algo mais do que apenas assistir ou ministrar aulas.

Além do *conteúdo* propriamente dito de cada projeto, conta muito o *processo* de elaboração, execução e avaliação de cada projeto. O processo também produz aprendizagens novas. “A própria organização das atividades didáticas deve ser encarada a partir da perspectiva do trabalho com projetos. De fato, respostas a perguntas tão freqüentemente formuladas pelos alunos, em diferentes níveis, como “Para que estudar Matemática? E Português? E História? E Química?” não podem mais ter como referência o aumento do conhecimento ou da cultura, ou ainda, mais pragmaticamente, a aprovação nos exames. A justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles, integrados simbioticamente em sua realização aos projetos pedagógicos das unidades escolares” (MACHADO,1997:75).

Como afirmou recentemente no IPF o professor da UNICAMP, Eduardo Chaves, o tema transversal fundante é a Ética. Não podemos apresentar esse tema como um vendedor de roupas que diz: *tenho aqui camisas, calças, blusas e também roupas*. A diversidade cultural, o meio ambiente, a sexualidade, o consumo etc são temas atravessados pela Ética. Ela não é um tema a mais. Ela é elemento constitutivo de todos os temas.

Como trabalhar com esse temas?

Apresentamos acima algumas alternativas. Estudos mais recentes estão apontando o **método dos projetos** como uma alternativa viável. Entre esses estudos destacamos o de Fernando Hernández (1998) que trata especificamente da “organização do currículo por projetos de trabalho”. A proposta do autor está vinculada à perspectiva do conhecimento

globalizado e relacional. "Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios (...) Globalização e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que se plasmam nos Projetos. É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num Projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professorado responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares". (HERNÁNDEZ, 1998:61-64).

2. O conceito de interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, como questão gnosiológica, surgiu no final do século passado, pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam-se dividido em muitas disciplinas e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade do saber.

Desde então, o conceito de interdisciplinaridade vem se desenvolvendo também nas ciências da educação. Elas aparecem com clareza em 1912 com a fundação do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, por Edward Claparède, mestre de Piaget. Toda uma discussão foi travada sobre a relação entre as ciências mães e as ciências aplicadas à educação: por exemplo, a sociologia (da educação), a psicologia (da educação) etc. e noções correlatas foram surgindo, como intradisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A intradisciplinaridade, entendida, nas ciências da educação, como a relação interna entre a disciplina "mãe" e a disciplina "aplicada". O termo interdisciplinaridade, na educação, já não oferece problema, pois, ao tratar do mesmo objeto de ciência, uma ciência da educação "complementa" outra. Diga-se o mesmo quanto à pluridisciplinaridade. É a natureza do próprio fato/ato educativo, isto é, a sua complexidade, que exige uma explicação e uma compreensão pluridisciplinar. A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Piaget sustentava que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à **transdisciplinaridade**, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.

Após a 2ª Guerra Mundial, a interdisciplinaridade aparece como preocupação humanista além da preocupação com as ciências. Desde então, parece que todas as **correntes de pensamento** se ocuparam com a questão da interdisciplinaridade:

1º - a teologia fenomenológica encontrou nesse conceito uma chave para o diálogo entre igreja e mundo;

2º - o existencialismo, buscando dar às ciências uma "cara humana";

3º - o neopositivismo que buscava no interior do positivismo a solução para o problema da unidade das ciências;

4º - o marxismo que buscava uma via diferente para a restauração da unidade entre todo e parte.

O projeto de interdisciplinaridade nas ciências passou de uma fase filosófica (humanista) de definição e explicitação terminológica, na década de 70, para uma segunda fase (mais científica) de discussão do seu lugar nas ciências humanas e na educação, na década de 80. Atualmente, no plano teórico, busca-se fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia, ao mesmo tempo que, no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar.

A interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso uma atitude e postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento.

A interdisciplinaridade se desenvolveu em diversos campos e, de certo modo, contraditoriamente, até ela se especializou, caindo na armadilha das ciências que ela queria evitar. Na educação ela teve um desenvolvimento particular. Nos projetos educacionais a interdisciplinaridade se baseia em alguns **princípios**, entre eles:

1º - Na noção de tempo: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula.

2º - Na crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar a aprender, a estudar etc. ao indivíduo e não a um coletivo amorfó. Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.

3º - Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes. É maior que as partes.

4º - A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do seu projeto de vida e de aquisição do conhecimento e de atitudes novas.

A **metodologia do trabalho interdisciplinar** implica em:

1º - integração de conteúdos;

2º - passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;

3º - superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências;

4º - ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

O conceito chegou ao final desse século com a mesma conotação positiva do início do século, isto é, como forma (método) de buscar, nas ciências, um conhecimento integral e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber, e na educação, como forma cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio-ambiente etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola. Um projeto interdisciplinar de educação deverá ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador.

A interdisciplinaridade deve ser entendida como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral. Nesse sentido a interdisciplinaridade serve-se mais do construtivismo do que serve a ele. O construtivismo é uma teoria da aprendizagem que entende o conhecimento como fruto da interação entre o sujeito e o meio. Nessa teoria o papel do sujeito é primordial na construção do conhecimento. Portanto, o construtivismo tem tudo a ver com a interdisciplinaridade.

A relação entre autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Na teoria do conhecimento de Piaget o sujeito não é alguém que espera que o conhecimento seja transmitido a ele por um ato de benevolência. É o sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo. É ele, enquanto sujeito autônomo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo, como costumava nos dizer, em Genebra, nosso mestre Piaget.

Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira

A Geografia, como as demais ciências que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental e Médio, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação. Essa realidade é uma totalidade que envolve a sociedade e a natureza. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. Para entender esse espaço produzido, é necessário entender as relações entre os homens, pois dependendo da forma como eles se organizam para a produção, e distribuição dos bens materiais, os espaços que produzem vêm adquirindo determinadas formas que materializam essa organização social.

Nesse sentido, a Geografia explica como as sociedades produzem o espaço, conforme o seus interesses em determinados momentos históricos e que esse processo implica em transformação contínua. Como são produzidos por sociedades desiguais, os espaços também são desiguais: campo/cidade, regiões metropolitanas/cidades médias/cidades pequenas, etc.

Essa base territorial, em que as sociedades vão transformando e construindo historicamente, também se diferencia quanto aos elementos da natureza e quanto à existência de recursos, que são desigualmente distribuídos. A territorialidade implica a localização, a orientação e a representação de dados socioeconômicos e naturais, que contribuem para a compreensão da totalidade do espaço. Essas habilidades – localização, orientação e representação –, também se tornam importantes à medida que elas se colocam como instrumentos de conhecimento para a apropriação da natureza. As sociedades, ao se apropriarem da natureza, precisam medi-la, controlá-la e dominá-la. Tais habilidades também são apropriadas de forma diferenciada, em sociedades com organização social própria.

A organização social, na qual se coloca o seu grau de desenvolvimento tecnológico, leva à apropriação dos recursos, sejam materiais ou sejam em nível do conhecimento. Essa apropriação leva à maior ou menor interferência da natureza.

A apropriação da natureza se dá pelo processo de trabalho, que é um ato social. Portanto, dado que é pelo trabalho social que se estabelece a relação sociedade/ natureza, é fundamental o entendimento da sociedade para entender a natureza, já que esta é apropriada historicamente. Por sua vez, a natureza envolve os diversos aspectos da realidade física em si. O entendimento do seu processo de formação e transformação é importante para a fundamentação científica que permitirá um posicionamento crítico frente aos processos de apropriação da natureza que acabam levando à sua degradação.

É nesses termos que a Geografia hoje se coloca. É nesses termos que seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque incutir nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação.

Fonte: OLIVEIRA, A. U.(org). *Para Onde Vai o Ensino de Geografia?* São Paulo, Editora Contexto. 2003.

Referências



BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno CEDES**, vol. 25 nº.66 Campinas May/Aug. 2005

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DEMANGEON, Albert. **O declínio da Europa**. Payot, Paris, 1920.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GNECCO, Luiz Paulo. **Materialismo histórico-dialético**. 2. ed., São Paulo, 1988.

JOHNSTON, R. J. **Geografia e geógrafos**: a geografia humana anglo-americana desde 1945.

KATUTA, Ângela Massumi. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. Organizadores Nídia Nacib Pontuschka, Ariovaldo Umbelino de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2002.

KUENZER, A Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal / lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARANDOLA JR, Eduardo. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. In **Anais do Primeiro Congresso de Historia do Pensamento Geográfico**. Universidade Federal de Uberlândia, 28 a 30 de Abril de 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MEC. **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos SEIF SEMTEC SEED SEESP. Brasília 2004.

NÚREZ, I. B.; PACHECO, O. G. **La formación de conceptos científicos**: uma perspectiva desde La teoria de La actividad.

OLIVEIRA, A. U.(org). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Editora Contexto. 2003.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral:uma concepção de educação para a modernidade. In: **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Lígia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender geografia**. Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko lyda Paganelli, Núria Hanglei Cacete. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Ensino de história e geografia**. Luis Távora Ribeiro, Marcelo Santos Marques. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

VESENTINI, José William. **Ensino da Geografia e lutas de classes**. Orientação: USP, São Paulo, 1984.

YUS, R. **Temas transversais em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Ensino de história e geografia**. Luis Távora Ribeiro, Marcelo Santos Marques. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional, São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

STRAFOTINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TROTSKY, I. **Literatura e Revolução**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1969.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989

Yus, Ramos, R. **temas transversais**: a escola da ultramodernidade. Pátio Revista Pedagógica, n. 5, maio/jul, 1998.

Sobre os autores

Lêda Vasconcelos Carvalho: possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1998). É especialista em Metodologias do Ensino da História e da Geografia (UECE). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005) e doutoranda em educação pela Universidade Federal do Ceará. É professora do Curso de Pedagogia do Centro da Educação da UECE ministrando as disciplinas História da Educação e o Ensino da História e da Geografia.

Maria Lenúcia Moura: possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. É Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, doutoranda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teorias da Instrução, História da Educação e Ensino de História e Geografia.



Pedagogia

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

