

ROSALINA BATISTA BRAGA

**CONSTRUINDO O AMANHÃ:
CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DOS CONTEÚDOS
GEOGRÁFICOS NA ESCOLA ELEMENTAR**

Universidade do Estado de São Paulo
Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia

São Paulo
1996

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**CONSTRUINDO O AMANHÃ:
CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DOS CONTEÚDOS
GEOGRÁFICOS NA ESCOLA ELEMENTAR**

Rosalina Batista Braga

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de DOUTOR.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira

São Paulo

1996

*Problemas há, excelente, cuja pesquisa
vale só pelo intelectual exercício, e que ficam sempre
fora da vida; outros investigam-se com prazer
e com proveito se resolvem.
De todos te ofereço, cabendo-te à vontade
decidir se a indagação deve persergui-se
até ao fim, ou simplesmente limitar-se a uma encenação pela
ilustrar o rol dos divertimentos.*

Seneca

Em memória

de meu pai, Olegário Boa-ventura Braga,
cidadão de poucas letras que soube
me ensinar o valor do trabalho.

de Marcus Pereira de Mello, geólogo,
que soube construir uma
análise geográfica , crítica do
mundo.

Agradecimentos

A todos os professores entrevistados por permitirem minha aproximação de suas experiências pedagógicas

A meu orientador, Prof. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões e por sua postura democrática diante das divergências.

A Frederico, Luísa, e Margareth pelas transcrições das fitas, e a Tucha pela revisão do texto.

A meus filhos, Fernando, Ivan, Luísa e Marina, por terem convivido com a minha ausência durante a realização deste trabalho.

A Patrícia Lins Vieira pelas cobranças durante o curso, pelas sugestões e pela inestimável ajuda na digitação e formatação final deste documento.

A Carlos Alberto Reis de Paula pela presença amorosa e por ter sido o primeiro leitor deste trabalho.

Banca examinadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO I - O PROBLEMA: DELIMITAÇÕES E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	04
1- Algumas referências para a delimitação do problema	10
2- Etapas da construção do trabalho	19
3- Os procedimentos metodológicos e suas significações	22
4- O lugar de observação e os instrumentos para a coleta de dados	26
PRIMEIRA PARTE: A CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA: PONTUAÇÕES METODOLÓGICAS E FINALISTAS	34
CAPÍTULO II - REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO DA GEOGRAFIA: ALGUMAS PONTUAÇÕES	34
1- A relevância da Geografia da conceituação de seu objeto	39
2- Considerações sobre o objeto de estudo na Geografia moderna	48
3- A Geografia moderna e a institucionalização da Geografia brasileira	62
CAPÍTULO III - A RENOVAÇÃO NA GEOGRAFIA: MODIFICAÇÕES NORMATIVAS CONSERVADORAS E QUESTIONAMENTOS FINALISTAS PROGRESSISTAS	70
1- Mudanças e permanências na renovação	72
2- O caráter social do espaço: um "divisor de águas" na Geografia	77
3- A dimensão social do espaço e a conceituação do objeto de investigação na Geografia brasileira	93
SEGUNDA PARTE: O "UNIVERSO" DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: A ESCOLA ELEMENTAR E SEUS SUJEITOS	105
CAPÍTULO IV - A INSERÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA ELEMENTAR E DE SEU PROFESSOR	105
1- O grupo escolar e a professora primária: permanências e mudanças	107
2- A inserção histórica da escola elementar e de seus docentes: elementos da realidade brasileira	112
CAPÍTULO V - A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO ELEMENTAR E OS MOMENTOS DE RENOVAÇÃO: ELEMENTOS DA REALIDADE BRASILEIRA	135
1- Concepções que permeiam a ação educativa na escola elementar: traços da escola brasileira	141
2- A "descoberta" do outro sujeito: redefinições na abordagem da cientificidade e da cultura	159

TERCEIRA PARTE: OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NA ESCOLA ELEMENTAR: UMA APROXIMAÇÃO DA SALA DE AULA	180
CAPÍTULO VI - A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E OS INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO DA PRÁTICA	180
1- Uma tentativa de periodização : um olhar do lugar da prática	187
2- O primeiro período: informações de verbetes e os cadernos de pontos	190
3- O segundo período: práticas ativas e esvaziamentos dos conteúdos geográficos	194
4- O terceiro período: a crítica ético-política e dos procedimentos didáticos	206
CAPÍTULO VII - A SALA DE AULA: OS OBJETOS GEOGRÁFICOS, CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS E OS EDUCANDOS	214
1- Os procedimentos didáticos e o rosto dos conteúdos geográficos na escola	223
2- Os círculos concêntricos: uma proposta alternativa limitada	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
BIBLIOGRAFIA	242
ANEXO 1	
ANEXO 2	

RESUMO

Este trabalho é uma tentativa de interpretação da prática pedagógica com os conteúdos geográficos na escola elementar. Busca-se com essa interpretação compreender aquela prática e oferecer contribuições para a sua reconstrução na atualidade.

Parte-se do pressuposto de que o acesso a conhecimentos espaciais básicos é fundamental para a inserção no mundo moderno.

A prática de sala de aula é o lugar de onde tenta-se olhar o fenômeno estudado. Foi realizada uma investigação daquela prática a partir do discurso dos professores e dos cadernos de anotações utilizados por professores e alunos.

Estabelece-se como limite inferior do período de tempo para a coleta dos dados empíricos a década de 30 do século atual.

Para construir um referencial de análise foi feita uma abordagem da construção da ciência geográfica, da escola elementar como escola para as massas e da construção da profissão docente, identificando elementos de permanência e de mudança de suas origens até os dias atuais.

Na construção da Geografia buscou-se identificar seus objetos e métodos e suas principais clivagens metodológicas e teleológicas.. Na problematização dos objetos de estudo da ciência geográfica, discute-se as construções de autores que contribuíram para levar o processo de questionamento da Geografia até aos profissionais da escola básica.

Considera-se que, no Brasil, hoje, a Geografia vive um momento de *Pós-crise* onde ocorre uma certa "sedimentação" teórica associada à uma maior aceitação do ecletismo metodológico.

Identifica-se na escola elementar uma tentativa sem sucesso de superar a polarização entre formação geral/instrução ; entre formação da cidadania formação do trabalhador observa-se também o insucesso das tentativas de encaminhar as bandeiras liberais-burguesas ao mesmo tempo que constata a parcialidade e insuficiências de suas concretizações.

Na tradição didática da escola elementar, identifica-se uma excessiva valorização da forma materializada no como fazer e em um progressivo esvaziamento dos conteúdos científicos surgindo em seu lugar o senso comum, e um empirismo que no campo dos conteúdos geográficos afasta a prática docente da Geografia, como ciência, e se aproxima de forma enciclopedista de organização do conhecimento no século XVIII. Avalia-se que a introdução dos Estudos Sociais em muito reforçou o esvaziamento dos conteúdos geográficos na escola.

Concluiu-se então que estando mais perto da Enciclopédia do Iluminismo do que da Geografia, a prática docente não contribui para a decodificação da especialidade atual, vê como necessária para a recuperação desse quadro não só a reformulação dos instrumentos mediadores do conhecimento científico na escola – programas de ensino e livros didáticos – mas, também e principalmente ,um processo de reconstrução da formação do professor no interior da prática profissional.

INTRODUÇÃO

Construído com o objetivo de decodificar a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar e vislumbrar caminhos para a sua reconstrução este trabalho realiza uma leitura da prática docente, tentando captá-la do interior da sala de aula.

No primeiro capítulo é feita uma reconstrução dos caminhos percorridos na pesquisa e uma delimitação do problema aqui estudado.

O restante do trabalho é dividido em três partes, cada uma delas com dois capítulos. Na primeira parte, no Capítulo II, é feito um corte na trajetória da Geografia, extraindo daí a construção de seus objetos, elaborada por representativos autores de alguns momentos da construção geográfica e por fim é situado o processo de institucionalização da Geografia na Universidade brasileira.

No Capítulo III, são trabalhadas as principais clivagens metodológicas e teleológicas da produção geográfica. Aderindo a uma construção da ciência geográfica reveladora do caráter social do espaço problematiza as construções sobre o objeto da Geografia feitas por Milton Santos e Antônio Carlos Robert de Moraes tendo como referências a efetividade de suas construções e as possibilidades de sua utilização na prática pedagógica.

Na segunda parte, no Capítulo IV procura-se entender a inserção histórica da escola como instituição responsável pela formação da cidadania, e da capacitação para o trabalho. Avalia a efetivação das bandeiras liberais-burguesas formuladas no surgimento da escola básica como escola para as massas. Procura-se também entender, do ponto de vista normativo, a construção da escola brasileira. Este capítulo trata ainda da construção da profissão docente realizando um corte para captar a inserção do professor das séries iniciais nesse quadro geral.

No Capítulo V, da segunda parte, tenta-se revelar as crenças e concepções básicas que fundamentam o fazer do professor e algumas das formulações sistemáticas sobre esta ação humana. Trata especialmente do outro sujeito do fazer pedagógico, o sujeito fim: o educando. Considera-o, sobretudo, como sujeito cognoscente, problematizando as concepções empiristas e apriorista de aprendizagem que o negam como sujeito epistêmico e, defende a concepção interacionista como a alternativa mais rica e democrática para a prática na escola elementar.

A terceira e última parte do trabalho discute a formação dos docentes da escola elementar brasileira e a capacitação geográfica e pedagógica para o trabalho com os conteúdos geográficos. Elabora uma periodização utilizando como critério a presença dos conteúdos geográficos na escola e os procedimentos didáticos dominantes, assim como os conteúdos trabalhados.

No sétimo e último capítulo é realizado um levantamento do temário geográfico encontrado na escola elementar e uma tentativa de interpretação desse temário, perseguindo a possível construção de objetos de estudos na prática e sua conseqüente conceituação de Geografia aí presente.

Aí é identificada uma grande distância entre Geografia e a prática daqueles conteúdos a ela vinculados . Ao mesmo tempo em que esse distanciamento é identificado, uma grande aproximação entre os mesmos conteúdos e a organização enciclopédica do conhecimento é verificada. Observa-se que em apenas alguns momentos ocorre uma aproximação entre a Geografia e a escola básica e estes se dão sobretudo através de seus instrumentos mediadores principais – programas de ensino e livros didáticos –, o que não é objeto do estudo.

Por fim são feitas considerações sobre a Geografia e a prática pedagógica buscando vislumbrar possibilidade para o devir.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA : DELIMITAÇÕES E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

O PROBLEMA: DELIMITAÇÃO E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho foi orientado pela perspectiva de compreender o ensino de Geografia na primeira metade do Ensino Fundamental, no Brasil, de 1930 aos dias atuais, e de problematizar as tendências que hoje indicam a sua construção futura, assim como contribuir para que seu *dever* tome o entendimento da espacialidade guiado pelos critérios da *qualidade de vida e da justiça social*.

Procurei entender a prática do ensino de Geografia naquela parte do Ensino Fundamental através de seus elementos constitutivos básicos, ou seja, *qual Geografia e quais relações pedagógicas* têm conferido alteridade à essa prática em sua trajetória e em suas manifestações atuais, como também quais elementos estão indicando as possibilidades de sua edificação.

Problematizando as tendências atuais, pretendo também influir no processo de sua construção, colocando-me ao lado, dos que, hoje, defendem como necessária para a formação humana básica a incorporação de um conhecimento geográfico vivo, significativo e contextualizado que dê conta de decodificar a espacialidade hodierna, possibilitando aos cidadãos colocarem-se como *sujeito* diante de um espaço geográfico visto como *produto social*.

Antes de analisar os conhecimentos espaciais veiculados na escola sob o rótulo de Geografia, realizei um rastreamento na construção da Geografia, onde, efetuei um corte buscando identificar, na construção dessa disciplina científica, especificamente, como foi construído o(s) seu(s) objeto(s) na relação direta com concepção metodológica que orientou essa edificação.

Essa trajetória é para identificar qual Geografia e, conseqüentemente, qual objeto busco desvendar, quais relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas no processo de produção do conhecimento geográfico e como, nesse processo, a espacialização das relações sociais¹ é explicitada e objetivada.

A preocupação de identificar que objeto do real essa ciência pretende explicar e/ou compreender, e como esse objeto é apreendido (relação sujeito/objeto), não está relacionada com a preocupação positivista de ter na delimitação precisa do objeto de estudo um critério para atribuir o estatuto de cientificidade a uma determinada prática de investigação sistemática.

Pretendo, sim, ter diante da construção dessa ciência, uma postura ontológica que busca identificar o *ente* e os nexos de sua construção verificando seus vínculos com o real não apenas na perspectiva da *verdade*, de sua lógica interna, mas também, e de forma articulada, sua validade, sua

1 Para identificar a abordagem das relações sociais dentro do tratamento espacial em questão considere o tratamento dado ao trabalho, como realizador da construção do espaço e, simultaneamente, da sociedade, assim como, as relações de controle (domínios) e as relações de (re)produção da cultura.

efetividade tendo como horizonte uma espacialidade voltada para a edificação da felicidade humana.

Na investigação da prática pedagógica com os conteúdos geográficos, procuro identificar quais objetos são ali trabalhados, e através de quais relações pedagógicas para, então, verificar qual Geografia está presente e que contribuição tem dado para o entendimento da atual espacialidade e seus limites.

Identificando a concepção metodológica que orientou a construção dos principais momentos da ciência geográfica, dou relevo ao posicionamento assumido diante do caráter social e histórico do espaço geográfico, por postular que a alternativa mais profícua para abordagem dos conhecimentos geográficos na escola básica² se insere no universo daqueles estudos que tomam as relações sociais como fundantes da espacialidade.

Parto da hipótese de que a prática com os conteúdos geográficos na escola básica é um fenômeno distinto, por suas características e finalidades histórico-sociais, da prática da Geografia como ciência. Considero que a função social dos conteúdos geográficos na escola básica é contribuir, no que diz respeito à interpretação da espacialidade, para a concretização da formação básica do cidadão. Contudo, entre os profissionais da Geografia,

² Neste trabalho tomo como *escola básica* os níveis de ensino destinados a uma formação geral básica que deve possibilitar a compreensão e a inserção do cidadão, na vida em sociedade de forma ativa, crítica e criativa. Na estrutura de ensino brasileiro atual essa formação corresponde aos níveis de 1º grau e 2º grau não profissionalizante e na proposta em tramitação no Congresso ao futuro Curso Fundamental e Médio não profissionalizante.

muitos são os que veem a escola básica como o lugar da vulgarização e simplificação didatizada da produção geográfica e muitos outros como o lugar para a divulgação direta, ainda que resumida, das últimas novidades da produção da Geografia.

Há que haver uma mediação entre a Geografia e a veiculação de sua produção na escola básica e essa mediação é definida pela função social de cada uma e, ainda, a escolha de seus conteúdos, a serem trabalhados na escola, deve ser condicionada às possibilidades cognitivas dos educandos como sujeitos do processo pedagógico.

Assim, a relação ideal entre a Geografia e o que deve ser veiculado na escola passa por responder aos objetivos de uma formação humana geral e básica que dê conta de produzir um entendimento da espacialidade do mundo, utilizando os conhecimentos produzidos pela disciplina acadêmica como instrumental para essa compreensão, assim como, para projetar alternativas para superar os limites e contradições da espacialidade atual. É desejável que essa formação construa, simultaneamente, um "alicerce" para que, a partir desse, seja possível uma verticalização no interior da ciência geográfica, se isso se mostrar necessário, em determinada situação, ou se for desejado pelos sujeitos envolvidos naquele processo educativo.

Entretanto, para compreender a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar não é suficiente entender qual Geografia é aí veiculada, mas é indispensável decodificar também as relações pedagógicas aí praticadas e a própria especificidade desta instituição social.

Para avaliar as relações pedagógicas procuro identificar a partir da prática, como os sujeitos principais desse fazer – educadores e educandos – se interagem em relações simultâneas e reflexivas com o conhecimento e sua produção bem como a realidade..

Tomo como insuficientes as classificações das práticas pedagógicas em geral, e em especial com os conteúdos geográficos, que têm priorizado um tipo de vetor nas relações pedagógicas (relação professor/aluno; conteúdos críticos/conteúdos tradicionais; novos procedimentos metodológicos/arcaicos procedimentos metodológicos; produção do conhecimento/transmissão do conhecimento; considera os dados do real/não considera os dados do real, etc.) Essas classificações têm cometido grosseiras simplificações daquele fazer. Para evitá-las, elaboro uma proposta de análise que considera os elementos básicos do fazer pedagógico em relações simultâneas e reflexivas.

Esse procedimento pretende ao mesmo tempo evitar rotulações apressadas, captar a singularidade da prática e utilizar categorias amplas que possam ter validade num grande universo de práticas.

Em resumo, este trabalho é construído a partir de um tripé básico: identificar a Geografia presente na escola elementar, as relações pedagógicas a ela vinculadas e as possibilidades em construção.

1- ALGUMAS REFERÊNCIAS PARA A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Minha formação acadêmica e minha experiência profissional foram construídas em estreita ligação. A vivência dessa ligação foi sempre tencionada pela percepção de contradições e estrangulamentos, via de regra, não equacionados pela produção acadêmica e nem pelos educadores ligados à escola básica.

Avalio que a vivência de contradições e estrangulamentos ocorridos em minha prática é compartilhada por muitos profissionais que, no campo da educação geográfica, tentam construir significação para o seu fazer e conhecer, acreditando que uma formação geográfica viva e significativa é indispensável para a inserção dos indivíduos no mundo hoje.

Agrupo aquelas contradições e estrangulamentos em dois eixos principais:

– Um se refere à identificação de um grande descompasso da instituição escolar no geral, e em especial da educação geográfica em relação à dinâmica do real. No Brasil, em alguns momentos, projetos pedagógicos localizados em algumas escolas ou redes tem tentado romper este distanciamento³. Entretanto, é bom ressaltar que esses projetos são localizados

³Nesta década duas experiências pedagógicas se destacaram pela tentativa de vinculação entre trabalho educativo e dinâmica do real: o projeto de trabalho interdisciplinar na escola básica do município de São Paulo, durante o governo de Luíza Erundina, procurando

no tempo e espaço e nem sempre a educação geográfica os acompanha. É também verdade que ocorrem, às vezes, projetos vinculando educação e realidade tendo origem na prática com os conteúdos geográficos. Entretanto uns e outros são sempre pontuais e não definem o perfil desta prática no Brasil.

– O outro eixo de contradições e estrangulamentos refere-se à distância existente entre a produção da Geografia e da Educação e a prática com os conhecimentos geográficos na escola básica. Quando se pensa naquela prática com as séries iniciais essa distância torna-se astronômica e apresenta feições tão singulares que passam a justificar o seu estudo em separado do conjunto da prática com os conteúdos geográficos no restante da escola básica.

Em minha pesquisa de mestrado⁴ busquei contribuir para o equacionamento da distância entre a Geografia ensinada na escola básica e a dinâmica do real, quando tentei identificar o saber espacial construído ou manifestado como necessidade no interior dos movimentos sociais urbanos. Detectei que, no cotidiano dos movimentos sociais urbanos, "um saber pontual e fragmentado sobre a produção da cidade é construído", ao mesmo tempo que, a ausência de um conhecimento sobre o processo de produção/organização da cidade é evidenciada, assim como a necessidade da superação dessa ausência

decodificar realidades ligadas às vivências dos educandos e nos últimos anos o projeto de escola Plural do município de Belo Horizonte durante o governo de Patrus Ananias.

⁴Dissertação de mestrado realizada sob a orientação do professor Miguel Gonzales Arroyo, defendida sob o título: "Espaço e Saber nas Lutas Sociais Urbanas: o caso de Salvador", publicada com "algumas reformulações e muitos cortes" pela Del Rey Editora sob o título *Conhecendo a cidade pelo avesso: o caso de Salvador*.

para as classes populares, já que, o desconhecimento as desfavorece no jogo de forças, na luta, para fazer da cidade "o locus de sua existência". (1994: 195).

Naquela pesquisa duas questões principais foram reveladas. Em primeiro lugar mostrou que existe um *saber espacial* sendo produzido na dinâmica do real e, no caso específico, nas lutas sociais urbanas. Esse saber não tem encontrado ressonância na prática escolar porque o conhecimento geográfico, ali, está afastado da dimensão espacial da realidade vivida, assim como também, dos sujeitos da construção desse espaço.

Surge, daí, a segunda questão relativa ao tratamento que a produção geográfica tem dado aos sujeitos da produção espacial. Via de regra essa produção desconsidera-o e, às vezes, quando a ele se refere, transforma-o exclusivamente em interesse do capital, da burguesia ou do Estado, desconsiderando os interesses do trabalho ou das classes trabalhadoras, das classes subalternas.

A referida pesquisa releva o que uma análise que considera as contradições na construção espacial encontraria: o espaço é produzido segundo o resultado do jogo de forças entre os interesses dos diversos sujeitos coletivos da sociedade, dos setores dominantes, mas também, ainda que de forma secundária, dos setores subalternos. Estes, ainda que pela negação ou resistência àqueles, deixam seus traços no arranjo espacial e na subjetivação desse mesmo espaço.

Nos últimos 8 anos, trabalhando na Universidade Federal de Minas Gerais como docente de Prática de Ensino de Geografia e Metodologia e Fundamentos do Ensino de Geografia, orientando estágios para a docência, sobretudo em escolas públicas ou trabalhando com professores dos sistemas públicos em cursos de capacitação, o segundo eixo de contradições adquiriu grande realce porque a ampliação do contato com a prática pedagógica através do acompanhamento simultâneo de trabalhos em redes de ensino diversas configurou um quadro, agora não mais localizado mas com feições bastante gerais, sugerindo que aqueles entraves tinham representação em todo o ensino brasileiro. O desejo de contribuir para o equacionamento e a superação dessas dificuldades levou à definição do enfoque desta pesquisa de doutoramento que deu origem a esse trabalho final.

A primeira versão do anteprojeto de pesquisa apresentado à USP, através do Prof. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, tinha como título: "Uma leitura da renovação da Prática Escolar de Geografia e suas vinculações com a produção do conhecimento geográfico-pedagógico". Aquele apresentava como elemento central para efetuar a "leitura" da renovação da Geografia Escolar "o equacionamento das relações sociais no ensino". Naquele momento esta questão se desdobrava em duas direções de pesquisa que eram percebidas, por mim, como "interligadas e dependentes, a saber:

- a necessidade de um entendimento mais cuidadoso das duas principais correntes do pensamento geográfico que tem oferecido contribuições para a renovação do ensino de Geografia – no interior da Geografia da Percepção a sua corrente cognitivista e a corrente que leva em conta as

relações sociais na análise da produção espacial denominadas genericamente de tendências críticas ou da Geografia da sociedade. Para realizar a análise dessas correntes, elegia uma questão como principal: avaliar como os dois principais movimentos renovação abordavam e/ou negavam as relações sociais em sua proposta pedagógica explícita ou implicitamente.

- a necessidade de investigar que suportes teórico-metodológicos a Psicologia do conhecimento tem oferecido e/ou pode oferecer para um trabalho voltado para a construção de conceitos ligados às Ciências Humanas que possam ser mediadores para o entendimento das relações sociais presentes na relação SOCIEDADE/NATUREZA".⁵

Ao tentar efetivar o projeto de pesquisa e ao responder as solicitações de atividades profissionais, diretamente relacionadas com minha proposta de pesquisa, especialmente com o levantamento de dados que estava sendo realizado, problemas novos foram sendo colocados e o equacionamento desses teve como consequência a revisão e o redirecionamento de algumas metas colocadas no citado anteprojeto, o que acarretou a sua reconstrução.

Dentre os motivos que me levaram a redefinir o projeto de pesquisa situo:

- iniciado o levantamento da produção acadêmica (dissertações e teses) nos centros de Pós-Graduação de Geografia, Educação e Psicologia, acabei por me desviar do objetivo inicial com o levantamento da produção na

⁵ Anteprojeto de Pesquisa: Uma leitura da renovação da Prática Escolar de Geografia e suas vinculações com a produção do conhecimento geográfico-pedagógico - São Paulo, Janeiro 1991 - p. 13.

área de Psicologia - fazer um levantamento de suas contribuições para a renovação da Geografia Escolar - para enveredar numa perspectiva que era a de contribuir para a construção da própria psicogênese do conhecimento geográfico básico, o que significava, no mínimo, muita pretensão, já que essa é uma tarefa para uma linha de pesquisa que poderia ser desdobrada em objetos de pesquisa de várias dissertações e teses. Isto sem falar da profunda mudança nos procedimentos metodológicos que tal "desvio" acarretaria.

- o outro motivo foi indicado pela própria produção no campo da Psicologia Genética. Este se referia à impossibilidade de trabalhar, a um só tempo, o Ensino Fundamental e Médio, visto que, em função das diferenças dos processos de cognição entre crianças, pré-adolescentes e adolescentes, só seria possível trabalhar simultaneamente com as três faixas se a análise fosse desenvolvida num alto nível de generalização, e esta escolha comprometeria a perspectiva de uma contribuição mais eficaz para qualquer uma delas. É importante destacar que as sistematizações oferecidas pela Psicologia Genética já foram constatadas, empiricamente, por grande número de educadores que trabalham com os conteúdos geográficos, mas muito pouco foi feito para tirar conseqüências dessas constatações.

- optei por focar em meu trabalho a faixa de 6 a 12 anos que corresponde, grosso modo, às idades *regulares* dos alunos das quatro primeiras séries do ensino Fundamental porque o ensino dos conteúdos geográficos, nesse nível de ensino, apresenta singularidades que apontam para a necessidade de seu estudo destacado das demais séries deste nível de ensino.

Essa escolha foi reforçada pela dinâmica do real chegada através de demandas do campo profissional que passou a colocar questões novas e cobrar seu rápido enfrentamento: nos últimos anos, a precariedade do ensino básico, em conjunto com o surgimento de novas exigências históricas para a formação básica dos cidadãos, detonou um movimento destinado a reconstruir esse nível de ensino em escala mundial. As instituições responsáveis por essa fase da escolarização passaram a demandar respostas para alguns pontos do estrangulamento do ensino básico⁶. Essas novas questões, associadas à minha docência na Universidade com a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia, onde, há alguns anos, extraio perguntas ainda não respondidas sobre o ensino do conhecimento geográfico nas séries iniciais, contribuíram para que eu fizesse a opção por trabalhar com a primeira parte do Ensino Fundamental, ou com o que antes da Lei n.5.692/71 era denominado de Ensino Primário⁷

- por fim, ainda uma outra questão derivada do desenvolvimento da pesquisa veio consolidar a minha opção de redirecionar o trabalho. Quando

⁶No caso brasileiro a partir do início dos anos noventa surgem projetos em âmbito nacional e estaduais objetivando a resolução dos problemas do ensino básico. Os projetos em sua maioria financiados pelo Banco Mundial ainda não enfrentaram alguns pontos centrais de estrangulamento, tais como: exiguidade dos salários dos docentes, precariedade material da maior parte da rede instalada e, sobretudo, condições efetivas de mudança de uma prática docente que carrega consigo muitos traços de uma tradição que se mantém tendo como um de seus principais alimentos o abandono do professor, no que se refere às possibilidades de uma reconstrução ativa de sua capacitação para responder às exigências dos novos tempos.

⁷A terminologia Ensino Primário e Curso Primário passou para a linguagem popular e permaneceu, mesmo depois da Lei n. 5.692/71, quando, formalmente, o Curso Primário deixa de existir e as quatro primeiras séries passam a fazer parte do 1º Grau, agora escolaridade mínima de oito anos. Também as novas terminologias da Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, em tramitação no Congresso Nacional, - Curso Fundamental, para o antigo 1º Grau e Curso Médio para os demais correspondentes ao antes 2º Grau - não chegaram a modificar, na tradição, os termos: Primário e Ginásio.

estava analisando as produções acadêmicas coletadas - num total de quarenta e três, não tendo, ainda, terminado o levantamento - percebi que acabei por tentar fazer essa leitura a partir de um enfoque que contribuía para reproduzir ao invés de superar a distância entre a produção acadêmica e o ensino básico, porque o olhava a partir da produção acadêmica. Esta perspectiva poderia levar a realçar a visão de que está nas academias as respostas para as contradições vividas nos outros graus de ensino. Negava também a perspectiva de superar o descompasso entre a escola e o movimento do real, quando não considerava esse movimento como o lugar de onde poderiam surgir questões que necessitam de respostas. Estas poderiam vir, sim, da produção acadêmica, mas não estaria, necessariamente, aí a sua gênese

Uma outra questão do método indicou-me um limite de minha formulação: os dados fornecidos pela análise das teses e dissertações, organizados conforme critérios bastante gerais, seriam relacionados com os resultados obtidos na observação participante junto a experiências "renovadoras", que seriam, necessariamente, pontuais, com alcance de generalização muito menor. Assim, percebi que existia um desacordo escalar entre os dados e esse desacordo poderia questionar a validade dos resultados obtidos.

Às questões situadas de cunho teórico-metodológico juntaram-se outras que tiveram origem em atividades profissionais, sobretudo em contatos mais recentes com alguns sistemas de ensino.⁸ Nestes trabalhos tenho apontado

⁸ Consultorias para a discussão de programas de ensino de Geografia para a escola básica (Minas Gerais e Bahia) e sobretudo cursos de "capacitação" para professores de 1^a a 4^a série e de Magistério da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia.

a perspectiva de contribuir para valorizar os conteúdos geográficos nas séries iniciais e tenho defendido um destaque para esses conteúdos como campo disciplinar, colocando como objetivo sistematizar uma proposta de ensino que considere a dimensão social do espaço e, ao mesmo tempo, avalie as possibilidades cognitivas dos educandos, num enfoque interdisciplinar que valorize a contribuição do conhecimento geográfico para a interpretação da realidade. Para tanto, tenho utilizado referências originadas basicamente dos dados extraídos nas atividades desenvolvidas com educadores ligados, direta ou indiretamente, ao trabalho nas séries iniciais.

Nos cursos de capacitação, fiz da docência também o lugar da produção do conhecimento, extraindo dados que desnudassem a prática cotidiana na sala de aula, ao mesmo tempo que elaborava possibilidades para o seu redirecionamento.

Passei a avaliar que os dados obtidos em meus contatos profissionais mais amplos, com sistemas de ensino (estaduais e municipais), seriam mais ricos e reveladores para uma avaliação da realidade do ensino do que práticas pontuais, ainda que “renovadoras” e “alternativas”. Aquelas também seriam mais férteis para oferecer referencial para uma possível reconstrução já que expressavam as possibilidades de *um universo mais amplo e preñado de contradições*. Esse momento de problematização foi decisivo para a redefinição do projeto, porque, sendo ditado pela dinâmica do real, permitiu recuperar a proposta metodológica inicial.

Então, a partir dessas problematizações, e após considerar as ponderações de meu orientador, meu trabalho de pesquisa foi, por fim, redirecionado, centrando-se na problematização da prática com os conteúdos geográficos nas séries iniciais do curso Fundamental.

2- ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

Encontro claramente delineado duas etapas na construção deste trabalho separados entre si por um momento de perplexidade, criada pela constatação da necessidade de rever o projeto para ser conseqüente com as formulações que deram origem ao projeto.

Na primeira etapa, o trabalho de revisão bibliográfica, que acompanhou todas as fases, foi associado ao levantamento das teses e dissertações dos centros de Pós-Graduação em Geografia, Educação e Psicologia⁹

Antes de concluir o levantamento na UFRJ, na UNESP-Rio Claro e na UFRS decidi rever o projeto e o levantamento foi interrompido. Passei, então, a coletar dados em contatos com professores com regência nas primeiras séries,

⁹ Realizei um levantamento direto e pessoal nos seguintes acervos dos Programas de Pós-Graduação das seguintes Universidades: USP, PUC-SP, UNICAMP, UFMG, UFSE, UFPE,. Destes centros retirei cópias de quarenta e três trabalhos (teses e dissertações) escolhidos segundo os critérios já referidos.

Encaminhei, ainda, pelo sistema de comunicação entre bibliotecas, um levantamento bibliográfico sobre os mesmos critérios e, posteriormente, solicitei duas teses pelo sistema comute. Deste levantamento defini que deveria ainda aprofundar pessoalmente o levantamento na UFRJ, na UNESP-Rio Claro e na UFRS.

com supervisores das mesmas séries e com professores de Metodologia de Estudos Sociais ou do Ensino de Geografia nos cursos de Magistério. Realizei também entrevistas com professores aposentados que militaram nas mesmas séries.

A transição entre a primeira fase e a segunda, quando iniciei a coleta de dados com professores em situação de discentes, foi vivida, por mim, com grandes dificuldades, porque expressava uma perda de trabalho já realizado; posteriormente esta vivência foi redimensionada porque percebi que parte do material coletado deixou de ser fonte de dados empíricos para tornarem-se referência bibliográfica para o trabalho.

No primeiro momento da segunda fase de levantamento de dados continuei o acompanhamento de experiências alternativas que tentavam objetivar a nova proposta de programa de ensino de Geografia para as quatro primeiras séries do Curso Fundamental do Estado de Minas Gerais. Aos poucos, entretanto, o processo de pesquisa começou a manifestar descompassos em relação a questões de cunho administrativo (falta de coincidência de horários de reuniões com os professores, falta de remuneração do trabalho extra dos docentes e técnicos, transferências de profissionais, etc). Na medida em que estes dados tornaram-se secundários porque passei a priorizar os dados coletados nos sistemas com práticas mais representativas do conjunto, terminei por eliminar tais experiências como fonte de dados empíricos para o trabalho.

Após o exame de qualificação, algumas outras modificações foram introduzidas, dando conseqüência às contribuições dos participantes da

banca¹⁰. Dentre essas, a que mais modificações introduziu foi a decisão de não mais realizar um aprofundamento em algumas obras de Karl Marx¹¹ onde pretendia fazer uma verticalização na gênese e produção do conhecimento e sobre o conceito de natureza buscando subsidiar os eixos básicos da estudo (identificar qual Geografia, através de seu objeto de investigação visto no interior do método e decodificar as relações pedagógicas com destaque, no caso, para o processo de produção do conhecimento). Em substituição àquela abordagem decidi extrair diretamente de obras que problematizavam a produção do conhecimento geográfico explicitações de seu (s) objeto (s) no interior de suas respectivas concepções metodológicas. Destas modificações resultaram os Capítulos II e III.

Ainda uma outra outra modificação foi introduzida ao final do levantamento de dados, na segunda fase do trabalho: buscando identificar qual era o discurso e a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar, avalei que os cadernos de "pontos" dos professores e dos alunos estariam mais próximos do que de fato acontece em sala de aula do que os livros didáticos, que expressam uma mediação entre o saber sistematizado, ou pretensamente sistematizado, e a prática pedagógica. Não resta dúvida que os livros didáticos e os programas de ensino são os principais instrumentos de institucionalização dos conteúdos disciplinares na escola; entretanto eles são ainda mediadores do fazer pedagógico. Ainda verifiquei que, dos campos disciplinares, é o dos chamados Estudos Sociais o que menos utiliza o livro didático como elemento daquela

¹⁰ Participaram da banca do exame de qualificação os professores Ariovaldo Umbelino de Oliveira (orientador), Manuel F. G. Seabra e Gil Toledo Sodero.

¹¹ Estas obras seriam: "Manuscritos Econômicos- Filosóficos" de 44, "Tese contra Feuerbach", "Miséria da Filosofia" e "Diferença entre a Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro".

mediação de forma direta. Esses livros, quando utilizados, o são através da mediação do professor que o usa para preparar aulas e não, diretamente, pelo aluno em sala de aula. Ao utilizar o livro didático como um dos instrumentos dessa construção, o professor redefine papel daquele instrumento sendo o livro didático resignificado e tendo sua função reduzida como caracterizador central em conjunto com os programas de ensino. Em consequência, o *caderno de pontos* passa a ser o elemento mais próximo do que realmente acontece em sala de aula. Entretanto é necessário destacar que essa é uma manifestação específica da prática com os conteúdos geográficos nas séries iniciais e , avalio, que não possa ser estendida às outras séries Curso Fundamental.

3- OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Antes de situar os procedimentos de pesquisa propriamente ditos, é importante explicitar porque escolhi o período de 1930 aos dias atuais como o tempo do estudo.

Em primeiro lugar penso que "nenhuma inovação e nenhuma estratégia de subversão ou de crítica no conhecimento social é eficaz se não mobiliza o 'capital do saber acumulado'"(Bourdieu, 1982)¹².

¹²BOURDIEU, Pierre, *Leçon Sir la Leçon*, Miniut, Paris, 1982, p. 22, citado por Michael Lowy In. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhansen*.

A abordagem da relação presente-passado insere-se na perspectiva de considerar o saber acumulado nessa prática social sem, no entanto, pretender uma abordagem historicista que aprisione o fazer humano nas "determinações" do passado, o que seria desconsiderar a existência do indeterminado, e conseqüentemente negar a possibilidade de construção do *dever* e a própria existência do sujeito histórico. Não seria, então, ressuscitar defunto mas, sim, buscar no vivido o que ainda nele é vital para o entendimento do presente e sua reconstrução.

Seria então "ler" reescrevendo a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar brasileira. Para isto vejo como necessária a elaboração de um diagnóstico de sua manifestação atual, assim como o significado dos caminhos e (des) caminhos já percorridos.

Entretanto devido às singularidades da escola elementar e de seus sujeitos imediatos – educadores e educandos – no interior da escola básica, verifiquei a necessidade de fazer uma verticalização no processo de construção dessa instituição social onde busco sintetizar, na abordagem feita na parte II deste trabalho, como e para que foi construída, como essa construção se relaciona com a construção da profissão docente e quais são os traço, individualizadores e seus outros sujeitos imediatos, os educandos.

Construí, então, a segunda parte desse trabalho tentando responder à essas questões: o que caracteriza a escola elementar de todos os lugares e tempos com cortes para a realidade brasileira, e quais são os traços individualizadores de seus sujeitos básicos: educadores e educandos.

Para entender o trabalho com os conteúdos geográficos na escola elementar brasileira, defino como limite cronológico inferior para a coleta de dados a década de trinta deste século porque:

1 - Na situação histórica encontro os dois primeiros critérios de limite inferior para a abordagem do problema: com a criação, pelo Governo Provisório, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Público e a publicação de vários decretos elaborados pelo seu primeiro ministro, Francisco Campos, é instituído, pela primeira vez no País, um sistema nacional de educação. Durante a década de 20, várias reformas de ensino tentaram introduzir características renovadoras modernas no ensino. Entretanto, essas reformas foram de caráter regional ¹³ e, devido a esse caráter regional, essas reformas sofreram severas críticas.

Até 1930 o ensino brasileiro não possui um perfil nacional; "o que existiam eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação"¹⁴. Dois decretos (18-4-

¹³ Essas reformas (1920 em São Paulo; 1922/23 no Ceará; 1925/28 no Rio Grande do Norte; 1922/26 no Distrito Federal; 1928 em Pernambuco; 1927/28 no Paraná; 1927/28 em Minas Gerais; 1928 na Bahia) foram elaboradas por educadores ligados à Associação Brasileira de Educação (ABE) que, na década de vinte, desencadearam um grande movimento de renovação do ensino. Esse movimento culminou com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional" em 1932 e participou da luta pela elaboração da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Dentre os pioneiros estava Anísio Teixeira, responsável pela reforma na Bahia e pela primeira proposta dos Estudos Sociais (ainda denominados de Ciências Sociais) para a Escola Fundamental (1934); Francisco Campos que elaborou a reforma mineira com proposta para a Educação Primária e Normal que serviriam posteriormente, de modelo e Delgado de Carvalho, geógrafo e educador, que deu grande contribuição na elaboração posterior dos programas de Geografia para o curso secundário.

¹⁴ ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978. 131 p.

31 e 14-4-32) regulamentam o Ensino Secundário e Fundamental. É então, a partir daí, que pode-se falar numa escola básica brasileira.

2 - Em 14-4-31 é publicado o decreto que institui o regime universitário no Brasil. Antes já haviam existido três Universidades¹⁵ mas essas não passavam de agremiações de curso sem unidade a nível nacional. Com o decreto 19.851 de 31 passa a haver um único estatuto para as universidades brasileiras.

Em 25-1-34 é criada a Universidade de São Paulo e este fato se refere diretamente à delimitação do nosso estudo. Com a criação do Curso de Geografia naquela Universidade, passa a ser possível falar de uma produção geográfica brasileira e, portanto, viabiliza uma análise que busca entender o ensino básico da Geografia a partir de suas contradições internas, sem, no entanto, negligenciar a relação do ensino dessa disciplina com a dinâmica da mesma nas academias.

3 - Por último, o terceiro fator deriva dos procedimentos metodológicos escolhidos para coletar os dados visando entender o ensino da Geografia Básica. Elegemos o discurso dos professores, tomados através da descrição da prática e de algumas perguntas diretas sobre as categorias que escolhemos como veículos da análise. Pretendo, portanto, trabalhar com o fazer

¹⁵ Segundo ROMANELLI, 1978, antes do decreto de 11-04-31 que institui um regime universitário nacional existiram três universidades (agregações de cursos). A primeira foi criada em Curitiba em 1912, por lei estadual: a Universidade do Paraná que foi extinta em 1915 por um decreto-lei federal que inibia a existência de Universidade em aglomerações com menos de 100.000 hab. Em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro e em 1927 a Universidade de Minas Gerais.

pedagógico presente, também, na memória do professor primário. Em minha busca de antigas professoras primárias que possuíssem "lucidez" e representatividade para falar de seu fazer pedagógico, a década de 30 pareceu-me um limite aceitável para garantir um menor risco de deformações nos dados.

4- O "LUGAR" DE OBSERVAÇÃO E OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados empíricos e sua análise inserem este trabalho no quadro geral das pesquisas qualitativas.

A pretensão de uma maior aproximação do fazer de sala de aula com os conteúdos geográficos me sugeriu não colocar como fonte de dados empíricos dois instrumentos que são, via de regra, os principais institucionalizadores dos conhecimentos disciplinares na escola básica: o livro didático e os programas oficiais.

Esses instrumentos são, sem dúvida, muito importantes como veículos dos conhecimentos científicos para a escola básica onde também pode-se identificar as categorias básicas desta ação humana. Entretanto a coleta de dados me revelou que aqueles instrumentos sofrem, no cotidiano da escola elementar, várias mediações resultantes de uma dinâmica específica

dessa prática no Brasil, sendo ,então, resignificados por relações internas que acabam por objetivar outros instrumentos para serem os veículos imediatos entre conhecimento e educandos: os *cadernos de pontos*. Optei, então por utilizar os cadernos de pontos dos professores e dos alunos para garantir um maior contato com o realmente acontecido em sala de aula. No caso da prática com os conteúdos geográficos na escola elementar, avalio ser, além da observação direta, o que é aconselhável em estudos de caso, os cadernos de pontos e a fala dos educadores os veículos de aproximação mais eficazes.

Quando optei pela análise do caderno de ponto não ignorava que, no processo de sua elaboração, os programas e os livros didáticos, com certeza, foram utilizados mas isso ocorre de tal forma que sugere uma reconstrução destes instrumentos, e esta reconstrução situa-se muito mais próxima do acontecer de sala de aula. Escolhi, portanto, olhar a prática de um lugar que estivesse mais perto. Não tenho dúvidas de que o discurso do professor também resignifique os fatos mas, ainda assim, é mais revelador do que os instrumentos rotineiramente utilizados nas pesquisas sobre o fazer pedagógico.

Para a realização da pesquisa foram utilizados, então, os seguintes procedimentos metodológicos para coleta de dados empíricos:

- Vivência profissional
- Relatos sobre a prática - "Retrato sem retoque"
- Entrevistas com professoras aposentadas
- Seleção e análise de cadernos de "ponto" de professores e alunos.

Passarei, agora a descrever, de forma breve, cada um dos procedimentos citados e seus principais desdobramentos:

- VIVÊNCIA PROFISSIONAL

Conforme já situado, venho, há alguns anos, procurando fazer da prática pedagógica o lugar privilegiado para a produção do conhecimento sobre a mesma. Sendo assim, é a própria prática individual e coletiva que tem oferecido os problemas, a serem equacionados. Partindo do princípio de que está no processo de superação das contradições a gênese do movimento, da mudança, tenho tido, diante do ensino de Geografia, uma postura inquieta e interrogativa.

Essa postura me levou a redirecionar a trajetória da coleta de dados o que, creio, provocou alterações significativas no projeto inicial e nos possíveis resultados desse trabalho.

Naturalmente não utilizei minha vivência profissional como um campo para coletar dados diretos, diversos e díspares. Ela foi utilizada sobretudo para identificar as contradições geradoras de *questões-problema* a serem investigadas e tem servido como um certo *sensor de disparates*.

- RELATOS SOBRE A PRÁTICA - "Retrato sem Retoque".

A denominação de *retrato sem retoque* surgiu na docência universitária (FAE/UFMG) quando constatei, em meus alunos, a preocupação de

apresentar o relato da prática com uma certa "maquiagem". A insistente advertência de que para tomar a prática como objeto de investigação é necessário relatá-la com a preocupação de tomar distância, acabou por fazer surgir aquela denominação da atividade de relatar a prática.

Os relatos num total de 450 foram obtidos em cursos para professores da 1ª a 4ª séries do 1º Grau, e/ou professores de Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia dos Estudos Sociais de Cursos de Magistério (Normal) . Os profissionais entrevistados, em sua maioria, estão ligados à escola pública dos Estados de Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Goiás, em ordem de significação numérica.

Foram coletados em atividades de capacitação e/ou atualização e envolvem profissionais que, pela situação funcional ou espontânea, possuem uma certa liderança no interior das escolas. Buscava, com os relatos, elaborar um "diagnóstico" do ensino básico da Geografia na atualidade.

Esse instrumento foi sendo aprimorado durante o levantamento. Citarei apenas as suas permanências e as alterações mais significativas. Dentre as permanências e alterações, destaco que durante todo o levantamento ele conteve três partes: uma primeira onde eram solicitados dados sobre a formação do professor e sobre a instituição onde trabalhava naquele momento; na segunda solicitava-se que o professor descrevesse ou narrasse uma *experiência pedagógica com Geografia que havia dado certo*; na terceira parte solicitava que o professor escrevesse em um parágrafo *o que era Geografia* para ele e, em

outro, o que a *Geografia estuda*. Nesta última parte os professores eram advertidos de que o solicitado não era a definição de qualquer autor, programa ou publicação, mas sim o que *ele, professor*, pensava sobre as duas questões.

Quanto às alterações destaco que a primeira parte, por uma questão de tempo, foi sendo reduzida, restando ao final os dados colocados no anexo 1. Na segunda parte, nas primeiras experiências foram solicitadas aos professores duas descrições ou narrações: uma de *uma experiência pedagógica com Geografia, que deu certo* e outra de *uma experiência que não deu certo*. A última descrição foi eliminada porque percebi que o espaço estava sendo utilizado para o já conhecido "muro de lamentações" com pouco acréscimo à pesquisa. Outro fator que levou-me a retirar a referida questão foi o tempo muito longo para a redação das duas.

Na primeira experiência apresentei a folha com as questões já impressas e, posteriormente passei a passá-las no quadro ou ditá-las. Essa modificação se deveu à seguinte questão. Eu pretendia que as três partes fossem respondidas na ordem apresentada e com tempo definido (1ª parte: 5 minutos; 2ª parte: 15 a 20 minutos e 3ª parte: 5 minutos). Entretanto, percebi que se o material estivesse impresso não conseguiria controlar a ordem e o tempo de redação das mesmas. O controle do tempo era necessário para evitar que se buscasse formulações estranhas à prática (fato muito comum quando se pretende *construir imagem*) A ordem das questões era muito importante pelo mesmo motivo; para evitar questões alheias à prática do professor. Se este percebesse que, dentre as questões buscadas, estavam o conceito de Geografia e de seu objeto, isto poderia provocar alterações nos relatos sobre a

prática. Em síntese, para evitar a desagradável situação de "vigiar" professores para não virarem a página preferi informar cada parte em seu tempo. As modificações nas questões foram várias da primeira iniciativa (anexo 1) à última (anexo 2). Estou me detendo apenas nas alterações mais significativas.

Os relatos foram de grande valia para um diagnóstico da prática. Durante as atividades dos eventos, outros dados foram recolhidos tais como: usam livro didático e qual; quais são os outros recursos bibliográficos de apoio, etc.

– ENTREVISTAS COM PROFESSORES APOSENTADOS

Essas entrevistas situam-se também no quadro da pesquisa qualitativa. Para escolher quais seriam os entrevistados pedia indicações a profissionais da educação e escolhia para entrevistar as pessoas mais indicadas. O critério para essa coleta não é, como no caso anterior, o número de entrevista mas a representatividade qualitativa da entrevistada. Para atender a esse critério pedia indicação de antigas e importantes professoras primárias, as mais "conhecidas e reconhecidas" que ainda estão lúcidas.

Buscava nestas fontes informações como: a formação pedagógica¹⁶; a prática de sala de aula com os conteúdos geográficos; o

¹⁶ Denomino, aqui, *formação pedagógica* o conhecimento e a prática dos recursos e procedimentos didáticos, uma compreensão sistemática ou prática da função social da escola, do professor, do aluno, do conhecimento. Aquela pode ter sido originada no cotidiano profissional e/ou em eventos diversos organizados para este fim (cursos regulares de formação, cursos de capacitação, grupos de estudos, reuniões pedagógicas regulares, encontros, seminários, simpósios, congressos, etc).

conceito de Geográfica; o temário tratado em sala de aula; a formação do professor (escolarização formal), o material didático utilizado, outros materiais bibliográficos de apoio; período de formação e de militância como docente.

Em todas as entrevistas, inicialmente, surgiu uma situação de constrangimento. *As professoras pareciam temer o vexame, não saber mais, ter esquecido.* Deixo então a conversa fluir, parecer um bate-papo saudosista. Quando percebia que a entrevistada já havia se colocado à vontade, começava, então, a fazer algumas perguntas diretas sem, no entanto, enrijecer a conversa ou transformá-la no limitante questionário.

Nestas entrevistas introduzi uma questão nova em relação aos relatos escritos. Peço para que elas comparem a Geografia do período em que eram estudantes secundaristas, com a Geografia que ensinavam e, para as mais atualizadas, com a Geografia que é estudada hoje. Para a última abordagem pergunto sobre a Geografia dos filhos, netos e bisnetos.

– SELEÇÃO DOS CADERNOS DE PONTOS

Só foi possível coletar os cadernos de pontos de dois dos professores entrevistados porque muitos já não os possuíam. Coletei, então, em um centro de documentação da Faculdade de Educação da UFMG - CEALE- um material bastante expressivo do período em estudo. Encontrei aí um acervo que continha inclusive alguns cadernos da década de 20.

Este material foi de grande valia porque, ao ser checado com os dados de entrevistados de outros lugares, ofereciam um quadro mais geral sobre a época. Uma grande contribuição desse material foi o de fornecer informações mais detalhadas e precisas sobre o temário geográfico trabalhado em sala de aula em cada tempo.

Desenvolverei, a seguir, o que denominei de primeira parte desse trabalho, (Capítulos II e III), onde faço um percurso no interior da construção da Geografia com o objetivo de construir um referencial teórico para analisar, na terceira parte desse trabalho, a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar.

Como já situado, a produção dos Centros de Pós-Graduação citados, consistia, no início do levantamento do material de análise em documentos básicos a serem investigados. Com o redirecionamento do projeto inicial esse material passou a ser bibliografia de referência.

Em consequência das mudanças efetivadas, o levantamento foi interrompido, e como referência bibliográfica, o papel das teses e dissertações foi redefinido, passando a ter interesse especial as produções que tivessem como tema, de forma direta ou indireta, a Geografia Escolar Elementar no Brasil.

No interior da bibliografia relacionei as teses e dissertações que estão dentro daquele campo "temático" ou que foram utilizadas como referência bibliográfica.

PRIMEIRA PARTE

A CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA : PONTUAÇÕES
METODOLÓGICAS E FINALISTAS

CAPÍTULO II

REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO DA GEOGRAFIA : ALGUMAS PONTUAÇÕES

Explicitar as referências teórico-metodológicas utilizadas para a interpretação da Geografia ensinada nas séries iniciais, no Brasil, tem o objetivo de facilitar a leitura, encurtar caminhos, evitar buscas desnecessárias para a descoberta do ponto de vista de onde é olhado o fenômeno aqui tratado.

Para tanto farei, neste capítulo e no seguinte, algumas pontuações avaliadas como necessárias, para a objetivação de uma das metas deste trabalho, que é entender a Geografia e a formação geográfica viabilizada na escola básica brasileira da década de 30 aos nossos dias.

Considerando teoria como o corpo de conceitos e categorias sistematizados por uma ciência, avalio ser a teoria condição necessária para a decodificação do real. Procuro, no entanto, atentar para a historicidade dos conceitos e categorias, o que significa considerá-las na relação com o movimento do real. A eficácia ou não de um conceito ou categoria utilizado como instrumento para a aproximação do real só pode ser verificada na práxis, assim como só aí é possível testar o significado social do conhecimento produzido.

Pretendo, então, demonstrar que compartilho da opinião dos que afirmam serem sempre históricos os conceitos e categorias utilizados, e esta concepção impõe nunca vê-los como elementos cristalizados na produção do conhecimento. Por outro lado, esclareço que não compartilho da pretensão

positivista de realizar um tal afastamento entre sujeito e objeto do conhecimento, onde aquela seja, pretensamente, destituído de mediações no ato de conhecer

“ O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica mascara, com efeito, o fato de que a diferença não se dá entre uma ciência que opera uma construção e aquela que não o faz mas, sim, entre aquela que o faz sem saber e aquela que, sabendo, se esforça por conhecer e administrar tão completamente quanto possível seus atos, inevitáveis, de construção bem como os efeitos que estes produzem tão inevitavelmente também.” (BOURDIEU, 1993) .¹

A busca da necessária mediação da teoria na relação dialética entre o sujeito e o objeto pretende evitar a mistura entre ambos, e permitir a construção do objeto ao mesmo tempo que o sujeito se autoconstrói no ato de conhecer, construindo e reconstruindo o objeto e seu referencial teórico.

Para analisar os dados coletados sobre a prática pedagógica realizada nas séries iniciais, agrupei as interrogações em dois eixos principais. No primeiro, identificando qual Geografia é praticada; no segundo, procurando decodificar as relações pedagógicas desenvolvidas neste fazer.

Na primeira parte deste trabalho, Capítulos II e III, tratarei dos referenciais empregados para a interpretação do primeiro eixo de questões, e, na parte seguinte, Capítulos IV e V, da abordagem das relações pedagógicas.

Identificar qual Geografia esteve presente nas séries iniciais no período considerado – de 1930 aos nossos dias –, no Brasil, objetiva compreender que contribuição essa disciplina ou esse campo do conhecimento tem oferecido

1 BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In: Bourdieu, Pierre. *La Misère du Monde*. Paris:Seuil, 1993. p. 904. (Tradução minha).

para a realização da função social da escola básica² e/ou indicar possíveis opções para a efetivação de uma Geografia na escola que contribua, de fato, para o entendimento do Mundo.

Para entender que Geografia esteve presente nesta prática, escolhi, prioritariamente, a identificação do objeto do conhecimento e o método de interpretação geográfico implícito no fazer pedagógico.

A busca do objeto da Geografia, presente em seu ensino, foi realizada através do levantamento do temário e do tratamento desse, no ensino. Evitarei, metodologicamente, não confundir temário da disciplina com o seu objeto. A definição do objeto em uma prática de investigação de uma face do real.

“... é fruto de uma lapidação teórica de tal temário, que passa a lhe fornecer uma identidade articulada. A definição do objeto é, assim, o resultado de um trabalho de reflexão efetuado sobre o temário. Trabalho este que explicita os traços apenas esboçados inicialmente, revelando suas relações internas e precisando sua localização num universo maior (logo, desnudando também suas relações externas). O objeto é o temário trabalhado já à luz de um determinado método, isto é, filtrado por uma dada concepção de mundo. Podemos dizer que o objeto é o ponto de chegada de uma empresa teórica...” (MORAES & COSTA, 1984:23-4).³

Os autores referem-se, no livro “A valorização do espaço”, ao objeto da Geografia no interior do processo de produção do conhecimento, e,

2 Considero que a função social da escola básica (aqui entendida como a formação construída no Ensino Fundamental e Médio não profissionalizante) é construir com os educandos uma capacidade básica para o entendimento do real em seus traços mais gerais e em suas várias faces e, a partir dessa capacitação, criar condições para a edificação de uma cidadania crítica e criativa. Essa visão crítica diante da realidade deve ser construída com o instrumental que os vários campos do conhecimento podem oferecer em cada momento. Portanto, não se trata, no caso da Geografia, de formar pequenos geógrafos, mas possibilitar um entendimento mínimo e possível para as crianças e adolescentes envolvidos na prática escolar, da construção e reconstrução da espacialidade hodierna.

³ MORAES, Antônio Robert & COSTA, Wanderley Messias. *Geografia crítica: a valorização do espaço*. São Paulo: HUCITEC, 1984.

este trabalho objetiva identificar a concepção de objeto dessa ciência, assim como o seu método, revelados no cotidiano da escola, onde se desenvolve uma prática que é majoritária e tradicionalmente de transmissão e consumo do conhecimento⁴ na identificação de qual objeto da Geografia é trabalhado, defronto-me com duas grandes dificuldades: uma, diretamente derivada do contexto da escola e de suas séries iniciais – organização do trabalho, formação do professor, lugar ocupado pelo conhecimento⁵ no cotidiano do fazer pedagógico; outra, a colocada pela própria construção da ciência geográfica (tratarei do contexto da escola em outro capítulo).

Problematizar a produção geográfica quanto à identificação de seu objeto é, sem dúvida, uma discussão interessante no interior de um debate lógico para situar o lugar ocupado pela Geografia na produção científica. Não é esse o objetivo, mas, sim, captar, através de seu objeto na escola, seu rosto e as principais conseqüências de seu perfil. Por outro lado, ver qual Geografia chega à escola pressupõe uma visão mínima da conceituação dessa ciência em sua trajetória histórica para, a partir daí, se definir por um enfoque considerado como possível e desejável para a Geografia na escola elementar.

A seguir, registrarei como a questão do objeto da Geografia vem sendo colocada pela produção dessa disciplina ao longo de sua trajetória. Não é objetivo dessa abordagem um levantamento enciclopédico do tema e nem

⁴ No quinto capítulo, tratarei especificamente do processo de transmissão/consumo do conhecimento. Todavia, adianto, desde já, que na prática escolar brasileira é predominante o processo de transmissão e consumo do conhecimento.

⁵ Faço aqui uma primeira distinção entre CONHECIMENTO e SABER. Considero CONHECIMENTO como o produto de uma interpretação sistemática do real, produzido a partir do processo metódico de um trabalho voltado para a obtenção desse produto: o conhecimento científico. Considero SABER como a interpretação do real resultante da repetição da experiência cotidiana, extraído do vivido. No interior do saber podem-se realizar várias diferenciações (senso comum, bom senso, doxa, saber popular, etc.). Posteriormente, abordarei as inter-relações entre o conhecimento geográfico e as várias formas de saber manifestadas na prática escolar.

mesmo a erudição, mas identificar alguns momentos relevantes para o tratamento da questão, no percurso de edificação da Geografia .

1 - A RELEVÂNCIA NA GEOGRAFIA DA CONCEITUAÇÃO DE SEU OBJETO

A trajetória da Geografia tem resultado numa construção de objetos com contornos pouco delineados. A penetração de seus estudos em temários relacionados com praticamente todos os campos da ciência origina uma imagem daquele campo do conhecimento como sendo o que estuda tudo – naturalmente tudo de forma superficial. OLIVEIRA, ⁶ de forma jocosa, sugere, ironicamente, mudar, então, o seu nome para “Tudologia”.

Essa representação da Geografia como sendo a disciplina que estuda *tudo* ou *aspectos de tudo* é muito forte no interior do senso comum, e acaba construindo um *rostro* para os estudos geográficos muito próximo do que é denominado, na linguagem popular, de *conhecimentos gerais*.

A grande amplitude do temário, a diversidade de métodos e a indefinição de seu objeto têm sido os traços mais presentes na evolução do pensamento geográfico. Pode-se dizer que seu temário apresenta um ponto básico de unidade, que é, sem dúvida, o de estarem seus estudos, quase sempre, referidos

⁶ Conferência de abertura do II Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais, promovido pela AGB - Seção BH, realizada em 25-10-93, proferida pelo Prof. Ariovaldo Umbelino de Oliveira sob o título: “A produção e o ensino do conhecimento geográfico”.

a fenômenos ligados à superfície da Terra. “Tem-se, como geográfica, uma visão telúrica dos fenômenos” (MORAES & COSTA, 1984:22).

A preocupação com a diversidade e a diluição do objeto da Geografia é revelada por muitos estudiosos, embora as motivações epistemológicas não sejam sempre coincidentes.

Alguns autores refutam esta preocupação como sendo um interesse exclusivo da ciência positivista. Para o positivismo, a definição do objeto é, sem dúvida, muito importante, e, mais do que isto, é um critério definidor de cientificidade.

Entretanto, existe, hoje, uma divisão social da produção do conhecimento, vinculada a um dado maior que é a divisão social do trabalho e da produção da sobrevivência no capitalismo. Sendo esse modo de produção um dado histórico atual, negar a divisão social da produção do conhecimento pode expressar uma confusão entre desejo e realidade, ou, então, uma visão saudosista, pela qual se voltaria ao período anterior ao século XVI. É nessa época que mais claramente começa a ser cindido o bloco único do conhecimento denominado, então, de Filosofia, ou, ainda, pode estar expressando a idéia de que a busca da totalidade só é possível no interior de uma ciência única, o que seria uma visão limitada do conceito de totalidade e do materialismo dialético, enquanto método.⁷

⁷ Estou me referindo à problematização do objeto do conhecimento no campo do trabalho sistemático. Não estou equacionando as afirmações simplistas e simplificadoras, em moda que em nome da interdisciplinariedade e, até mesmo do holismo, acabam por formular uma salada de informações e interpretações que têm por unidade apenas seu caráter científico.

A problematização do objeto da Geografia foi questão de destaque na produção geográfica brasileira relacionada ao período dos debates que lançavam as bases de uma Geografia renovada, no período que vai dos anos 50 até o final dos anos 80, tendo maior interesse para a questão focalizada neste trabalho, no Brasil, as décadas de 70 e 80.

Para os autores cuja temática de trabalho está inserida na sistematização da metodologia e/ou do método de pesquisa,⁸ a questão do objeto da Geografia ainda continua tendo maior atualidade, direta ou indiretamente, como é o caso de Armando Corrêa da Silva e de Milton Santos em cujas obras encontramos preocupações normativas desde o início dos anos 70 até os dias atuais.

Considero que vivemos hoje, no início da segunda metade dos anos 90, na produção geográfica brasileira, um momento de pós-crise, em que predomina uma tendência para a sedimentação das conseqüências teóricas extraídas do período de maior efervescência da crise da Geografia brasileira. Quando denomino a produção geográfica dos anos 90 de momento pós-crise, não estou desqualificando o debate interno atual. A problematização continua, e é saudável que isto ocorra, sempre, sendo, inclusive, evidência de vitalidade. Todavia, percebo uma tendência mais forte para a sedimentação das

⁸ Vejo como método ou metodologia o conjunto articulado de conceitos que revelam as concepções filosóficas e os compromissos ético-políticos do pesquisador. Está implícito no método, então, a visão de mundo, de sociedade e de homem que o pesquisador possui, postula e serve. Como método de pesquisa, entendo o conjunto de procedimentos e técnicas que organizam a operacionalização do trabalho científico. Como considero existir uma relação dialética entre forma e conteúdo, não concebo a existência do método de pesquisa desarticulado da concepção metodológica que lhe dá sentido. Avalio que a perspectiva positivista de separação entre sujeito e objeto de pesquisa, apontada como critério de cientificidade, acaba confundindo neutralidade com objetividade, e escondendo os compromissos implícitos desta confusão e da própria produção científica em geral.

formulações, um certo abandono da rigidez metodológica e uma aceitação maior do ecletismo .

Inicialmente mostrarei como alguns autores brasileiros, sujeitos e/ou herdeiros da crise, apresentaram interesse pela questão do objeto da Geografia. O critério para escolhê-los foi a identificação daqueles que buscassem associar o interesse pelo objeto da ciência ao objetivo de explicitar o caráter social da dimensão espacial da realidade.

Dentre os autores cujos trabalhos respondem aos dois critérios - problematizar o objeto da ciência e situar o caráter social da espacialidade - destaco alguns:

- MORAES, após relacionar várias abordagens sobre o objeto dessa ciência, não distinguindo claramente o objeto da Geografia do temário da mesma, afirma ser difusa a questão na história do pensamento geográfico: "... inexistente um consenso, mesmo no plano formal, a respeito da matéria tratada pela Geografia. As várias definições formais do objeto atestam a controvérsia reinante." (1981:20)⁹.

Num trabalho em co-autoria, MORAES & COSTA reafirmam a necessidade de definição do objeto de uma ciência e também o cuidado metodológico de não confundir-lo com o temário dessa ciência:

"A questão da divisão das ciências e da classificação de seus campos é, entretanto, importante para o controle lógico do trabalho científico, numa era de intensa especialização das pesquisas. Não distingui-la implica trafegar na indeterminação. É necessário compreender e definir

⁹ MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia : pequena história crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1981.

claramente o segmento do real que se enfoca. Uma vaga idéia de totalidade não propicia um fundamento seguro para a pesquisa em qualquer campo. É necessário precisar bem o objeto de que se fala. Só uma efetiva delimitação permite localizá-lo num universo maior.” (1984 :21-2).

– SANTOS, após apontar como um dos desdobramentos da crise na Geografia, instaurada em torno da década de 50, o surgimento do “espaço pulverizado” e de uma “Geografia viúva do espaço”, diz que “a definição deste objeto, o espaço, tornou-se difícil e a da Geografia, impossível” (1978:91). Na mesma obra, justificando a necessidade de se definir o objeto de cada ciência, declara:

“O que se quer conhecer, por intermédio das ciências particulares, são os diversos aspectos da realidade que compete estudar globalmente. É o correto conhecimento dos diversos aspectos dessa realidade que nos permite, a um dado momento da evolução do pensamento científico, definir melhor cada aspecto e, paralelamente, toda a realidade (...). Desgraçadamente, porém, de todas as disciplinas sociais, a Geografia foi a que mais se atrasou na definição do seu objeto e passou mesmo a negligenciar completamente esse problema. (...) Se uma ciência se define por seu objeto nem sempre a definição da disciplina leva em conta esse objeto. Este é, particularmente, o caso da Geografia...” (1978:113-5).¹⁰

– Importante contribuição oferece também SEABRA (1984) em seu artigo “Geografias (?)”. Apesar de não ser propriamente o objeto da Geografia a discussão proposta, mas a própria Geografia no interior das ciências em seu conjunto, e, internamente, em relação a uma clivagem que ele considera mais importante a que se define pela postura epistemológica diante das *relações sociais*, o autor, centrando sua abordagem na relação sujeito/objeto, indica

¹⁰ SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

elementos para uma alternativa de objeto da Geografia no universo teórico marxista.

– No mesmo universo metodológico, encontra-se CARLOS (1979) em sua dissertação de mestrado - *Reflexões sobre o espaço geográfico* - onde discute a produção do espaço capitalista utilizando categorias marxistas, sobretudo a de trabalho e de modo de produção. Apesar de ter o cuidado de afirmar não ser partidária

“... *daqueles que entendem que todos os problemas da ciência geográfica repousam somente na definição precisa de seu objeto e de sua metodologia. Em nosso modo de entender, a esses fatores deve somar-se a questão da responsabilidade social do geógrafo, ou seja, do seu papel na transformação do mundo em que vivemos*” (1979:2 - grifos meus),¹¹

a autora acaba por oferecer contribuições para a problemática busca da identidade da Geografia, através da construção de um dos seus possíveis objetos, segundo uma das vertentes do marxismo.

– OLIVEIRA em longo artigo intitulado *Espaço e tempo: Compreensão Materialista e Dialética* (1982), apresenta a questão do espaço e do tempo mas não como objeto de uma determinada disciplina científica. Questiona sobre a pertinência da discussão do objeto da ciência geográfica, iniciando, então, uma caminhada entre os clássicos para identificar os conceitos de tempo e espaço, não como objeto de qualquer ciência, mas como categoria filosófica no interior da construção do conhecimento humano. Culmina discutindo a

¹¹ CARLOS, Ana Fani A. *Reflexões sobre o espaço geográfico*. São Paulo: FFLCH/USP, 1978, Dissertação de Mestrado, p.118.

concepção materialista e dialética do espaço e tempo, recorrendo, em vários momentos, às formulações de SVIDERSKI.¹²

Na de espaço e tempo, destaca a *materialidade* de ambos e o *movimento* como elementos fundantes para sua concepção no interior do materialismo dialético. *Indica a extensão e o caráter estrutural como propriedades básicas do espaço; a duração e sucessão como as propriedades básicas do tempo, e, como traço geral de unidade entre eles, a coexistência dos momentos de mutações e de estabilidade indicando, em consequência, o caráter contraditório como o traço essencial do espaço e tempo.*

– Na produção de SILVA,¹³ em cuja temática aborda com grande expressão questões metodológicas referentes à ciência geográfica, usando alguns conceitos marxistas, surge, sobretudo nos últimos anos, a perspectiva de definição da Geografia num universo teórico estrutural fenomenológico.

– Ainda no interior dos dois critérios - preocupação com o objeto da Geografia e interesse pelo caráter social da espacialidade - indico Lenira R. da Silva que, em seu trabalho “A natureza contraditória do espaço geográfico”, após tecer considerações e oposições sobre a construção do conceito de espaço geográfico em alguns autores, o define como *espaço social* (...) “entendido enquanto movimento, processo” (1991), tendo como única possibilidade para seu entendimento a utilização da categoria modo de produção; *Marcus Pereira de Melo*, em sua dissertação de mestrado “Escala e Levantamentos de Recursos Naturais no Estado de Minas Gerais”, discute o conceito de espaço geográfico

¹² SVIDERSKI, V. I. *Espicção Y tiempo* (ensaio filosófico).Montevidéo: América Nueva: 1958.

¹³ Armando Corrêa da Silva tem a partir dos anos 70, através de vários trabalhos, contribuído para a discussão metodológica, buscando a individualização da Geografia no amplo espectro da produção científica, para o que muito tem contribuído sua formação filosófica.

presente na produção de *Armando Corrêa da Silva, Milton Santos, Rui Moreira e Lefebvre*, acabando por acordar, prioritariamente, com as formulações do último; Zélia Leonel, numa abordagem centrada numa das versões do materialismo histórico, em sua dissertação de mestrado "Do Discurso Pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão: Crítica à ciência geográfica", discutindo a tentativa histórica da Geografia de realizar, ao nível da questão teórica, a unidade entre o mundo físico e o mundo humano, aponta a superação do método enquanto construção teórica, identificando, na prática social, a realização de tal unidade através do desenvolvimento das forças produtivas e do surgimento da grande indústria.

– Por último, aponto um geógrafo que, apesar de não fazer parte da produção brasileira, aborda o tema aqui referido com preocupação social. Sua obra tem relevância para o presente estudo pois situa o potencial da Geografia no campo da teoria crítica exatamente em torno da questão do seu objeto que, para ele, é o ESPAÇO. Este geógrafo é o americano Edward W. Soja. Assume, principalmente, as formulações de *Henri Lefebvre* sobre o espaço, critica severamente os historicistas dentro e fora da Geografia, responsabilizando-os pelo obscurecimento do espaço na interpretação do real, e pela quase exclusividade de tratamento do tempo como condição de abordagens críticas dos fenômenos sociais. Em seu último livro "Geografias Pós-Modernas" (1993), defende ser, hoje, o espaço, mais que o tempo, revelador da realidade e propõe a construção de um "materialismo histórico e geográfico" como uma das maiores possibilidades da teoria crítica na atualidade.

Em conferência em Belo Horizonte,¹⁴ SOJA, falando sobre os modos de pensar sobre o espaço, associando contribuições de *Karl Marx*, *Henri Lefebvre* e *Michel Foucault*, propõe um “processo de desconstrução e reconstrução do modo através do qual pensamos o espaço”. Recomenda passar-se do pensamento dialético para o que chama de *pensamento trialético*, resultante da articulação dos pares dialéticos: historicidade/temporalidade; temporalidade/espacialidade; espacialidade /sociedade.

Partindo da natureza da vida e do espaço enquanto ser (ontológico), propõe a discussão da existência e do tornar-se, situando o espaço em três momentos: primeiro espaço, segundo espaço e terceiro espaço. Em síntese SOJA tenta vivificar a temática do espaço enquanto objeto de estudo que interpreta a realidade social e lhe aponta alternativas.

Este trabalho tem como um dos seus objetivos identificar qual Geografia esteve presente nos estudos da escola elementar brasileira de 1930 até os dias atuais. Logo, por exigência metodológica e por indicativo dos dados empíricos coletados, é recomendável acompanhar, na produção do conhecimento geográfico, como eram situados a Geografia e seu objeto em períodos anteriores a 1930.

Farei, a seguir, breves considerações sobre como o tema pode ser encontrado em alguns dos principais estudiosos da Geografia vinculada à chamada *Geografia Moderna*.

¹⁴ Conferência realizada em 29-5-95, no Auditório Sônia Viegas, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG - FAFICH/UFMG, sob o título *O Terceiro Espaço*.

Voltarei, posteriormente, à discussão dos pontos de vista de alguns dos autores mencionados, enfocando especialmente as formulações de *Antônio Carlos Robert de Moraes* e de *Milton Santos*, pela relevância que suas abordagens apresentam para o desenvolvimento deste trabalho.

2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO NA GEOGRAFIA MODERNA

Tenho como Geografia Moderna aquela produção ligada ao período de institucionalização desta ciência, que se inicia no final do século XVIII, concretiza-se durante o século XIX e predomina, enquanto produção, até em torno dos anos 50 do século atual.

Antes de me ater à temática em discussão, situarei ligeiramente alguns pontos para esclarecer a concepção de Geografia Moderna utilizada neste trabalho:

- ao escolher a denominação de Geografia Moderna para as tendências que predominaram na produção geográfica do final do século XVIII até em torno de meados do século atual, o faço com o objetivo de manter, por um lado, a referência em um período de constituição e fortalecimento do Estado Nacional Moderno ao qual a institucionalização da Geografia esteve fortemente relacionada, sobretudo na Alemanha, e, por outro lado, evitar a denominação de tradicional hoje carregada de conotações valorativas apriorísticas, que reforçam diversos consensos não explicitados, contribuindo mais para reforçar sectarismos e

simplificações do que para o entendimento do significado dessa produção na ciência geográfica.

- entre os consensos simplificadores acredito ser o que mais prejuízo tem trazido para o entendimento da Geografia Moderna aquele que a vincula, como um traço de unidade, à concepção filosófica e metodológica do positivismo clássico. MORAES afirma:

“Apesar do elevado número de definições de objeto, existentes na reflexão geográfica, é possível apreender-se uma continuidade neste pensamento. Este advém, principalmente, do fundamento comum de todas as correntes da Geografia Tradicional sobre as bases do positivismo. É nesta concepção filosófica e metodológica que os geógrafos vão buscar suas orientações gerais (as que não dizem respeito especificamente à Geografia). Os postulados do positivismo (aqui entendido como o conjunto das correntes não dialéticas) vão ser o patamar sobre o qual se ergue o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade.”¹⁵ (1987:21)

Quanto às concepções metodológicas da Geografia Moderna, avalio que a realidade é plural e não unitária, como afirma o autor. Excluídas as produções orientadas pelo simples empirismo, podem-se identificar pelo menos três correntes dentro deste grande espectro que é a produção da Geografia Moderna: uma produção ligada ao idealismo pós-kantiano, pouco delineado do ponto de vista epistemológico; uma positivista com forte influência do evolucionismo; e outra historicista, com forte presença na Geografia francesa. CAPEL (1983)¹⁶ identifica

¹⁵ A obra citada de Antônio Carlos Robert Moraes, “Geografia: pequena história crítica”, tem tido grande aceitação junto aos professores e estudantes que estão iniciando estudos sobre a história do pensamento geográfico, e tem o grande mérito de divulgar uma visão crítica sobre este pensamento. Entretanto, exatamente por ter alcançado grande penetração, ela é também uma das principais inspiradoras de generalizações que, sendo assumidas de forma apressada, fazem surgir jargões que não contribuem para o esclarecimento.

¹⁶ Em sua obra “*Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea*” editada pela primeira vez em 1981, Horácio Capel faz uma brilhante distinção entre o positivismo e o historicismo na produção da Geografia Moderna nos Capítulos X e XI da 2ª edição da referida obra.

claramente, em parte da produção de LA BLACHE, as características do historicismo (crítica ao monismo e a perspectiva nomotética do positivismo e a definição de ciência idiográfica para a Geografia, buscando resolver a questão da unidade entre o físico e o humano, concretizada no estudo da região ou da paisagem).

– Considero que a Geografia Moderna viva mesmo após os questionamentos iniciados nos anos 50 e o conseqüente surgimento de novas correntes de pensamento (Geografia Quantitativa ou Teórica; Geografia Sistemática; Geografia da Percepção ou Humanista; Geografia Crítica, Radical ou da Sociedade). A produção da Geografia Moderna nos cursos de Geografia das maiores universidades brasileiras está, na maioria das vezes, secundarizada por outra, ou outras correntes predominantes em cada curso; naqueles ligados a faculdades regionais, a sua presença é inquestionável. Pode-se identificá-la nos ementários de disciplinas, nas bibliografias indicadas e, sobretudo, nas monografias de conclusão de curso, onde a sua concepção regional descritiva está ainda bem registrada. Nos últimos anos, as preocupações ecológicas têm feito ressurgir análises geográficas abordando a relação homem/meio em que estão presentes as concepções ambientalistas da Geografia Moderna. Exemplificações deste enfoque podem ser encontradas nos Relatórios de Impactos Ambientais (RIMA) produzidos por geógrafos. Diante deste fato questiono afirmações que tomam a Geografia Moderna como fenômeno do passado, como :“A partir de setenta, a Geografia Tradicional está definitivamente enterrada; suas manifestações, dessa data em diante, vão soar como sobrevivências, resquícios de um passado já superado.” (MORAES, 1981: 93-4).

Considero que as concepções presentes na Geografia Moderna não são as que melhor respondem às questões colocadas pela sociedade hoje. Se,

por um lado, é verdadeiro que a ciência cumpre a função social de responder à problemática colocada pelo desenvolvimento histórico, por outro, não é possível interpretar a relação entre Ciência e História como se houvesse uma correspondência imediata e mecânica do tipo causa-efeito, estímulo-resposta, etc. Algumas respostas da ciência podem, em determinadas condições de produção do conhecimento, antecipar questões ainda não explicitadas como necessidades efetivadas pela história, assim como podem também retardar respostas à questões já colocadas pela dinâmica do real.

Na Geografia, a situação de atraso pode ser vista quando, por exemplo, encontramos trabalhos voltados para a divulgação de um nacionalismo patriótico, já ultrapassado pela necessidade de conservação das relações de poder dominantes, e também inadequados para o questionamento e a superação dessas mesmas relações de poder. Fato semelhante ocorre com a elaboração de inventários sobre os recursos naturais, inteiramente defasados das necessidades de manutenção das relações de produção capitalista, e absolutamente ultrapassados pelas possibilidades tecnológicas. Entretanto, é necessário observar a realidade não negligenciando que ela é contraditória e que a contradição é externa e interna a ela mesma. Pensando desta forma seria correto concluir que os intermináveis inventários feitos hoje, à moda do último século, podem estar a serviço da explicitação de problemas ambientais, reais e atuais, obscurecendo, por sua vez, a dimensão social do ambiente. Estariam, então, apesar de ultrapassados pelas necessidades materiais de produção imediatas e pelas possibilidades tecnológicas, extremamente atuais no que se refere à necessidade de elaborar um escamoteamento da abordagem do espaço como produto social, como resultado e, simultaneamente, como mecanismo de continuidade de relações não solidárias entre os homens. A saudável contemplação do "natural", a identificação e o reconhecimento da necessidade de se cuidar cada vez mais da dinâmica

“natural” do ambiente, estaria, assim, sendo feita de forma parcial e tendenciosa, ignorando a condição humana de determinados estratos da sociedade e, mais do que isto, estaria até mesmo ignorando a condição “natural” de parte do homo sapiens.

Concluindo, percebo que a Geografia Moderna não “está enterrada” mas viva, apesar de subordinada, e que de certa forma pode estar sendo vivificada como veículo de respostas a problemas reais sem chegar aos traços estruturais das sociedades.

Situando a questão do objeto da Geografia Moderna em termos de quantidade, concordo com MORAES encontrar-se um “elevado número de definição de objeto”. Sugiro, até, que a grande diversidade de objetos, em conjunto com uma certa indefinição de muitos deles, seja um dos principais traços de unidade das várias correntes e momentos da produção dessa ciência. Farei, a seguir, um breve resumo de como a temática em questão pode ser encontrada em autores dos mais expressivos e representativos autores da Geografia Moderna produzida até meados deste século.

Inicialmente, situarei como a questão do objeto da Geografia é enfocada em Alexandre Von Humboldt. É oportuno lembrar, entretanto, que HUMBOLDT não considerava a si mesmo como geógrafo, e nem poderia fazê-lo, já que, em sua época (1769-1859), a Geografia não estava institucionalizada enquanto Ciência. Enquanto diversos estudiosos classificam-no como naturalista ou como um dos últimos enciclopedistas da cultura universal, estudos significativos da evolução do pensamento geográfico ¹⁷ consideram-no um dos primeiros

¹⁷ ANDRADE (1987:11): “A Geografia se tornou uma ciência autônoma a partir do século XIX, graças aos trabalhos dos geógrafos alemães Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter”; SODRÉ (1987:30) “Se houvesse necessidade de fixação, para efeitos comemorativos, por exemplo, de uma

sistematizadores do conhecimento geográfico. MORAES encontrou na obra desse erudito a seguinte delimitação para a investigação geográfica "... a Geografia é uma ciência sintética, cujo objeto não é nenhuma classe específica de fenômenos e sim as conexões entre os fenômenos os mais variados, que se manifestam na superfície da Terra" (1989:108 - grifos meus).¹⁸

Em RITTER, também segundo MORAES, na mesma obra, encontra-se a perspectiva de situa

"... a relação como objeto da investigação geográfica, como o meio de se chegar à causalidade terrestre. (...) tanto a interpretação sobre o Todo terrestre como a análise local devem buscar as formas de articulações entre os fenômenos variados - os sistemas naturais, pois a ordem manifestada atravessa as diferentes escalas, apontando para a compreensão da individualidade terrestre"(1989:179 – grifos meus).

SHAEFER,¹⁹ olhando do interior do positivismo lógico, assume a interpretação que KRAFT faz da Geografia nos dois eruditos:"Kraft, ao discutir Humboldt e Ritter, concorda com eles que a Geografia, pelo menos em potencial, é uma ciência testando descobrir leis; que se limita à superfície da terra; e que é essencialmente corológica." (1977:8).

CAPEL mostra que a concepção sobre a Geografia como ciência do espaço é clara na citação extraído de RITTER :²⁰

data assinalando a autonomia da Geografia. a sua constituição como área específica de conhecimentos e de sua análise sistematizada, esse ano seria o de 1845, quando Humboldt iniciou a publicação do *COSMOS*; MORAES (1989:77) "É quase unânime, entre os historiadores do pensamento geográfico, a aceitação do papel pioneiro de Alexandre Von Humboldt, ao lado de Karl Ritter, no processo de sistematização dessa disciplina."; PEREIRA (1989:114) "Com Humboldt e Ritter nasce a Geografia científica ou Geografia acadêmica..".

¹⁸ MORAES, Antônio Carlos Robert. *A gênese da Geografia moderna*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

¹⁹ SCHAEFER, Fred K. O excepcionalismo na Geografia: um estudo metodológico. *Boletim de Teorético*, Rio Claro, 7(13), 5-37,1977.

²⁰ RITTER, Karl: *Introduction a la Géographie Générale Comparée*, trad. de Danielle Nicolas - Obadia. *Introducción y notas de Georges Nicolas - Obadia*, Besançon, Annales

"Las ciencias geográficas (...) tratan esencialmente del espacio, en la medida en que se trata de espacios terrestres (sea cual sea el reino de la naturaleza a que pertencen y caulesquiera que sean sus formas); se dedican a descubrir cómo las localidades se reparten unas respecto a otras en el espacio y las relaciones que mantienen, ello tanto en los aspectos más particulares como en las manifestaciones más generales" (1983:68)

CAPEL diz ainda sobre o objeto da Geografia nesse erudito,

"... el estudio del 'sistema natural de relaciones espaciales' constituye para Ritter el objeto de la Geografia, con lo que enlazaría, según Nicolas-Obadia, com una tradición geográfica muy antigua, que se remonta a Eratóstenes." (1983:53).

Sobre as filiações filosóficas dos eruditos considerados – HUMBOLDT e RITTER –, existem opiniões divergentes, sendo possível relacioná-los, no entanto, com o pensamento idealista pós-kantiano (SHELLING, HERDER, HEGEL, GOETHE). Em HUMBOLDT existe uma tendência forte em relacionar sua obra, sobretudo o *COSMOS*, ao movimento romântico alemão. SHAEFER vincula RITTER à influência direta de KANT, principalmente no que se refere à concepção de Geografia.

Para os objetivos do presente trabalho, cabe ressaltar que a maior parte dos estudiosos da produção geográfica encontra nos dois uma preocupação com a sistemática da Geografia, e que esta preocupação é mais explícita em RITTER do que em HUMBOLDT. É necessário apontar ainda, como ponto comum nesses autores, a pretensão de sistematizar o estudo da superfície da Terra, priorizando as relações entre os elementos da natureza na perspectiva da contemplação da criação divina.

Para Friedrich Ratzel, importante geógrafo que tem sua produção e militância acadêmica na Universidade de Berlim (1886-1904), imediatamente vinculada ao processo de institucionalização da Geografia na Alemanha, o objeto da Geografia seria “o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade” (MORAES, 1981:55). Um dos precursores da Geografia Humana, RATZEL é de suma importância para a consolidação do positivismo na produção geográfica. Utilizou o conceito de “*Espaço Vital*” que muito serviu para explicar e justificar a política do expansionismo alemão.

A produção de RATZEL, iniciada com a publicação de *Antropogeografia* (1882), era filiada ao positivismo com forte influência do evolucionismo, o que lhe dava uma feição ecológica, veiculando um certo grau de determinismo quando prioriza o predomínio dos fatores naturais na explicação dos fenômenos humanos espacializados.

Outro geógrafo de destaque no universo da produção geográfica alemã foi Ferdinand Von Richthofen, contemporâneo de RATZEL, como acadêmico na Universidade de Berlim (1886-1905). RICHTHOFEN definia o objeto da Geografia como sendo “el conocimiento del amplio campo de las *interacciones causales que se producen en la tierra*” (CAPEL, 1983:103 – grifos meus).

Os autores citados até então – HUMBOLDT, RITTER, RATZEL e RICHTHOFEN – podem ter suas obras colocadas entre as que abordam, na Geografia Moderna, a relação HOMEM/MEIO. As suas produções apresentam alguns elementos comuns, embora não se possa negligenciar as especificidades de cada um, onde se destacam as vinculações metodológicas.

Dentre os elementos comuns na produção desses autores, o mais destacado é a abordagem centrada na relação HOMEM/MEIO. Ainda podemos tomar como elementos comuns: a base de referência para os estudos é a superfície da terra ou a crosta terrestre; há uma predominância do enfoque centrado no quadro físico; há uma preocupação de estabelecer relações e/ou inter-relações entre os elementos do quadro físico entre si e destes com a “natureza antrópica”,²¹ existe ali uma perspectiva de estabelecer generalizações, mesmo se elas na maioria dos casos, não resultaram na construção de leis gerais como muito prezam as formulações positivistas. Neste sentido, seria pouco rigoroso afirmar que as generalizações, ali existentes, possam chegar a caracterizar uma ciência nomotética – que busca a produção de leis gerais sobre um bem delimitado objeto de estudo –, mas não seria pouco rigoroso vinculá-las ao campo da interpretação científica do real.

Na Geografia Moderna, encontramos outro vasto campo de produção, definido por *Hartshorne* como o “estudo da diferenciação de áreas”. Esse campo opõe-se e/ou justapõe-se ao campo de produção organizado em torno do estudo das relações homem/meio focalizadas anteriormente.

O estudo da diferenciação de áreas instaura um campo diferente do anterior, que era o de buscar constâncias e permanências para a elaboração de generalizações. Este campo novo caracteriza-se pela busca do *único*, do *singular* na “superfície da terra” ou na “crosta terrestre”, através da observação, da

²¹ Denomino *natureza antrópica* toda forma de objetivação das relações sociais que é geografizada e passa então a existir em objetos que, porque contêm trabalho morto, denunciam a historicidade da espacialidade. É por demais conhecido que a abordagem do humano, enquanto relações sociais históricas, não era relevante para os eruditos da Geografia Moderna. Todavia, a natureza humanizada ou antrópica era abordada, só que, ao fazê-lo, acabava-se por naturalizar a sociedade ao não considerar as relações sociais históricas como fatores causais da edificação dessa humanização da natureza.

descrição, relações e inter-relações de fatos e fenômenos, e condicionamentos inscritos no tempo e no espaço.

O enfoque da diferenciação de áreas contém, então, as concepções *idiográficas* no pensamento geográfico que, juntamente com a crítica ao *monismo* e a aceitação da intuição, constituem, dentro da Geografia Moderna, uma postura antipositivista e a afirmação do historicismo.

O *historicismo* na Geografia Moderna caracteriza-se, então, por secundarizar a busca da elaboração de leis que o positivismo, através de seu traço nomotético, tanto valoriza, criticar a perspectiva *monista* de ciência que defende um parâmetro metodológico único para a produção científica, sendo este o das ciências da natureza, propondo, conseqüentemente, um outro modelo próprio para o estudo dos fenômenos ligados ao humano; aceitar a intuição como procedimento válido para os estudos do campo das Ciências Humanas, fato absolutamente rejeitado, nos estudos vinculados, metodologicamente, ao positivismo. Com o desenvolvimento da perspectiva historicista, o positivismo, concepção dominante na produção geográfica de então, passa a coexistir com aquela abordagem.

Além daquelas características, o *critério histórico* era um procedimento indispensável para a compreensão dos fenômenos geográficos na ótica historicista. Passa-se, por esse critério, a exigir a identificação da gênese e a evolução histórica dos fatos como um procedimento indispensável para o entendimento do fenômeno geográfico.

Um dos pioneiros da produção historicista na Geografia foi o geógrafo alemão Alfred Hettner (1859-1941).

A corrente historicista pretende superar a dicotomia entre o estudo do fenômeno físico e do humano, perseguindo a compreensão da complexidade de uma área, definindo-a como singular e estudando-a numa perspectiva vertical circunscrita na definição da região ou da paisagem. Essa formulação aparece, às vezes, em oposição ao enfoque sistemático que realiza a investigação numa perspectiva horizontal, buscando a generalização. No enfoque sistemático ou geral, as singularidades e particularidades são secundarizadas e, até mesmo, desconsideradas.

HETTNER, ²² citado por CAPEL, define como complementares os dois enfoques na produção geográfica:

“para la geografía general se evidencia el corte horizontal; mientras que en la geografía regional aparece el corte vertical através de los fenómenos que deban ser destacados; y en la general distribuye el escrito geográfico según los reinos de la naturaleza y los ámbitos de fenómenos, mientras que la geografía regional cuanto más se especializa tanto más divide em áreas.” (1983: 322).

Entretanto, na construção do objeto de estudo da Geografia, esse geógrafo priorizava a perspectiva regional. Segundo HARTSHORNE, em 1898, HETTNER assim se referia ao campo dos estudos geográficos: “A matéria específica da Geografia, desde os tempos mais remotos até os dias de hoje, consiste no conhecimento das áreas da terra na medida em que diferem umas das outras” (1978:14). ²³

Na Geografia francesa, o historicismo tem seu acento firmado já nas últimas décadas do século XIX, no momento de sua institucionalização como

²² HETTNER, Alfred. *Die geographie, Ihre geschichte, ihr Wesen und ihre Methade*, Breslau, Ferdinand Hirt, 1927. Ed. Parcial de 1977, p. 34-5.. In: Capel p.322.

²³ HARTSHORNE, Richard. *Propósitos e Natureza da Geografia*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

ciência nas academias. A construção de tal Geografia tem como um dos principais centros a figura de *Paul Vidal de La Blache* (1845-1918).

Vidal de La Blache integra o grupo de estudiosos que inscrevem o objeto de estudo da ciência geográfica, prioritariamente, no campo da “diferenciação de áreas”.

Realizando uma leitura crítica dos eruditos alemães, sobretudo de Ratzel, que atribuía maior importância ao estudo das relações entre os fatores naturais, considerados como preponderantes, e os fatores humanos, LA BLACHE e seu grupo de pesquisadores propunha a alternativa de integrar os fenômenos naturais e humanos através da construção da perspectiva regional.

A crítica de LA BLACHE ao determinismo ambiental de RATZEL foi influenciada pelas contribuições de HETTNER e, sobretudo, de *Émile Boutroux*, no que se refere aos traços naturalistas reducionistas do positivismo de RATZEL, afirmando, em contraposição, concepções espiritualistas e historicistas de BOUTROUX²⁴.

Destacando a liberdade humana, como ponto central de seu combate ao determinismo, LA BLACHE assinala que o homem utiliza as possibilidades da natureza segundo uma decisão que é livre e consciente. Assim, a produção lablachiana lança as bases do que seria, posteriormente, chamado, por Lucien Febvre, de possibilismo geográfico.

Ao falar da sua concepção de Geografia, LA BLACHE diz: “a Geografia é a Ciência dos lugares e não dos homens”. Com esta formulação,

²⁴ Sobre a influência do filósofo francês *Émile Boutroux* ver CAPEL (1983 :. 329-3)

reforça o caráter idiográfico desta Ciência ao mesmo tempo que tenta distingui-la da História. Apesar de fundamentar os estudos regionais, não elimina a necessidade dos estudos gerais, e chegou mesmo a produzir uma obra normativa “Princípios de Geografia Humana” - neste campo.

LACOSTE, comentando a produção geográfica no que se refere aos princípios epistemológicos, ligados à questão ético-política, afirma sobre a obra de LA BLACHE:

“...não é uma obra simples; em certos aspectos, chega mesmo a ser contraditória; e não se limita ao ‘Quadro da Geografia da França’, que é considerado como o modelo do pensamento geográfico e que foi transformado em caução prestigiosa de muitos empreendimentos de mistificações, inconscientes ou conscientes. A abordagem de Vidal de La Blache, no que se refere à Geografia geral, é bastante diferente da utilizada pelas monografias regionais. Todavia, raramente se faz referência aos ‘Princípios de geografia humana’, apesar do enorme interesse apresentado por esta obra”²⁵ (1973 : 268-9).

LACOSTE destaca que entre os vários seguidores de LA BLACHE existem posições bastante diferenciadas, sobretudo na espera da inserção ético-política dos trabalhos.

É inegável que a repercussão da obra lablachiana se deu, e ainda se dá, no campo da produção regional. A influência da Geografia regional foi forte no Brasil, principalmente na primeira metade deste século, e ainda está presente nas monografias regionais e, destacadamente, é ainda uma realidade na Geografia ensinada.

²⁵ LACOSTE, Yves. A Geografia. In. CHATELET, François. *História da Filosofia: a filosofia das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, V. 7 - p.221-276.

Ao falar da Geografia historicista vinculada à Geografia Moderna, é impossível deixar de comentar a obra de Richard Hartschorne "Propósitos e natureza da Geografia", CAPEL assim se refere a produção deste reconhecido geógrafo americano: "A obra de Hartshorne constituye una de las más amplias y netas expansiones de la concepção historicista de la Geografia"(1983:327).

Referindo-se ao objeto da Geografia, HARTSHORNE considera desnecessário indicar que à Geografia cabe estudar as diferenciações de áreas, porque toda ciência estuda diferenças e, reforçando a perspectiva idiográfica, sintetiza: "A Geografia tem por objeto proporcionar a descrição e a interpretação de maneira precisa, ordenada e nacional, do caráter variável da superfície da terra". (1948:22).

HARTSHORNE não identifica antinomias entre a abordagem idiográfica e a sistemática na Geografia. Ao contrário, afirma o caráter fundamental e auxiliar do campo sistemático e aponta, inclusive, a possibilidade de ocorrer a sistematização no interior da vertente regional. Assim, o autor, ao indicar, simultaneamente, a necessidade da busca da gênese histórica dos fenômenos e a possibilidade e conveniência das generalizações, reforça, por um lado, a abordagem historicista, e, por outro, acaba por prenunciar o surgimento de uma corrente racionalista, sustentada no positivismo lógico, posteriormente denominada de teórica ou quantitativa.

3 - A GEOGRAFIA MODERNA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA

Só é possível falar numa produção geográfica brasileira após a sua institucionalização em universidades e instituições de pesquisa.

Não existe sincronia entre o início do ensino de Geografia nas escolas secundaristas²⁶ e início da produção geográfica no Brasil.

A década de 30 é um marco para a Geografia acadêmica brasileira: em 1934 é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo e então iniciando-se o ensino superior da Geografia;²⁷ no mesmo ano foi organizada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB); no ano seguinte, no Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, também é organizado um curso superior de Geografia; e, finalmente, em 1937, é criado o Conselho Nacional de Geografia, e em 1938, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

ANDRADE (1987:81-93) destaca a importância para a produção geográfica brasileira a partir da sua institucionalização nas duas universidades e também da organização da AGB como fórum de debates e espaço de pesquisa. A criação do IBGE foi também significativa, mas este esteve, de imediato, mais

²⁶ Tratarei da Geografia no ensino básico em outro momento. Por ora é suficiente demarcar que o ensino escolar de Geografia já estava presente nas escolas secundaristas, na forma de propostas de programas de ensino e nas grades curriculares, muito antes desta área do conhecimento ter sido institucionalizada pela produção acadêmica brasileira.

²⁷ O ensino superior de Geografia surge, inicialmente, nas Faculdades de Filosofia, onde foram instalados os cursos de Geografia e História. Segundo Monteiro (1980), apenas em 1957 os cursos de Geografia e História são separados na Universidade de São Paulo e, posteriormente, isto também ocorre em outras Universidades do País.

ligado aos objetivos pragmáticos do Estado, sendo, apenas, secundariamente, palco de discussões e produção de uma metodologia para a Geografia brasileira. MONTEIRO assim se refere à produção do IBGE durante os primeiros anos de sua existência:

“Ligada a um caráter pragmático de subsídio político, a produção ibegeana de geografia, em contraste com aquela da nascente Universidade, revestiu-se de um caráter de comprometimento ao poder, o que fez com que se a distinguísse (mesmo com um certo tom de malícia) como “Geografia do Estado Novo”, passando posteriormente o epíteto a “oficial” (1980:10).²⁸

MORAES (1988:93-143) indica também o período posterior a 30 como o momento de construção do perfil da produção geográfica brasileira. Neste autor encontramos uma abordagem que caminha na direção de explicitar os compromissos político-ideológicos da Geografia brasileira, desde o processo de sua institucionalização.

É fundamental destacar que estou tratando aqui dos trabalhos sistemáticos que passaram a se identificar com um campo específico do conhecimento, tendo reconhecimento acadêmico, denominado de Geografia. Não estou, de forma alguma, englobando trabalhos que, apesar de apresentarem significativo interesse geográfico, não foram classificados como tal e/ou não receberam reconhecimento, como Geografia, da iniciante comunidade geográfica de então. Sobre este fato, ANDRADE diz:

“É bem verdade que ainda na chamada República Velha foram publicados livros de interesse geográfico, influenciados sobretudo pelos

²⁸ MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *A Geografia no Brasil (1934-1977)*. Avaliação e perspectivas. São Paulo: Instituto de Geografia - USP, 1980.

alemães e franceses, mas eram publicados desvinculados de um movimento organizado. Deixando de lado os livros que apenas incidentalmente tinham interesse geográfico, podemos apontar como especificamente geográficos os trabalhos de Delgado de Carvalho, abordando temas de geografia regional, de geografia física e de metodologia e ensino da geografia, dentro dos padrões teóricos da escola clássica francesa; os estudos de Raimundo Lopes sobre o Maranhão e sobre geografia humana, denotando grande influência ratzeriana e ainda uma tese para concurso de cátedra, defendida no Ginásio Pernambucano por Agamenon Magalhães” (1987:81).²⁹

Naturalmente que, em outros Estados brasileiros, uma pesquisa acurada levantaria ainda outras obras, mas o que destaco é que essas produções se caracterizavam por ser desarticuladas entre si e fora de um processo acadêmico que lhes conferisse reconhecimento institucional. MONTEIRO (1980),³⁰ ao analisar a produção geográfica brasileira, toma como produção científica aquela realizada a partir de 1934, quando da implantação do curso de Geografia na Universidade de São Paulo.

No seu processo de implantação, os cursos superiores de Geografia no Brasil sofrem grande influência da corrente historicista francesa. Segundo MONTEIRO, no período de implantação da Geografia Científica (1943-48), é marcante a influência daqueles geógrafos :

²⁹ ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia- Ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.

³⁰ MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *A Geografia no Brasil (1944-1977): avaliação e perspectivas*. São Paulo: 1980.

“A orientação metodológica que se reflete nitidamente nesse período, e subsequente, é aquela de escola francesa sobre a égide lablachiana. De Martonne é essencialmente a bíblia nos aspectos físicos, enquanto Brunhes, L. Febvre, Demangeon, lideram a abordagem dos aspectos humanos” (1980: 14).

Geógrafos franceses trabalham na formação dos cursos de Geografia, tanto da Universidade de São Paulo, quanto da então Universidade do Distrito Federal. Inicialmente, Pierre Deffontaines, na USP, seguido de Pierre Mombeig, quando aquele se transfere para a Universidade do Distrito Federal. Ambos tanto exerceram grande influência na formação das primeiras gerações de geógrafos no Brasil. As concepções lablachianas podem ser identificadas nos estudos de áreas ou regionais presentes nos primeiros trabalhos produzidos após a institucionalização da Geografia no País. Os dados levantados por MONTEIRO (1980) indicam que metade das teses defendidas na USP, no período de 1944-48, tinha como temática os estudos de área, e que a mesma proporção manteve-se no período seguinte (49-56), analisado pelo Autor. Os estudos de área perdem importância a partir do final da década de 50, quando outros temas ganham importância, sobretudo a Geomorfologia e a Climatologia, no campos dos estudos físicos, e os estudos de Geografia dos Transportes e de Geografia Urbana, no campo da Geografia Humana. A avaliação dos dados de MONTEIRO no período de 1944-77, sobre a produção acadêmica da USP – principal centro da produção geográfica de então – mostra que, no conjunto, os estudos de área apresentam-se como o quarto tema em importância. De um total de 78 teses defendidas na USP, 17 foram de Geografia Agrária, 11 de Geomorfologia, 10 de Climatologia e 9 de estudo de Área, o restante sendo dividido em oito outros temas.

É o próprio MOMBEIG ³¹ que explicita a força da influência lablachiana em suas concepções, quando toma a noção de *gênero de vida* como a mais eficaz para o entendimento da complexidade dos fenômenos e usa as palavras de Max Sorre ³² para esclarecer sua posição sobre o conceito de *gênero de vida*, afirmando que esta noção é “extremamente rica porque abarca a maior parte, senão a totalidade das atividades humanas” e “os elementos espirituais aparecem ao lado dos elementos mais acessíveis “

Em nenhum momento MOMBEIG questiona a validade de uma análise geográfica fundada na interpretação da realidade, a partir do conceito de *gênero de vida*. O que destaca é o fato desse conceito não estar sendo usado em toda sua potencialidade, advertindo os geógrafos para os riscos da simplificação, quando o utilizam sem levar em conta o modo de pensar de cada povo. Afirma que o modo de pensar faz parte do *gênero de vida* e cita André Cholley para reforçá-lo: “os fatores de ordem moral e psicológica ocupam um lugar pelo menos tão importante quanto os elementos naturais . ³³

No mesmo artigo, MOMBEIG polemiza com DEFFONTAINES quando este propõe “pesquisar com minúcia, sagacidade e ternura quais os meios através dos quais a espécie humana tornou-se a tal ponto industriosa e criadora de paisagens geográficas”, ³⁴ porque avalia que aí os modos de sentir e pensar só são considerados “naquilo em que contribuem para a elaboração das paisagens”. Afirmando ,por outro lado, que não propõe “proclamar a primazia da

³¹ Artigo de Pierre Mombeig intitulado *Os modos de pensar na Geografia Humana* publicado pela primeira vez no Boletim Paulista de Geografia nº 15, em 1953, e republicado pelo mesmo Boletim quarenta anos após, em seu n. 68.

³² SORRE, Max. *Les fondamentes de la Géographie Humaine*, t. III, “L”habi at”p.1. In: MOMBEIG , ibidem p. 46.

³³ CHOLLEY, André. *Guie de L’Etudiant en Géographie*, p.48, In: MOMBEIG, ibidem, p.46.

³⁴ DEFFONTAINES, Pierre. *Valeur et limite de l’explication religieuse en Géographie Humaine “Diogene”*, 1953, 2, p. 54-78. In: MOMBEIG, ibidem p. 48.

mentalidade e conceder-lhe a priori' uma espécie de preeminência na explicação geográfica", e nem reabrir a discussão sobre as vinculações entre estruturas econômicas e as super estruturas mentais, reafirma: "o que se pretende é que sejam associados mais freqüentemente o estudo dos modos de pensar e o dos gêneros de vida".

Avalio que as formulações de MOMBEIG são muito fecundas quando propõe considerar a subjetividade na construção espacial, e contém uma crítica implícita tanto aos positivistas clássico, quanto a uma corrente marxista que, ao defender a materialidade dos fenômenos, acaba por negar o sujeito como criador em nome da crítica ao idealismo. Entretanto, como não discute as bases materiais da construção da subjetividade, o autor mergulha num campo difuso de intuição e subjetividade, onde a explicação espacial pode até brotar das idéias como fonte , em si, de espacialidade sem qualquer mediação histórica ou social.

Considerar esse artigo, a essa altura do meu trabalho, tem a função de explicitar a presença de um conceito-chave da Geografia historicista francesa na construção da Geografia brasileira, ao localizar essa noção básica nos fundamentos teóricos de um dos principais formadores das primeiras gerações de geógrafos brasileiros.

É necessário, destacar ainda , no mesmo período, a influência de Leo Waibel – não pertencente ao grupo francês – nos estudos agrários, sobretudo naqueles onde eram utilizadas as formulações de Von Thunen e de Francis Ruellan, nos estudos geomorfológicos. A influência de Ruellan é associada à de Emmanuel De Martonne que, apesar de sua curta permanência no País, muito influenciou a produção da nossa Geografia Física. Aroldo de Azevedo, avaliando e homenageando a geração de geógrafos franceses dos anos 70 do século XIX ,

termina por evidenciar a influência da produção daquele grupo na construção da Geografia brasileira, inclusive em sua obra:

“Luminosa geração, cujos reflexos chegaram até o Brasil, notadamente por discípulos verdadeiramente à altura dos Mestres que tiveram – Pierre Deffontaines, Pierre Mombeig, Francis Ruellan, Roger Dion, Pierre Gourou, Louis Papy.

“Gloriosa geração que modelou os responsáveis pela fundação e sobrevivência da Associação dos Geógrafos Brasileiros e formou os membros da chamada Escola Paulista de Geografia (1974: 28).³⁵

Notadamente os geógrafos que mais deixaram marcas na geografia brasileira, de sua institucionalização até o final da década de 50, foram estudiosos ligados à escola lablachiana, sendo uma das mais destacadas exceções a figura de Leo Waibel.

A influência francesa na construção da universidade brasileira não se restringe à institucionalização da Geografia. Outras disciplinas científicas são também fortemente influenciadas, e até mesmo a estrutura organizacional das unidades e cursos segue o modelo da universidade francesa.

A consolidação da Geografia regional, no entanto, não pode ser entendida como sendo resultado apenas da presença de profissionais destacados dessa corrente na produção geográfica brasileira, mas foi também, e principalmente, a resposta conveniente à necessidade de conhecimento de um vasto território, em grande medida ainda desconhecido. É, também, no quadro da necessidade de conhecimento do território nacional, que se torna

³⁵ AZEVEDO, Aroldo. A Geografia francesa e a geração dos anos setenta. *Boletim Paulista de Geografia*. n. 50, 1974. São Paulo p.28

compreensível o surgimento do Conselho Nacional de Geografia e, posteriormente, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, voltados para os objetivos pragmáticos do Estado no que se refere à coleta de dados para viabilizar a regionalização e o planejamento dentro de uma política de grande centralização e controle propugnada pelo Estado Novo.

No período de pós-guerra, outras necessidades definidas pela nova divisão internacional do trabalho colocam em questão a funcionalidade de uma Geografia que construía o inventário de uma área, mas não respondia, satisfatoriamente, às necessidades de um tempo que priorizava o planejamento da organização espacial colocado como novas exigências econômicas.

Temas ligados à nova espacialização da indústria, ao processo de urbanização, à expansão da malha rodoviária passam a ter destaque na produção geográfica, e o modelo historicista francês, baseado em estudos de áreas ou regionais, passa a ser secundarizado como a resposta mais adequada ao planejamento estatal, embora continue a ser produzida, com relativa representatividade, em quase todos os departamentos de Geografia, e até mesmo os novos temas passam a ser tratados no interior dos pressupostos da corrente francesa.

Entretanto, apesar de continuar viva, a concepção historicista e a produção ligada ao positivismo clássico sofrem um grande abalo em consequência de uma série de questionamentos que refletiam a inadequação de suas formulações e respostas às exigências históricas de preservação das relações capitalistas.

CAPÍTULO III

A RENOVACÃO NA GEOGRAFIA : MODIFICAÇÕES
NORMATIVAS CONSERVADORAS E
QUESTIONAMENTOS FINALISTAS PROGRESSISTAS

CAPÍTULO III

A RENOVAÇÃO NA GEOGRAFIA: MODIFICAÇÕES NORMATIVAS CONSERVADORAS E QUESTIONAMENTOS FINALISTAS PROGRESSISTAS

Tem-se, na Geografia de pós-guerra, uma certa retomada da polêmica positivismo/antipositivismo, ou naturalismo/historicismo, ou, se traduzida para a linguagem simplificadora dos manuais didáticos, determinismo/possibilismo.

O campo do positivismo é retomado, reafirmando o monismo e a perspectiva nomotética, mas é rechaçado o traço empirista com a rejeição dos processos indutivos e a conseqüente aceitação dos procedimentos dedutivos.

Nesse movimento pendular, parte dos geógrafos busca o positivismo lógico do Grupo de Viena, procurando base para evitar o empirismo, ao mesmo tempo que abandona a análise da gênese dos fenômenos, fato concretizado na abordagem que tem como uma de suas características individualizadoras a atitude *ahistórica* com relação à espacialidade.

Entretanto, este rechaço da temporalidade é feito no que diz respeito ao movimento retrospectivo para a identificação dos nexos explicativos do fato em análise, mas não o é na abordagem prospectiva, quando está à procura de vincular a pesquisa geográfica ao planejamento, jogando águas no moinho do capitalismo que, naquele momento, precisava de repensar a organização espacial para territorializar as exigências de uma nova divisão internacional do trabalho.

1 - MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA RENOVAÇÃO

Dentre os fatores que engendram o processo de questionamento da produção geográfica na década de 50, destaca-se a postura da Geografia diante do real: a perspectiva historicista, construindo o trabalho de investigação com procedimentos funcionalistas, toma-o numa ótica conservadora, resultando dessa produção uma descrição ou constatação do existente sem apontar possibilidades para a sua reestruturação. Naquele momento, a ampliação das relações capitalistas no Globo apontava a necessidade de ultrapassagem da divisão internacional do trabalho – a que atribuía a uns países a tarefa de serem exportadores de matérias-primas primárias e importadores de produtos industrializados, e a outros a função econômica inversa – coloca em pauta agora a necessidade de exportação do parque produtivo e, para isto, destacava o planejamento espacial como contribuição de ponta dos estudos que buscassem responder à realidade, conservando a direção ético-política do *status quo*.

Sendo assim, o engajamento na perspectiva da emergente divisão internacional do trabalho exigia uma visão prospectiva de espaço e tempo, que permitisse uma ampliação e complexificação da abordagem do espaço.

Tudo indica que a intencionalidade subjacente dos questionamentos iniciais na produção geográfica perseguia o objetivo de mudar para continuar ocupando o mesmo lugar, ou, até mesmo, atingir um grau maior de eficiência no interior do mesmo contexto. A denominação de Geografia Aplicada para as novas correntes surgidas daí expressa bem a inserção social desse

momento da produção geográfica, revelando a escolha implícita dessa abordagem por associar-se aos objetivos de um capitalismo de organização.

A máxima que orientava de forma subjacente o questionamento de Geografia naquele momento era ser útil, ser aplicável. Essa intencionalidade era manifestada em um discurso que buscava a afirmação da disciplina diante dos outros campos do conhecimento centrado na demonstração de sua utilidade.

No interior do discurso acadêmico, o centro das inquietações era a questão metodológica entendida como *procedimentos do trabalho científico*. Avolumavam-se perguntas que se circunscreviam em torno da definição do estatuto científico da disciplina, tais como falta de precisão e unidade de seu objeto; precariedade de suas generalizações e, até mesmo, ausência dessas; centralidade nos procedimentos indutivos e, em consequência, seu caráter empirista.

Essas questões criavam perplexidade, porque eram inscritas no referencial de um único paradigma. Este era o que orientava o modelo positivista clássico e indicava a incômoda síntese, sempre implícita nas discussões, podendo ser resumida na questão: é a Geografia uma disciplina científica?

Apresentando objetos diversos ou apenas um temário articulado pela perspectiva telúrica, procedimentos metodológicos centrados na observação direta e na descrição, tendo a bizarra tarefa de responder pela elaboração de leis sobre o único – se tomada no enfoque regional –, a discussão na Geografia oferecia a corda para o seu enforcamento.

A problematização, tomando aqueles critérios de cientificidade como únicos, aceitando-os dogmaticamente, acabou desaguando no positivismo lógico onde a revisão maior foi rejeitar a indução como procedimento de pesquisa, afirmar os procedimentos dedutivos, opondo-se, com isto, ao positivismo clássico, e valorizar a matemática e a lógica formal como as linguagens próprias e legítimas da produção científica.

Aquela concepção de ciência dá origem, na Geografia, às correntes denominadas de Teórica Quantitativa e Modelística. Essas, em conjunto com a corrente denominada de Percepção, Comportamental ou Humanística, respondem pelo que passou a ser chamado de Geografia Aplicada.

Naturalmente que a crítica à inadequação das formulações do positivismo clássico não ocorre somente, nem inicialmente, no Brasil, e muito menos tem seu início na produção geográfica. Na Geografia, ao contrário, ela se inicia tardiamente, e, em muitos aspectos, foi realizada apenas parcialmente, ou não foi feita.

A crítica à concepção historicista na Geografia é fortalecida em 1953, quando, nos EUA, SCHAEFER publica o artigo "Exceptionalism in Geography: a methodological examination"¹ Nesse artigo, SCHAEFER, a partir de uma visão neopositivista, problematiza com HARTSHORNE, questionando a perspectiva idiográfica. Entretanto, é apenas em 1969 que é publicada a obra de HARVEY, "Explanation in Geography",² avaliada como uma das mais densas produções

¹ Publicado nos *Annals, Association of American Geographers* 43, 226-49, 1953. Este artigo foi traduzido e publicado sob o título "O excepcionalismo na Geografia: um estudo metodológico" no *Boletim de Geografia Teórica* de Rio Claro, 7(13) : 537. 1977.

² Obra publicada em Londres por Edward Arndt, em 1969.

normativas sobre a metodologia científica neopositivista na Geografia.

Esse fato evidencia o descompasso da produção em Geografia relativamente ao trabalho científico em geral: apenas em 1953 é publicado o artigo de SCHAEFER e, em 1969, surge, em nossa disciplina, uma obra que caracterizava as formulações do positivismo lógico, elaborado pelo Grupo de Viena durante os anos 20 e 30.

Tratando-se da produção geográfica brasileira, não é possível desconhecer esse processo de questionamento que, tendo origem nos países de língua inglesa na década de 50, desenvolve-se durante a seguinte, chegando ao Brasil na segunda metade dos anos 60. No início da década de 70, a comunidade geográfica brasileira estava convulsionada por um entrecruzamento de questões de diferentes origens.

A corrente da Percepção surge no interior da Geografia Aplicada como resultado de uma crítica a esta no que se refere ao fato daquela desconsiderar a subjetividade na abordagem espacial. Ela se propunha a entender o comportamento humano diante das questões espaciais, elaborar previsões de comportamento e, com isto, contribuir para o planejamento espacial.

Para os objetivos do presente trabalho, um interesse especial teve a corrente da Percepção pelo que ela produziu em seus desdobramentos, ligados aos processos de cognição sobre as dimensões espaciais, porque deles foram extraídas conseqüências para a Geografia Escolar.

Grande parte dos estudos da Percepção que apresentam interesse especial para o ensino tem um enfoque cognitivista e foram elaborados com base nas formulações de *Jean Piaget*.³ Outra vertente da Percepção, que apresenta conseqüências para a Geografia Escolar, é a construída no interior de trabalhos que enfocam o vivenciado, a maioria deles vinculados metodologicamente à fenomenologia.

No Brasil, os estudos ligados à cognição sobre o espaço, com contribuição para o ensino, dentro da Percepção, foram inicialmente organizados por *Livia de Oliveira*, que edificou, na UNESP de Rio Claro, uma linha de pesquisa vinculada de forma genérica ao tema.⁴

Falar de Percepção hoje é se referir a uma corrente que possui várias derivações em seu interior, cada uma delas com vinculações teórico-metodológicas próprias, incluindo também nessas diferenças os compromissos ético-políticos.

Os trabalhos de Geografia da Percepção com enfoque cognitivista, que têm interesse para o ensino, sobretudo para a escola elementar, apresentam

³ A produção de *Jean Piaget* apresenta rica contribuição para a prática pedagógica na escola básica, embora este autor não tenha construído seu trabalho numa perspectiva de prática escolar e nem mesmo possa ser considerado um pedagogo. Quanto às suas obras, considero que aquelas que apresentam maiores contribuições para a construção de uma visão geográfica são: " O Desenvolvimento do Pensamento: equilíbrazões das estruturas cognitivas; O julgamento moral na criança ; Da lógica da criança à lógica do adolescente e A representação do espaço na criança, o último em co-autoria com *Barbel Inhelder*.

⁴ São trabalhos dessa linha de pesquisa:

- CRUZ, Maria Tereza. *A Geografia na escola de 1ª grau: uma proposição sobre aprendizagem de conceitos espaciais*. Rio Claro: Instituto de Geociência e Ciências Exatas da UNESP, 1982 (Dissertação)

- OLIVEIRA, Livia de . *Contribuições ao ensino de Geografia*. Rio Claro: Instituto de Geociência e Ciências Exatas da UNESP, 1967. 821 p. (Tese de Doutorado)

- _____ *Estudos metodológicos e cognitivo do mapa*. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP, 1977. 234 p. (Tese de Livre Docência)

em sua maioria as seguintes características: consideram na abordagem apenas o espaço físico-matemático enfocando centralmente a construção e a representação das relações topológicas, projetivas e euclidianas; postulam a neutralidade científica e, em consequência, trabalham com a dimensão social do espaço e nem com as consequências da estrutura social no processo de cognição.

Vejo o fato deste trabalho não considerarem a dimensão social do real como um limite; entretanto, seria obscurantismo negar-lhe importância sobretudo para a iniciação dos estudos geográficos que, em minha avaliação, deve ser, necessariamente feita nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto esclareço que reconhecer a contribuição destes trabalhos não significa trabalhar a construção das noções ligadas ao espaço geográfico apenas no campo físico-matemático e sim acrescentar os estudos do espaço como construção social e histórica a sua dimensão físico-matemática.

No momento é necessário destacar que a Percepção surge no interior de uma crítica à Geografia Aplicada, mas a sua edificação não realiza rupturas com as formulações básicas desta corrente e, em certa medida, pode ser considerada, até mesmo, como continuidade daquele movimento de renovação.

2 - O CARÁTER SOCIAL DO ESPAÇO: UM " DIVISOR DE ÁGUAS" NA GEOGRAFIA

A renovação da Geografia iniciada no pós-guerra apresentava-se substancialmente diferenciada nos anos 70. Entretanto, faz-se necessário esclarecer

que não comungo com a visão de que o conhecimento é construído numa trajetória contínua, acumulativa e linear, onde o novo, revestido de positividade, vem, mais cedo ou mais tarde, superar o velho, e que este, simplesmente por sua posição no tempo, seja, necessariamente, carregado de negatividade. A própria produção geográfica mostra-se, em relação ao tempo cronológico, complexa e repleta de contradições.

Assim, tem-se, no século XIX, um RECLUS, para mostrar o quanto são falsas as afirmações apressadas, assim como as tentativas de associar de forma imediata procedimentos metodológicos e posicionamentos éticos-políticos. RECLUS, com uma conhecida militância política ligada ao movimento anarquista radical europeu, reproduz, na sua obra científica, as características do positivismo. Sobre sua produção, CAPEL diz: "El geógrafo francés más claramente influido por las concepciones positivistas es, probablemente, Jean Jacques Élisée Reclus (1830-1905)" (1983:301). Ainda sobre as concepções de *Reclus* na obra "L'Homme et la Terre", publicada em três volumes, entre 1903 e 1905:

" La idea de armonía que ya habíamos encontrado en el pensamiento de los románticos, y en particular en Ritter, se refuerza y modifica en Reclus con las influencias del pensamiento roussoniano sobre la naturaleza armoniosa y la necesidad de que el hombre obedezca a las leyes naturales; con las nociones anarquistas de armonía y fraternidad universales; y con el impacto de la ecología darwinista." (1983:303) (* V M.C. A s Reclus.)

Situar a produção de RECLUS neste momento tem a função de explicitar que, ao tomar 1950 como sendo um primeiro momento da renovação da Geografia, e 1970 como outro momento com características epistemológicas diferenciadas, não estou pretendendo negar a complexidade do fenômeno e, muito menos, considerar os traços aqui situados como únicos no tempo. Estou, sim,

garimpendo no entrecruzamento de traços e características, dominâncias e pesos diferenciados.

A análise cuidadosa do perfil de um tempo pode levar à identificação de reminiscências do passado ou prenúncios de possibilidades no *devenir*. Naturalmente que as dominâncias podem ser explicadas pela prevalência de determinados interesses históricos, enquanto a edificação do *devenir* depende, além das características estruturais, de circunstâncias locais e das escolhas dos sujeitos dentro do emaranhado de possibilidades. As possibilidades ocupam o lugar do indeterminado, e é aí que se inserem as escolhas e, simultaneamente, a realização do sujeito.

O que fez a problematização na década de 1970 ser qualitativamente diferente dos anos anteriores foi a mudança na direção das perguntas, as questões agora formuladas por alguns dos antigos renovadores e também por outros geógrafos, saídos do meio dos que antes contestavam a renovação, eram dirigidas para fora da ciência geográfica e centravam-se em torno de preocupações teleológicas.

Esses novos questionamentos tiveram duas origens principais: da insatisfação e mesmo frustração de alguns renovadores que haviam abraçado, entusiasticamente, o positivismo lógico, sendo o caso de *Davi Harvey* um dos mais significativos, e do interior da corrente historicista, pelo descontentamento com as ingênuas análises da corrente francesa e com os posicionamentos dos renovadores de então. Dentre os últimos, inicialmente, destacou-se *Pierre George*, que chegou a organizar uma plêiade de pesquisadores.

As produções do último grupo não apresentaram, de início, grandes inovações metodológicas e nem mesmo romperam com as formulações

lablachianas. Foram, sim, uma frente de combate contra o pragmatismo utilitário dos renovadores, em defesa da Geografia Acadêmica, postulando sua independência em relação ao planejamento estatal e a prestação de serviços encomendada pelo interesse privado. Como disse GEORGE, ainda na década de 60:

“Impacientes por se afirmarem úteis ao desenvolvimento econômico e social regional ou nacional, geógrafos de diversos países, França, Bélgica, Países do Norte e também das regiões onde os problemas do espaço se impõem mais imperiosamente que na velha Europa, no Brasil, e, na economia socialista, na União Soviética, Polônia, Tchecoslováquia lançaram a idéia, após a Segunda Guerra Mundial, de uma Geografia aplicada, à imagem da geologia aplicada. Trata-se, em seu espírito, de centralizar a análise dos fatos e de relatórios de fatos sobre temas que pudessem contribuir, no menor tempo possível, para a informação dos serviços ou das empresas que têm por tarefa utilizar ou valorizar uma fração do território” (1966:13) .⁵

É por demais conhecida a importância deste autor naquele momento em que a simples explicitação da dimensão social do espaço significava uma escolha política diferenciada. O fato de GEORGE não ter explicitado, em sua obra, o caráter de classe das desigualdades espaciais, lhe valeu o título de *humanista liberal*. Independente das adjectivações, é inquestionável, entretanto, sua militância profissional em favor de uma produção geográfica mais sensível aos valores humanitários, como constata ANDRADE:

⁵ GEORGE, Pierre et alii. *A Geografia Ativa*. São Paulo: Difel/Edusp, 1966, p.13

“Em 1956, Pierre George participou, no Rio de Janeiro, do XVIII Congresso Internacional de Geografia e, após o mesmo, proferiu numerosas conferências em instituições brasileiras, tendo grande influência no Brasil, quando, quebrando a velha tradição descritiva e ‘despolitizada’ da geografia brasileira, abriu perspectivas para uma visão mais ampla e para maior preocupação com o social, preocupação esta observada em poucos geógrafos brasileiros no período anterior a 1964” (1987:97)

Na França, na década de 60, algumas obras podem ser incluídas dentre aquelas de caráter mais liberal com forte preocupação humanitária. Geografia Ativa, que, além de conter um capítulo de crítica e proposição metodológica de seu organizador, Pierre George, traz também artigos de Yves Lacoste, Raymund Guglielmo e Bernard Kayser; Geografia do Subdesenvolvimento,⁶ de Yves Lacoste está entre as que se destacaram nesse momento da produção geográfica, quando ainda não havia sido objetivada uma alternativa metodológica consistente, mas que a preocupação social presente em alguns trabalhos já indicava uma outra qualidade. A esse tipo de produção denomino GEOGRAFIA DA DENÚNCIA. Essa Geografia da denúncia prenunciava a formulação de uma crítica mais radical e sistemática, que teve seu lugar durante os anos 70 e 80.

PET, nos EUA, denomina essa tendência liberal humanitária de “Geografia Radical”, e assim refere-se a ela :

⁶ LACOSTE, Yves. *Geografia do Subdesenvolvimento*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1977, 3ª ed..

“A Geografia ‘radical’ foi a ala da esquerda liberal deste movimento. Os fascículos iniciais da Antípode abordaram temas sobre a pobreza regional e urbana, grupos minoritários, acesso aos serviços sociais e questões similares. Entretanto, em comum com a ‘Nova Geografia’, os radicais investigaram somente os aspectos superficiais dessas questões, quais sejam, como os problemas sociais se manifestam no espaço.(...) O resultado foi uma Geografia mais relevante aos objetivos sociais, mas ainda presa a uma filosofia da ciência, a um conjunto de teorias, e a uma metodologia desenvolvida dentro de uma infra-estrutura existente das relações de poder” (1985:232).⁷

No interior dessa tendência, *William Bunge*, em 1968, organiza a Sociedade para a Investigação Humana, que pretendia formar brigada de “advogados” espaciais para os pobres, e dizia:

“Os geógrafos deveriam formar expedições para as áreas mais pobres e mais degradadas do país, contribuindo mais do que tomando recursos, planejando COM as pessoas mais do que planejando PARA elas, incorporando as pessoas do local mais do que as excluindo numa maneira elitista” (1985.:234).⁸

No Brasil, são expressivos dessa GEOGRAFIA DA DENÚNCIA os trabalhos de *Josué de Castro*⁹ e alguns trabalhos de *Manuel Correia de Andrade*, sobretudo *A terra e o homem no Nordeste*¹⁰ e de *Orlando Valverde*¹¹

A parte do movimento de renovação que trazia como traço de unificação não as preocupações metodológicas relacionadas ao *como fazer*,

⁷ In CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1985 . Richard PET. Transcrito do Progress in Human Geography, 1(2): 240-263, 1977. Título original: *The development of radical Geographt in The United States*. Tradução de Nedio Piran e Antônio Christofoletti.

⁸ Ibidem p. 234.

⁹ *Geopolítica da Fome* publicado pela Brasiliense em 1968, e até mesmo duas décadas antes o trabalho: *Geografia da fome: a fome no Brasil* , publicado pela Cruzeiro em 1945.

¹⁰ ANDRADE, Manuel Correia de. *A terra e o homem no nordeste* . 2ª ed. Brasiliense, 1964, 268 p.

¹¹ VALVERDE, Orlando. Geografia agrária do Brasil. Vol.1 Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: 1963. 37p.

mas, sim, as inquietações em torno dos *porquês* e *para quês* da produção, refletia os conflitos e insatisfações fortemente vividas no mundo então: os movimentos de massa na França no final da década de 60; as insatisfações, nos EUA, diante da guerra no Vietnã; as greves e manifestações operárias estudantis em 60 e 70.

Vivia-se um momento em que uma profunda clivagem na sociedade exigia um posicionamento dos produtores das ciências. Para o que no campo das ciências humanas, área mais sensível aos condicionamentos sociais, esse posicionamento torna-se quase que imperativo.

O final dos anos 60 e os anos 70 foram de intensa repressão aos movimentos de massa no Brasil, onde se destacaram, primeiramente, os dos trabalhadores e posteriormente os dos estudantes.¹² Havia violenta repressão a toda e qualquer manifestação de oposição das mais radicais e, de confronto com o aparelho repressivo, até aquelas de expressão de algum nível de discordância ou de liberdade, no campo das idéias ou da criação artística.

O domínio do medo e da insegurança gerou sérias deformações na produção científica. O obscurantismo provocado pela "exigência" da concordância ocasionou um empobrecimento generalizado; a subserviência ocupou, às vezes, o lugar da crítica e da autocrítica, fazendo surgir as concordâncias superficiais e apressadas, ou, simplesmente, a omissão. Por outro lado, a firmeza de convicções e de princípios passou a ter custos pessoais muito elevados, o que transformou homens em mártires e heróis. Nesse quadro geral e

¹² Em 1973, o estudante de Geografia da USP, Alexandre Vannuchi Leme, é morto pela repressão do governo militar. Este fato, associado ao clima de descontentamento pelo desrespeito às liberdades democráticas básicas, acirra as discussões e manifestações estudantis. Na produção acadêmica, ele, por um lado, reafirma o posicionamento daqueles que vinculavam essa produção à militância política, para parte daqueles preocupados com a justiça social, e, por outro lado, para outros, a alternativa do silêncio, da omissão ou da concordância.

em consequência, a figura do “guru”, símbolo que acabava também por não contribuir para o esclarecimento.

Em nosso país, no início da década de 70, parte daqueles que se posicionavam a favor do esclarecimento e da justiça social vislumbraram, como alternativa de prática social, uma vinculação direta com as manifestações de resistências, às vezes de forma direta, sem mediações entre teoria e prática, sendo esta, em muitos casos, objetivada na forma de militância política nos movimentos de massas.

Na produção geográfica brasileira teve-se, nos primórdios de 70, em consequência da situação conjuntural, por parte de muitos, o silêncio, a omissão, a concordância com o *status quo*; por parte de poucos outros, muitas discussões, muita turbulência, muitas denúncias dos compromissos políticos e uma produção teórica pequena e pobre.

SILVA¹³ aponta o ano de 1978 como um “ano histórico” para a produção geográfica. Dois fatos, segundo o autor, justificam tal destaque: um, a mudança política dentro da Associação dos Geógrafos Brasileiros: – foi eleita, no Encontro Nacional de Fortaleza uma nova diretoria sem compromissos com o poder, no caso, com a política oficial do IBGE – ; o outro a publicação do livro de Milton Santos *Por uma Geografia Nova*.

SILVA assim caracteriza o ano de 1978:

“Estava aberto o caminho para o desenvolvimento de duas tendências de pensamento na Geografia brasileira: o daqueles que consideravam

¹³ Trabalho de Armando Corrêa da Silva, publicado no *Boletim Paulista de Geografia*: nº 60, ano 84, p.73-140, sob o título: *A renovação geográfica no Brasil - 1976/1983* : as geografias crítica e radical em uma perspectiva teórica.

importante a participação política como assalariado do conhecimento e o daqueles que desenvolvem sua praxis através da teoria." (1984:78).

A obra de SANTOS mostrava uma outra perspectiva para os que pretendiam introduzir a Geografia no universo da teoria crítica. A identificação da historicidade do espaço, assumido como objeto da ciência geográfica, desbravava caminho para uma mais fecunda sistematização teórica destinada àqueles que almejavam ultrapassar a simples denúncia das injustiças espacializadas e os compromissos ativos e passivos da Geografia Moderna e da Geografia Aplicada.

A importância desta produção de SANTOS é reconhecida por quase todos os críticos que escreveram sobre a Geografia brasileira após sua publicação. MORAES diz ser "uma das mais amplas e acabadas da Geografia crítica" (1981:125); ANDRADE destaca também a participação do autor no Conselho Editorial das Revistas *Antípode* e *Herodote*, como "novo impulso à crítica na e sobre a Geografia, sobretudo como publicação de seu livro "Por uma Geografia nova" (1987:129); MOREIRA¹⁴ afirma que "Milton Santos traz para o movimento em curso o que lhe faltava: um base teórica sistemática"(1992:9),(...) "E foi isto o livro de Milton, o toque certo de genialidade."(1992:10).

A nova qualidade demarcada pela obra de SANTOS no Brasil, no final dos anos 70, já havia se manifestado nos EUA quando, em 1973, *David Harvey* publica *A justiça social e a cidade*¹⁵ onde faz autocrítica das formulações neopositivistas de 1969 e defende uma metodologia para a produção geográfica fundamentada no marxismo. Aquela produção, de caráter normativo, significou

¹⁴ Artigo de Rui Moreira, publicado no *Caderno Prudentino de Geografia* n 14, jun/92, sob o título *Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil - 1978-1988)* p. 5-39.

¹⁵ Publicado pela primeira vez em 1973, em Londres, por Edward Arnold Publishers Ltda. sob o título: *Social justice and the city*.

uma alternativa metodológica para algumas inquietações e descontentamentos, tanto com o positivismo lógico quanto com as sistematizações lablachianas.

Foram desenvolvidas várias avaliações sobre a pertinência ou não da abordagem que HARVEY faz de algumas categorias marxistas em sua obra. Essas avaliações, feitas sobretudo do interior do materialismo dialético, deixam ver, ainda que seja pela negação, a relevância da obra como marco referencial para a transição entre a fase chamada aqui de Geografia da Denúncia, e uma outra, onde podemos encontrar uma *crítica* que procura se expressar pela via sistemática, colocando o debate político-ideológico no campo da luta teórica.¹⁶

No interior do grupo liderado por Pierre George, na França, também ocorre um grande avanço no sentido de superar os limites da Geografia da Denúncia, e este vem, inicialmente, com a publicação de *A Geografia*, 17 de Yves Lacost. O autor radicaliza a avaliação teleológica, aponta algumas das maiores debilidades metodológicas da disciplina e dá passos para uma formulação normativa, o que viria acontecer em seu livro publicado em 1976, "A Geografia isto serve antes de mais nada para fazer a guerra".

As formulações de LACOSTE oferecem um reforço para a sistematização da produção geográfica interessada na justiça social, e termina por servir de base para uma corrente de pensamento dentro deste campo da

¹⁶ Tem-se como exemplos de trabalhos de autores brasileiros que problematizam com HARVEY, no campo do marxismo: CORRÊA, Roberto Lobato, *Da Nova Geografia à Geografia Nova* In: *Geografia e Sociedade*, Petrópolis: Vozes, 1980; MARTIN, André Roberto, *Problemas de Abordagem no Estudo Geográfico do Fenômeno Urbano*, in Borrador n. 1, *Teoria e Método da Geografia*, São Paulo, AGB, seção São Paulo, 1982; MOREIRA, Rui "Geografia e Práxis: Algumas Questões" in *Geografia e Sociedade*, Petrópolis: Vozes, 1980, dentre outros.

¹⁷ In CHÂTELET.F. (org.) "A Filosofia das Ciências Sociais. De 1860 aos nossos dias, Rio de Janeiro, Zahar, p.221-74, 1981, publicado pela primeira vez em 1973, na França.

Geografia, que passa a considerar *as relações de poder como fundantes na investigação espacial*.

No interregno de 70 para 80, ocorre, então, na ciência geográfica, uma nítida clivagem: uma produção teórica e uma prática com uma alteridade centrada em uma postura ética diante do real e, conseqüentemente, da função social do trabalho, que poderia ser *vinculada genericamente à defesa da justiça social*; e outra, onde se poderia também identificar o oposto, ou seja, uma prática que carregava, como traços de alteridade, a omissão, a negação explícita e, até mesmo, a condenação da preocupação com a justiça social e isto feito, normalmente, em nome da *neutralidade científica*.

A última poderia ser identificada por algumas práticas tais como: escolher temáticas que mais facilmente obnubilavam a dimensão social do espaço; defender que a explicitação das desigualdades espacializadas daria um caráter ideológico à produção, e entendendo ideologia como falseamento da realidade, confunde objetividade com neutralidade e, conseqüentemente, termina por caracterizar as produções com preocupação social explícita de *acientíficas*.

Neste momento, torna-se necessário esclarecer, de forma breve, como a questão da ideologia vem sendo colocada nesta clivagem da produção do conhecimento. O objetivismo positivista, propugnando uma ruptura entre sujeito e objeto, chega à ideação de um sujeito sem prenoções e intencionalidades diante de um objeto claramente identificado e destacado do real, e acaba confundindo a possibilidade de um certo grau de objetividade – tomar distância – com a falácia da neutralidade científica, materializada na absoluta ruptura entre *juízo de fato e juízo de valor*. Dentro dessa

concepção, a ideologia aparece como falseamento da realidade. Uma outra concepção vê a ideologia como *um ponto de vista diante do real*, presente em qualquer prática humana – o fazer humano, que carrega em si finalidades e valores, possui teleologia, que o distingue das intervenções dos outros animais –, aí a inevitável finalidade associada ao caráter contraditório da realidade joga a perspectiva da neutralidade científica no universo da impossibilidade.

Essa última ótica aponta para a prática científica uma autonomia relativa que viabiliza, como possibilidade, um certo grau de objetividade, sendo maior para as ciências naturais e exatas do que para as humanas.

Neste último enfoque, a maior ou menor aproximação do real depende, além do método, do “amadurecimento” do objeto cognoscível e do sujeito cognoscente. Quanto ao sujeito, a sua possibilidade de entendimento do real depende também do “lugar” social do qual ele o olha. Este “lugar” é fortemente influenciado pela posição de classe do sujeito associada a outros fatores, tais como raças e etnias, nacionalidade, gênero, faixa etária etc.¹⁸

Defendo a visão da ideologia presente em toda a produção científica, negando a neutralidade, mas considerando a possibilidade da objetividade e, conseqüentemente, a existência de uma autonomia relativa da investigação científica.

No interior do pensamento marxista, por motivações éticas diferentes, aquela concepção de ideologia como falseamento da realidade também aparece quando, na investigação do real, a busca da realidade objetiva

¹⁸ Sobre a influência do posicionamento de classe na possibilidade de aproximação do real, ver a discussão que Michael Lowy faz em “As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na Sociologia do conhecimento”, onde o autor usa a feliz alegoria do *mirante* de Rosa de Luxemburgo, para evitar, ao mesmo tempo, a absoluta verdade de influência positivista e o relativismo do historicismo crítico.

termina por negar o sujeito ao considerá-lo em um tal nível de generalidade que não permite levar em conta o espaço do indeterminado e a indeterminação, que é o *lugar* de realização do sujeito no interior das determinações estruturais.

A abordagem da ideologia como falseamento da realidade no interior do pensamento marxista considera como interpretação científica da realidade apenas a *sua*, vê os outros métodos como *acientíficos* e as outras interpretações dentro do marxismo como *desviantes*. Nesta interpretação a verdade, ainda que transitória, é única, restando à ideologia também a tarefa de mascarar o real.

Retomando a identificação das características individualizadoras daquela vertente da Geografia, cuja escolha, explícita ou implícita, resulta no ocultamento das diferenças sociais espacializadas, encontra-se em seus trabalhos um enfoque que privilegia a semelhança, a harmonia, a conformidade, a permanência, a constância ao invés da diferença, do conflito, da contradição, da mudança, da diversidade.

Em síntese, tem-se, nesse momento, uma Geografia que, de alguma forma, questionava o *status quo*, e outra que concordava, silenciava, se omitia diante deste mesmo *status quo*; tinha-se, portanto, em torno da dimensão social do espaço, um *divisor de águas* na Geografia.

Entretanto, é imprescindível ressaltar, a unidade em cada uma das vertentes desse *divisor de águas* era muito tênue. Em cada uma ocorriam diferenciações e estas manifestavam-se, sobretudo, no campo metodológico, tomado em sentido amplo e como procedimentos de pesquisa.

Na vertente da produção geográfica, que se unificava pela preocupação genérica com a justiça social e pela concordância ou *simpatia* com o campo metodológico do marxismo – traço predominante, na década de 80 – passada a fase de predomínio da *Geografia da Denúncia* e o momento de intensa e acirrada luta ideológica, onde o alvo era o *inimigo principal*, os situados na outra vertente, as diferenças internas se manifestaram expressando-se ora como ponto de vista isolado, ora em correntes de pensamento. Entre estas diferenciações destaco:

– uma postura militante na dinâmica social colocando à distância a produção teórica vista como *diletantismo* e o reverso da moeda, a dos que escolhiam a produção teórica como alternativa, vendo com muita reserva a participação militante na dinâmica social, concebida como *praticismo* ou *tarefismo*. Assumir o movimento dialético entre teoria e prática social como uma *práxis* transformadora era o discurso de todos, que poucos conseguiam objetivar.

– Sendo a metodologia inspirada no marxismo um grande aglutinador, este campo, como não poderia deixar de ser, passou a ser também um fator de diferenciação. Dentre as principais diferenciações, destaco aqueles que, assumindo uma leitura positivista do marxismo, definem a sua interpretação como *verdadeira*, e as demais, mesmo dentro do universo marxista, como *desviantes ou ignorantes da verdade única possível*.

– Ainda no mesmo campo inspirado nas formulações marxistas, desenvolvem-se concepções que tomam parte das relações sociais como se fosse a própria totalidade, passando a analisar a produção da espacialidade a partir dessa ótica: uma elege *a questão do poder* como *fundante* da construção espacial, outra, as relações econômicas. Existem até mesmo aqueles que

abandonam a perspectiva da abordagem espacial e passam a analisar as *relações sociais em si*, centrando as lutas de classes como objeto de investigação, deixando escapar a espacialização dessas mesmas relações.

– Nos anos 90, outras e novas perguntas surgem na vertente da produção geográfica em questão vindas de um universo maior, da problemática da produção do conhecimento em geral, onde emergiam questões não resolvidas, surgidas da explicitação de necessidades e contradições na dinâmica do real. Essas novas perguntas surgem dos limites vividos pelas interpretações do mundo, centradas nos paradigmas básicos da ciência moderna, que se mostraram insuficientes para dar conta do tratamento de pares de categorias de investigação até então elaboradas com dualismo, tais como: objetividade/subjetividade; universal/singular; parte/todo; local/global; natural/cultural; coletivo/individual; interpessoal/intrapessoal.

– Na Geografia chegam aquelas problematizações também, como não poderia deixar de ser, nas duas vertentes da produção do conhecimento situadas neste trabalho. Na vertente individualizada pelas preocupações com a justiça social, aparecem associadas a formulações metodológicas vinculadas à fenomenologia, dando destaque para a questão cultural e para as técnicas de análises ligadas à hermenêutica. Nesse campo da produção geográfica foram muito aproveitadas as elaborações sobre o vivido de *Henry Lefebvre*, *Merleau Ponty* e de *Tonino Bertanini* e de *Michael Foucault*.

– Atualizando a discussão da relação natureza/sociedade, aparece também uma interpretação que tenta retomá-la, através da problemática ambiental, essa *velha* discussão sempre atual na ciência geográfica. Neste debate, as fronteiras entre as duas vertentes da produção da geografia se tornam tênues e

muitas são as análises que, invocando a importância social dos problemas ambientais, acaba por naturalizar a sociedade e suas contradições internas e, em alguns enfoques, quando os homens são lembrados, são considerados genericamente, indistintamente, ou então são transformados em facínoras da natureza, negando, simultaneamente, sua condição social e natural.

Em síntese, chega-se à década de 90 e a complexificação das relações sociais mostra um entrecruzamento de fatores antes obnubilados pela pungência das contradições entre as classes sociais. Surgem neste novo quadro alternativas que vão desde uma postura resistente em considerar aquela complexificação .

– Visibilidade das contradições relacionadas a conflitos étnico-culturais, de gênero, de nacionalidade, de faixas etárias, grupais, de religião, etc. – até aquela que defende terem desaparecido as contradições de classes, reforçando as concepções neoliberais predominantes no momento atual. Essa última dilui as oposições entre as posturas ético-políticas na produção geográfica, contribuindo para *erodir o divisor de águas* construído nas duas décadas anteriores.

A esse momento em que a acomodação de tendências, os desdobramentos práticos, o ecletismo metodológico, a diluição das disputas têm maior visibilidade que as disputas acirradas de constructos teóricos já consolidados, quando as dúvidas são mais fortes do que as certezas, e, por isso, as dissolvem em campos de possibilidades, denomino de *momento pós-crise*. O debate continua, mas inscrito em um campo de fragilidade provocado pelo cruzamento de possibilidades, onde a acuidade e perspicácia do pesquisador, assim como a

superação de personalismos, muito podem contribuir para o surgimento *de um novo*, que recontextue a busca *da edificação de uma utopia que viabilize uma reconstrução espacial regida pelo critério da justiça social*.

Para o presente trabalho, que pretende compreender a Geografia presente no ensino das séries iniciais no Brasil, de 1930 aos dias atuais, como também problematizar as possíveis alternativas, é fundamental discutir algumas tendências que tiveram maior presença na discussão da renovação e, simultaneamente, no ensino fundamental.

Tomarei essas tendências pelo que propuseram em torno do método em geral e da escolha do objeto em particular. Foram dois os critérios para escolhê-las: em primeiro lugar, detive-me na vertente individualizada pela preocupação com a espacialização da justiça social, e este fato é explicado por avaliar que a alternativa para a Geografia escolar se inscreve neste campo; em segundo lugar, procurei verificar quais manifestações da crítica chegaram ou estão de alguma forma presentes no ensino fundamental, não eliminando, portanto, a possibilidade de algumas terem sido gestadas no próprio ensino básico.

3- A DIMENSÃO SOCIAL DO ESPAÇO E A CONCEITUAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA GEOGRAFIA BRASILEIRA

Retomando a trilha iniciada no capítulo anterior, situarei as formulações de alguns geógrafos brasileiros, que apresentam inquietações quanto à questão metodológica ligada à conceituação de seu objeto, associada à opção por explicitar o caráter social do espaço.

Tomarei, inicialmente, como referência para essa problematização, as sistematizações feitas pelos geógrafos *Antônio Carlos Robert de Moraes* e *Milton Santos*. Os dois autores ocupam lugares diferenciados na produção geográfica brasileira e mundial mas são, também por motivos diversos, basilares para o desenvolvimento deste trabalho. O segundo é indicação indispensável por ter produzido a obra *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*”, que, por seu caráter normativo, tornou-se *marco* da produção geográfica brasileira. Ao considerar a historicidade da produção espacial, não apenas como acumulação linear de tempos, mas tendo relação estrutural com a sociedade que a produziu. SANTOS introduz uma outra qualidade na análise espacial. *Antônio Carlos Robert de Moraes*, através de sua obra *Geografia-pequena história crítica*, editada pela primeira vez em 1981, é referência necessária para o presente trabalho, porque é a produção sobre a evolução do pensamento geográfico mais lida pelos professores do ensino básico e, sendo a leitura mais freqüente, é também o principal veículo de divulgação da preocupação do caráter social do espaço entre os professores. Esta tem sido a leitura inicial de disciplinas de cursos de graduação que tratam do tema e, não muito raro, a única lida pelos alunos que são ou serão os futuros professores.

Em síntese, escolhi no universo ético já situado uma obra que significa, na Geografia acadêmica, ponto de partida, e outra que representa o ponto de chegada dessa vertente no ensino básico. Entretanto, não estou afirmando que todos os professores de Geografia do ensino básico já leram a referida obra e nem mesmo que todos que manifestam preocupações sociais a leram, mas, sim, que esta é, no campo temático da História da Geografia, a principal *ponte* entre a Geografia Acadêmica e a ensinada de seus conteúdos na escola básica.

Tomar as formulações desses autores tem como objetivo estabelecer referências para a elaboração de um *constructo teórico* para balizar a análise da Geografia presente nas formulações dos professores, encontradas em suas práticas pedagógicas e em seus discursos sobre a Geografia.

Entre as elaborações de SANTOS, algumas dizem respeito de forma direta ao problema em estudo neste trabalho e oferecem ricas contribuições ao debate aqui colocado. Com relação à divisão do trabalho científico, trata a problemática no interior da defesa da totalidade:

“O que se quer conhecer, por intermédio das ciências particulares, são os diversos aspectos da realidade que compete estudar globalmente. É o correto conhecimento dos diversos aspectos dessa realidade que nos permite, a um dado momento da evolução do pensamento científico, definir melhor cada aspecto e, paralelamente, toda a realidade” (1978:113).

Identificando o objeto da Geografia como sendo o espaço social, SANTOS insere a Geografia no campo das ciências sociais, ao mesmo tempo que justifica a divisão do trabalho científico no universo da totalidade, o que diferencia da perspectiva objetivista do positivismo clássico e lógico, quando diz:

“A sociedade deve ser, finalmente, a preocupação fundamental de todo e qualquer ramo do saber humano, é uma sociedade total. Cada ciência particular se ocupa de um dos seus aspectos. O fato de a sociedade ser global consagra o princípio da unidade da ciência. O fato de essa realidade total, que é a sociedade, não se apresentar a cada um de nós, em cada momento e em cada lugar, senão sob um ou alguns dos seus aspectos, justifica a existência de disciplinas particulares. Isso não dediz o princípio da unidade da ciência, apenas entroniza outro princípio fundamental, que é o da divisão do trabalho científico” (1978:115).

Quanto à conceituação do objeto da Geografia, o autor não negligencia as dificuldades da tarefa de conceituá-lo e a ela se refere como sendo uma tarefa árdua, e, chamando a atenção para a distinção entre o espaço como uma categoria permanente de todo o conhecimento e o que denomina de nosso espaço, diz ser o primeiro

“...uma categoria universal preenchida por relações permanentes entre elementos lógicos encontrados através da pesquisa do que é imanente, isto é, do que atravessa o tempo e não daquilo que pertence a um tempo dado e a um dado lugar, quer dizer, o propriamente histórico, o transitório, de uma combinação topograficamente delimitada, específica de cada lugar. A noção de sistema social atravessa a noção desse tempo e desse lugar e é o fundamento da definição desse ‘nosso espaço’...” (1978:120-1 - grifos meus)

E, por fim, conceitua o espaço como objeto da Geografia:

“O Espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. *Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções.* O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. *Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares.*” (1978: 122 - grifos meus).

Ao tomar o espaço como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente e como um campo de força cuja aceleração é desigual”, SANTOS aponta para uma estrutura que torna-se ente, possui traços de alteridade, o que se objetiva quando atribui ao espaço o estatuto de instância social. Este conceito é sintetizado na introdução de uma obra ¹⁹ publicada posteriormente:

“Consideramos o espaço como uma instância da sociedade, ao mesmo título que a instância econômica e a instância cultural-ideológica. Isso significa que, como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contida. A economia está no espaço, assim como o espaço está na economia. O mesmo se dá com o político-institucional e com o cultural-ideológico. O espaço não pode ser apenas formado pelas coisas os objetos geográficos,(...) O espaço é tudo isso, mais a sociedade...” (1985:1)

Encontra-se em Santos alguns pilares do conceito de objeto da geografia que ultrapassam a histórica visão de relação homem/meio, de diferenciação de áreas e, naturalmente, a visão kantiana de descrição de todos os fenômenos da superfície da terra e síntese de todas as ciências, assim como a

¹⁹ SANTOS, Milton. *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

concepção telúrica sobre a construção do objeto da Geografia, que, de certa forma, já passou ao senso comum. Destaco alguns dos traços individualizadores de seu conceito de espaço:

– A historicidade do espaço fica evidente quando ultrapassa a abordagem dos habitantes como população biológica e assume a sociedade como uma macroestrutura, no interior da qual se identifica o espaço como uma subestrutura, nas suas palavras como “instância” A sociedade é captada, através de suas instâncias, no movimento passado-presente.

– Considera a materialidade do espaço e abre a perspectiva para ser analisado ontologicamente, como existente, considerando os objetos geográficos em formas, funções, processos, o que lhes dá significação e historicidade no interior da estrutura do espaço e da Formação Sócioeconômica.

– Propõe como unidade geográfica de base a análise do Estado-Nação.

– Considera a natureza subsumida nos objetos geográficos com formas e funções, afastando um tratamento específico da natureza como primeira ou segunda natureza. Pode-se sintetizar tal enfoque na afirmação de que o objeto da Geografia é o “espaço social”

Levanto, inicialmente, algumas questões que serão retomadas na discussão do objeto da Geografia, proposto ou concretizado na prática pedagógica:

– Como é conceituada a categoria totalidade nessa abordagem?

É captada no universo do materialismo dialético, como “síntese de múltiplas determinações”, encontrada através de sucessivas aproximações guiadas pelo movimento da contradição; pode ser tratada no interior do estruturalismo como síntese de interpenetrações de fatores que resulta na desequilibração e reequilibração da estrutura final; como resultado de justaposições de elementos posicionados em um dado universo funcional ou ainda pode ser captada como somatório de partes. Em síntese, a busca da totalidade não define a priori a ótica do materialismo dialético por não ser uma perspectiva única do método, embora tenha em cada abordagem metodológica uma conceituação própria.

– A consideração do Estado-Nação como unidade geográfica de análise responde, de fato, à atual organização do espaço contemporâneo, ou será este enfoque uma herança do momento de institucionalização da Geografia realizado à sombra do fortalecimento do Estado Nacional Moderno no século XIX ?

– Por fim, tratar a natureza subsumida pela sociedade é uma abordagem que dá conta de explicitar as contradições desenvolvidas pela sociedade no processo de apropriação/utilização da natureza na relação histórica entre estes dois domínios da abordagem geográfica ?

Para considerar o conceito de objeto da ciência geográfica existente na obra de MORAES, uma dificuldade inicial foi encontrada em sua obra Geografia: pequena história crítica, que não explicita, textualmente, o conceito de objeto da Geografia que serve de referência para a sua análise histórica desse objeto. Por ironia, a escolha do autor, como já foi afirmado, deveu-se ao fato de ser sua obra a mais lida sobre o tema, pelos professores do ensino básico.

Buscando captar de suas análises a compreensão de objeto da ciência analisada por ele, deduzi que delas podem ser extraídos elementos de um objeto definido no interior do materialismo dialético, que se caracteriza por uma centralidade no processo de formação da espacialidade, nos porquês dessa produção, algo que se aproxima de processo de relações do qual resulta a espacialidade. Nas análises históricas que desenvolve sobre a concepção de objeto da Geografia, ocorre um afastamento da materialidade do espaço e uma aproximação do que seria um feixe de relações.

Na referida obra, os nexos explicativos da dimensão espacial da realidade são procurados numa análise histórica à procura da gênese dessa dimensão, esta sendo vista como uma face do real. Pode-se dizer que aí se encontra uma metodologia ligada ao historicismo crítico, claramente comprometida com a perspectiva de evidenciar e denunciar o processo de espacialização dos interesses do capital através da análise geográfica.

Para identificar construções textuais que explicitassem o conceito de objeto da Geografia do autor, busquei uma publicação em co-autoria²⁰ com Wanderley Messias da Costa em que eles propõem, explicitamente, formular “uma teoria marxista que dê conta das questões colocadas pelo temário geográfico”. Após delongarem sobre os contatos da produção geográfica com a teoria marxista, lançam as bases da construção do objeto da Geografia dentro da corrente do materialismo dialético assumida por eles:

“O materialismo histórico e dialético estuda processos, isto é, sua ótica é sempre a da formação do fenômeno ou evento. A Geografia deverá

²⁰ COSTA, Wanderley Messias e MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia Crítica : a valorização do espaço*. São Paulo: HUCITEC, 1984.

estudar, então, algum processo real, seu objeto não poderá mais ser definido como a paisagem ou o lugar, e somente como a formação dessas realidades” (1984:52).

Ainda precisando o campo do marxismo para a construção do objeto da Geografia;

“*Conceber* um objeto que seja um processo e não um fato passível de observação imediata, exige dos geógrafos um esforço extraordinário” (1984:71) “Não há, então, espaço sem sociedade, nesta concepção; ou melhor, não pode haver espaço, nem como categoria a priori e ideal, nem como dimensão física isolada e arbitrariamente predelimitada. O que há é a possibilidade de se trabalhar uma relação sociedade-espaço, relação que é social exclusivamente, e que historicamente se expressa em processos reais os mais complexos” (1984:73 – grifos meus.).

Essa abordagem do objeto da Geografia sugere algumas observações decorrentes da natureza do objeto definido, que se caracteriza por ter uma centralidade no processo de formação da dimensão espacial da sociedade. Esta é tomada como a totalidade e o espaço é apenas uma face desta totalidade. Assim:

– não é o espaço a referência para a construção do objeto, mas o processo expresso nas relações de sua formação.

Ali, o objeto é construído no interior do método e não adquire alteridade em relação àquele. Não expressa materialidade, é fruto de uma lapidação teórica, de um temário. Entretanto, esse temário acaba divorciado de sua base material para se agasalhar no interior do método, e, assim, o processo termina por ser coisificado. O processo que é captado na relação sociedade-espaço não é nenhum dos elementos desse par, assim como também não é parte

constitutiva do objeto, e, sim, o próprio objeto. Em síntese, a sociedade e o espaço não constituem o objeto da ciência geográfica, mas o que ocorre entre ambos.

Como na elaboração de SANTOS, a natureza também só aparece subsumida pela sociedade. Em relação a este aspecto, faço a mesma interrogação quanto à atualidade dessa abordagem. A relação sociedade/natureza gerou contradições para a vida em sociedade, não sendo possível problematizar essas contradições, na perspectiva de sua superação, considerando apenas um elemento dessa relação.

A unidade geográfica de análise não é sequer referida, e isto pode ser explicado também pela natureza do objeto definido.

Ainda é necessário considerar que, tal como está sugerido, o objeto da Geografia dificilmente poderá ser tomado ontologicamente, como ser, e as categorias de análise para sua investigação devem ser inscritas numa organização metodológica, de tal forma rígida, que dificilmente possibilitará a revelação do novo.

Por fim, pensando na abordagem da espacialidade em um processo pedagógico no ensino básico, questiono:

– Como tratar uma abstração, o processo, presa a uma outra abstração maior, o método, em um trabalho pedagógico com cidadãos ainda vivendo formas de operação ligadas à inteligência concreto-operatória?

– Será que na escola básica o objeto da ciência geográfica é outro?

– Será que a abordagem da Geografia na prática pedagógica não pode possuir vínculos com a cientificidade geográfica, sendo possível ali apenas para a prática do empirismo?

Retomarei a temática em questão na terceira parte do trabalho, quando analisarei a conceptualização de Geografia e de seus objetos, revelados no discurso e na prática pedagógica cotidiana do professor, assim como as tendências de renovação curricular atuais e algumas das possíveis alternativas para o trabalho pedagógico, com os conteúdos geográficos no interior dessas.

A seguir, na segunda parte deste trabalho, (Capítulos IV e V), buscarei entender, no primeiro deles, a função social da instituição escolar através de tomar a sua própria inserção histórica na dinâmica do real, enquanto instituição, e de um dos seus sujeitos básicos: o professor, onde tentarei captar a sua construção, como sujeito coletivo, ligado à edificação da escola através dos momentos de maior significação para este trabalho. No capítulo seguinte, abordarei especificamente a tradição pedagógica e os momentos mais relevantes de sua renovação, buscando identificar a significação da ação humana neste lugar social, a escola elementar, e também o seu outro sujeito, destino e objetivo desta ação, o educando. Ele será visto como o depositário das possibilidades de realização social dos interesses expressos na trajetória da escola e de seus professores, e também como sujeito de seus processos de cognição e de construção de cultura.

Desenvolverei a segunda parte percorrendo uma trajetória longa, em termos de tempo cronológico, para captar elementos pontuais que possam ampliar a compreensão dos processos atuais de transformação da escola básica

no mundo e, especialmente, no Brasil, face às novas exigências colocadas pelas demandas derivadas dos processos de transformações tecnológicas que, por conseqüência, redefinem as exigências em termos de habilidades e capacidades para a inserção no mundo.

A segunda parte deste trabalho tem como objetivo construir um referencial mínimo de entendimento da escola elementar e de seus sujeitos básicos na virada do século, para possibilitar um repensar da prática pedagógica em geral, e em especial aquela desenvolvida com os conteúdos geográficos, objeto deste trabalho, e até mesmo vislumbrar a inserção desses conteúdos na construção do devir.

SEGUNDA PARTE

O “UNIVERSO” DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS
CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS : A ESCOLA
ELEMENTAR E SEUS SUJEITOS

CAPÍTULO IV

A INSERÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA ELEMENTAR E DE SEU PROFESSOR

Para maior aproximação da prática pedagógica com os conteúdos geográficos na escola elementar brasileira, exporei, neste capítulo, a historicidade dessa escola e da profissão docente no processo de suas institucionalizações.

Entendendo que as instituições constituem o lugar social onde a prática humana ganha visibilidade e se historiciza, tento captar a inserção social da escola elementar e de seu professor, não através de uma reconstrução de toda a análise da função social de ambos na sociedade capitalista, mas, sim, extraindo elementos representativos do ideário coletivo, que revelem os traços mais importantes desta construção social para o estudo em questão.

Serão aqui considerados alguns traços residuais, e também aqueles que se mostrarem mais vivos e expressivos, do perfil da escola elementar e da profissão docente durante o processo de suas institucionalizações.

No caso brasileiro, mostrarei como a edificação da escola elementar se objetivou também em termos dos processos normativos,

extraindo da legislação sobre a educação elementos significativos para o seu entendimento.

O objetivo desta rápida abordagem é, por um lado, contextualizar a ação pedagógica com os conteúdos geográficos, e, por outro, evitar aquelas exaustivas análises que acabam colocando como centro as determinações gerais da construção social e reduzindo a significação da problemática em estudo.

1- O GRUPO ESCOLAR E A PROFESSORA PRIMÁRIA: PERMANÊNCIAS MUDANÇAS

*“ Vestida de azul e branco,
trazendo um sorriso franco
num rostinho encantador ... ”¹*

A imagem da normalista da década de quarenta ainda é, carinhosamente, lembrada no cancionário popular com a música Normalista, muito cantada pelos admiradores das canções que atravessam os tempos e os modismos. Contudo, hoje, nos tons das vestes colegiais, encontra-se com maior frequência as variações do cinza, por ironia ou escolha, mais

¹ A epígrafe, extraída de uma muito conhecida música popular produzida na década de quarenta, foi, à época, um símbolo da imagem social da normalista e, por conseqüência, da professora primária de então. “A normalista”, com letra de David Nasser e melodia de Benedito Lacerda, mostra a figura da estudante, normalmente originada da classe média, moça fina, portadora da cultura desejada para a mulher de seu tempo, uma figura da esposa ideal no imaginário coletivo:

“...mas a normalista linda,
não pode casar ainda
só depois que se formar....”

consoantes com o manto antrópico que coexiste com a atmosfera nos grandes centros.

Nas escolas noturnas, para onde vai a maior parte das colegiais normalistas, a ausência da uniformidade do traje simboliza a resposta que está sendo dada a um intenso apelo de consumo, revelando, simultaneamente, que é outro o tempo, assim como é também outra a origem social das atuais normalistas. As estudantes dos cursos noturnos mostram, em seus rostinhos encantadores, a coexistência da fadiga por estarem atravessando o terceiro turno da atividade, pois são trabalhadoras nos dois primeiros para serem normalistas no último.

Mudou a inserção do Curso Normal na estrutura do sistema de ensino brasileiro, mudou a professora como profissional, mudou a vida fora da escola.

Hoje, os dois ou três turnos de trabalho, o corre-corre de escola a escola, mediado por um traslado que transporta também as mudanças do tempo e do espaço, estampadas na complexidade do trânsito e em sua vivência tensa e estafante, marcam perversamente "o rostinho encantador", ameaçam a leveza do "sorriso franco", outrora expressão de uma serena adesão de uma futura ou já professora primária, segura de seu lugar no mundo. O insistente sorriso torna-se tenso, expressão das vivências conflitantes do *ser professora* em finais do século XX.

Essa profissional, hoje, constrói e reconstrói a sua singularidade em uma estrutura de vida multifacetada, dividindo o tempo de sua existência entre as possibilidades de escolhas inseridas num universo que articula,

contraditoriamente, vários elementos, cada um deles em crescente complexidade. Tendo que integrar tempo e espaço nas possibilidades de ser profissional, cidadã, consumidora, mãe, companheira, criar e recriar suas referências culturais, suas práticas associativas, dentre outras, ela leva para a existência as operações fundamentais do cotidiano da sala de aula, só que, na vida, ela tem que, criteriosamente, multiplicar tarefas e dividir o tempo cronológico, e este segue, soberbamente, indiferente às mudanças de seu tempo histórico.

Entretanto, dividir o tempo não significa ter o perfeito controle sobre ele. É a exiguidade dos salários associada à complexificação do consumo e da vida urbana que determinam a dupla jornada de trabalho, e esta, aliada aos deslocamentos dificultados pelas distâncias, tiram-lhe a maior e mais preciosa parte do tempo que supostamente seria o *seu*.

Ao lar, à convivência familiar e de vizinhança, à produção e reprodução da cultura, incluindo aí as festas, atividades de lazer e práticas religiosas, ao descanso, pouco resta. Esse precioso *tempo livre*, o supostamente seu, deve ainda ser ocupado, em parte, com os trabalhos domésticos que, apesar de serem realizados no espaço da privacidade, estão vinculados à reprodução da sua força de trabalho, logo também indiretamente relacionado a este.

As profundas mudanças que definem o *ser professora das séries iniciais às vésperas do século XXI* carregam junto, contraditoriamente, para a construção desse novo perfil, algumas *permanências*. Essas permanências, prenes de mudanças, atravessam o domínio público e o privado da vida da professora.

Dentre as permanências, destaco neste trabalho quatro, por serem as mais significativas para a construção do perfil do sujeito em questão. Uma primeira, a própria construção do texto deixa evidente, e diz respeito ao fato de serem mulheres a quase totalidade dos docentes das séries iniciais. A feminização da profissão do professor é um fenômeno antigo. NÓVOA (1991) o identifica como traço individualizador da profissão já na virada do século. No Brasil, este traço é tanto mais forte quanto mais recuamos nas séries na estrutura do ensino. Em minha experiência, lecionando ou coordenando cursos de atualização ou aperfeiçoamento para professores das séries iniciais, a presença masculina, quando existe, nunca ultrapassou a dois elementos em grupos médios de quarenta professores.

Um outro traço de permanência, que também não se restringe à realidade brasileira, refere-se à uma dada imagem pública positiva. No Brasil, no período dos movimentos populares pela ética na política, durante o governo Fernando Collor de Mello, a imprensa divulgou avaliações estatísticas que conferiam alto índice de credibilidade aos professores. NÓVOA confirma o mesmo fato na Europa, quando destaca que apesar da existência de um certo

“ mal-estar que atinge o professorado” (...) “ é preciso contar também o outro lado da história, verificando com alguma surpresa que, apesar de tudo, o prestígio da profissão docente permanece intacto. A confirmação deste fato é dada por sondagens publicadas com frequência na imprensa e por relatórios diversos sobre a situação dos professores: nuns e noutros casos a imagem da profissão docente é bastante positiva, nomeadamente no confronto com outras atividades profissionais ” (1991:20) ².

² NÓVOA, Antônio (org.) Profissão professor. Lisboa: Porto Editora Ltda.,1991. p.196 In: *O presente e o passado dos professores.* p. 9-32.

No Brasil, por outros caminhos, a discussão atual sobre as mudanças no sistema previdenciário indica a mesma valorização positiva, quando, dentre as categorias que não retêm parte do poder do Estado, a que está sendo indicada para ser “agraciada” com uma aposentadoria especial é a dos professores ligados à escola básica. Nesta escola, é notório ser a fração representada pelas professoras das séries iniciais a que mais recebe a simpatia e a confiança popular.

No interior deste destaque, pode-se extrair uma terceira permanência que, em nosso País, expressa a designação dessa fração do professorado: apesar das mudanças na estrutura do ensino com a Lei nº 5.692/71, e das atuais modificações da nova proposta de LDB, em tramitação no Congresso, a educadora regente das quatro primeiras séries do atual I Grau e do futuro Curso Fundamental continua sendo a *professora primária* e a instituição escolar que oferece as mesmas séries continua sendo, na representação popular, o *Grupo Escolar*.

Ainda uma outra permanência, que se articula com as mudanças de forma contraditória, refere-se à conceituação sócio-funcional do professor. Este cidadão continua a meio caminho entre a profissão e a missão, fato expresso na síntese do *educador*, sendo também reconhecido, simultaneamente, como profissional liberal e como funcionário.

Alguns estudiosos têm identificado, nas últimas décadas, uma crescente proletarização do professorado. Tomando-se tal afirmação pelo nível salarial, essa torna-se inquestionável. Na verdade, o nível salarial dos professores, sobretudo os das redes públicas de ensino básico, situa-se bem

próximo ao nível de sobrevivência e muito assemelhado ao dos trabalhadores braçais não qualificados. Assim levando-se em conta a representação que esses profissionais têm de si e aquela que a cultura de massa lhes confere, aquela afirmação precisa cercar-se de alguma cautela.

O universo cultural dos professores não corresponde ao dos trabalhadores de baixa renda e nem mesmo às exigências de consumo, principalmente o consumo cultural. A profissão permanece, contraditoriamente, com um estatuto e um *status* social que a distingue das demais categorias com nível salarial semelhante ao seu.

Os professores então, hoje, amargam a esquizofrênica vivência de ter a cabeça na classe média e o bolso na classe popular, situação resultante da coexistência contraditória entre as mudanças nas relações de trabalho, na organização da vida no tempo e no espaço, e as permanências resultantes de uma tradição muito ligada às origens da profissão em momentos diversos da construção da sociedade capitalista.

2 - A INSERÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA ELEMENTAR E DE SEUS DOCENTES: ELEMENTOS DA REALIDADE BRASILEIRA

A ambigüidade existente em ser um profissional ou missionário, ser um profissional liberal ou funcionário ou, hoje, ser apenas um trabalhador assalariado, está inscrita numa trajetória que remonta há, pelo menos, três séculos.

É no século XVIII, quando a escolarização para as massas é colocada como uma necessidade para o desenvolvimento de novas relações sociais, que se estruturam as principais perguntas que iriam edificar a trajetória da instituição escolar moderna e com ela a figura de seu profissional (?) de centro: o professor.

A construção da profissão de professor nos remete à aurora da sociedade capitalista. Já nos séculos XVI e XVII, os jesuítas desenvolviam uma prática que dava os primeiros passos para a estruturação de um corpo de saberes no e para o exercício da docência, e vinculavam a construção dessa profissão a uma ética missionária, da qual o professorado jamais conseguiu libertar-se completamente.

É no cenário do século XVIII, quando se iniciara a luta entre Estado/Igreja pelo controle da formação dos cidadãos, que ocorre a funcionalização dos professores. Naquele momento, o Estado passa a ser o responsável pela autorização para o exercício da docência. NÓVOA destaca que o surgimento da necessidade de uma

“licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização, uma vez que facilita a definição de um perfil de competência técnica, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente” (1994:14).

Apenas no século XIX surgem as escolas *normais* que iriam propiciar uma grande avanço na individuação e na edificação da autonomia da profissão docente.

“ As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o ‘velho’ mestre-escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária (...) Mais do que formar (a título individual), as escolas normais produzem a profissão (a nível coletivo), contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (*op.cit*; 1994:15).

Esta cultura profissional centra-se num conjunto de valores éticos, que regulam as relações dos professores com o mundo e os vinculam aos diversos *projetos históricos de escolarização*. A adesão a um determinado projeto histórico de escolarização tem sido um dos elos mais fortes na coesão da categoria, que se define menos pelos limites específicos das atividades docentes e mais por uma ideário que a aglutina. A aglutinação em torno de um ideário tem, em sua raiz, a origem religiosa da profissão na convivência contraditória entre profissão e missão.

Um outro forte traço cultural da profissão pode ser encontrado em uma certa prioridade dada aos saberes específicos ligados ao ato pedagógico e uma conseqüente relativização dos conhecimentos ligados “as disciplinas científicas, fato de grande importância para o entendimento das formas específicas de ligação dos professores com os conhecimentos geográficos objetos deste trabalho.

Torna-se fundamental ressaltar ainda que o surgimento das associações profissionais teve grande importância no processo de construção da profissão docente. “...assiste-se em meados do século XIX ao aparecimento de um ‘novo’ movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional” (NÓVOA;1991:16).

CAPEL, falando da importância dos congressos internacionais para a institucionalização da Geografia como disciplina acadêmica no século XIX, deixa ver a expressividade numérica dos professores secundários nestes congressos:

“ E cuanto a los profesores de geografía, su peso relativo fue aumentando y llegó a ser mayoritario em 1891. La tendencia continuo, com algunas oscilaciones, en los congresos posteriores em los que la participacion de los docentes de geografía fue afirmándose como mayoritaria, llegnado a representar el 85 por ciento en el XX Congreso em Londres” (1989:215).

Percebe-se, então, a partir da fala de CAPEL que, no caso do professor de Geografia, a organização em atividades associativas reforçou simultaneamente a institucionalização da disciplina e da profissão docente. Um fato que reforça esta afirmação é a introdução de subtemas ligados ao ensino de Geografia, no temário geral dos congressos organizados pelos estudiosos da ciência geográfica.No caso do Brasil a Associação dos Geógrafos Brasileiros além de incluir temas ligados à educação geográfica em seus Encontros e Congressos instituía a partir de 1987, um encontro bienal específico para o grupo da educação, denominado Fala Professor.

Cabe ainda destacar que, nas organizações profissionais dos professores, a ambigüidade em ser trabalhador assalariado ou funcionário também se manifesta com as indefinições quanto ao tipo de organização e, não raro, ocorreram casos, e ainda ocorrem, de existirem frações da categoria que organizaram tanto associação profissional quanto sindicato para os professores.

Voltando à questão da origem da profissão de professor e da escola, em termos de determinações estruturais, tem-se que admitir que a Revolução Industrial foi a verdadeira parturiente dessas gêmeas: a escola de massa e a profissão de professor. Esta aparece ligada à escola para as massas que surge para ultrapassar as corporações de artes e ofícios no que se refere à capacitação, de muitos, para o trabalho e aos remanescentes mosteiros no que se refere à formação, de poucos, para o exercício de controle político e cultural da sociedade.

A nascente escola torna-se palco de uma disputa político-ideológica entre o Estado, a Igreja e a iniciativa privada, onde o objeto da contenda era a formação do trabalhador e do cidadão para responder às exigências das relações sociais em franco processo de transformação.³

Sobretudo no século XVIII, a quase identidade entre os interesses e o ideário do Estado Nacional Moderno com os da burguesia liberal-democrática acaba por simplificar a disputa centralizando-a em dois pólos: Estado e Igreja.

As bandeiras da burguesia liberal-democrática: universalidade e gratuidade são conduzidas juntas com a estatalidade e laicidade, trazendo acopladas às temáticas do trabalho e da renovação cultural.

Em nome de quem? Para quem? Com qual enfoque formar o cidadão-trabalhador? Aí nascem a escola e o professorado, no fogo cruzado

³ Oder José dos Santos, discutindo a formação do trabalhador através da escola, na sociedade capitalista, em seu trabalho “ *Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais*, diz ter a atividade escolar um produto, o aluno como trabalhador, pertencente ao mesmo gênero do produtor, o professor como trabalhador.

para a conquista da hegemonia na construção dessas respostas. Estas questões e aquelas bandeiras estiveram presentes dos anos setecentos aos nossos dias, diferenciando-se devido a conjunturas históricas localizadas, mas sempre buscando responder, segundo os interesses de diversos sujeitos coletivos, à perspectiva de uma genérica e pretensamente universal formação humana, em cada tempo e, essa genérica formação humana objetiva-se em cada momento em diferentes *projetos históricos de escolarização*, expressando sínteses diversas das disputas pela hegemonia na formação dos cidadãos.

No século XVIII, o centro da polêmica estava na política, onde o conflito Estado/Igreja assume grande centralidade. A preocupação com uma renovação cultural que viabilizasse a consolidação de novas relações na direção de um praticismo utilitário estava muito presente. GOETHE,⁴ ao reinterpretar a lendária figura do Fausto do século XVI ambientado no universo de questionamentos do século XVIII, traduz claramente a oposição entre a cultura dos mosteiros e a perspectiva de renovação cultural de então, quando o personagem, dialogando com o *gênio*, diz:

“Aí de mim ! da filosofia,
 Medicina, jurisprudência,
 E, mísero eu ! da teologia,
 O estudo fiz, com máxima insistência.
 Pobre simplório, aqui estou
 E sábio como dantes sou !
 De doutor tenho o nome e mestre em artes,
 E levo dez anos por estas partes,
 Pra cá e lá, aqui e acolá
 Os meus discípulos pelo nariz.
 E vejo-o, não sabemos nada !..”

⁴ GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. trd. de Jenny Segall. 3ª ed. Belo Horizonte, Villa Rica Editoras Reunidas, 1991. Coleção Grandes Obras da Cultura Universal, p.41.

MABIY, citado por MANACORDA,⁵ sobre a disputa entre Estado e Igreja, em 1776, na França, reproduz os argumentos do primeiro: “ não cabe a pedantes, que não tem idéia alguma da sociedade, nem dos recursos que a dinamizam e a fazem florescer, ambicionar a honra de educar os cidadão ”

MANACORDA ⁶ assim situa a luta política pela instrução em finais da primeira metade do século XVIII :

“Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembléias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores” (1989:246)

Nos EUA, *Jefferson* já renunciando as formulações elitistas sobre a educação, tão bem sintetizada por DURKEIN na famosa frase, *sapateiro por natureza*, propõe “ uma escola elementar gratuita para todos as crianças dos sete aos dez anos, os melhores dos quais deveriam ser selecionados para as escolas secundárias, e os melhores destas, para a universidade”.⁷

A laicização em curso desde o século XVIII tem momentos de avanços e recuos. Na França, a escola pública ganha expressão após a supressão da Companhia de Jesus(1762). Após a Revolução Francesa na

⁵ MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco, São Paulo, Cortez, 1989. p. 246.

⁶ *Op. cit* p.249.

⁷ *Op. Cit* p.250.

Europa, novamente ocorre um crescimento da estatalização. No início do século XIX, grande parte da educação básica já estava estatalizada, ocorrendo, então, um relativo recuo com uma significativa retomada das iniciativas religiosas.

A batalha do Estado, em conjunto e na maioria dos casos em nome da burguesia liberal-democrática, centrava-se na tentativa de inibir a chamada *educação igreja* não significava um conflito com os cristãos leigos. Esta é uma disputa institucional entre o poder eclesiástico e o estatal, na maioria das vezes, não assumidas pelos cristãos vinculados à Igreja apenas pela prática religiosa, e muitos foram os cristãos que assumiram as bandeiras ligadas à estatalização da instrução das massas.

A disputa Estado/Igreja pelo controle da educação colocava, nos séculos XVIII e XIX, a questão da edificação de uma cidadania que servisse de suporte político-ideológico para o fortalecimento do Estado Nacional Moderno.⁸

A perspectiva de superação de uma educação elitista, aristocrática, voltada para a erudição literária e humanista, preocupada em desenvolver o “brilho da inteligência”, descomprometida com uma formação para o trabalho, foi sempre colocada de diferentes formas, por diferentes sujeitos coletivos, mas nunca foi completamente objetivada à não ser localizadamente.

⁸ Em dissertação de mestrado *A propósito do ensino de Geografia: em questão*, o nacionalismo patriótico - apresentada à FFLCH-USP, em 1988, *Vânia Rúbia F. Valch* discute a importância do ensino de Geografia como veículo de construção de uma ideologia nacional patriótica voltada para a consolidação do Estado Nacional Moderno.

A expulsão dos Jesuítas do Brasil, em 1756, e da França, em 1762, significou um momento de acirramento na busca de ultrapassar aquela formação humanista, centrada na valorização da escolástica como método e filosofia herdada da cultura medieval, que dificultava uma renovação cultural de acordo com as necessidades da nova ordem.

A nova ordem necessitava de maior eficácia social da educação, o que supunha uma formação que valorizasse o recente desenvolvimento científico, construísse um imaginário coletivo que destacasse uma unidade de interesses homogeneizado e em simbiose com os do Estado Nacional, e tudo isto voltado para revalorização do trabalho e resposta adequada às suas exigências.

Entretanto, a efetivação de tais perspectivas nunca ocorreu nem mesmo nos países centrais, a não ser parcialmente. Este limite também pode ser observado até mesmo em relação às bandeiras gerais da burguesia liberal-democrática. A estatalidade, a universalidade e a gratuidade, na maioria dos países, careceram da união entre vontade política e a iniciativa econômica que as viabilizassem.

Embora já defendidas durante todo o século XVIII, as bandeiras políticas liberais burguesas para a educação continuam presentes nas reivindicações dos movimentos sociais durante o século XIX. No prefácio à edição russa do Manifesto Comunista, de *Karl Marx e Engels*, publicado pela primeira vez em 1848, são reafirmadas essas mesmas bandeiras no item 10, parte 2 onde situam propostas para a educação dos países adiantados: "Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do

trabalho das crianças nas fábricas tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.”⁹

NOGUEIRA, ao se referir ao debate em torno da questão da laicidade do ensino no século XIX diz: “Todo o debate gira, portanto, em torno da questão do direito da Igreja de instruir, do seu papel no seio dos sistemas públicos de ensino e das relações com o Estado no terreno da educação.”¹⁰

Um século depois, na Carta da ONU de Declaração dos Direitos Universais dos Homens reaparece no seu artigo 26: “Cada indivíduo tem direito à educação. A instrução deve ser gratuita pelo menos para as classes elementares e fundamentais. A instrução elementar deve ser obrigatória.”

Aproxima-se o fim do século XX, a universalidade da educação elementar ainda é uma reivindicação e, nos países periféricos, o analfabetismo é um dado constrangedor, existindo, inclusive percentagem significativa de adultos que ainda não tiveram acesso ao ensino básico.

No Brasil, via de regra, as características do processo de escolarização ocorriam com traços semelhantes aos do processo europeu, ainda que a semelhança apareça, na maioria das vezes, sob a forma caricata.

⁹ ENGELS, Friedrich et MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Alfa Omega, Coleção Obras Escolhidas, Vol. I ,p. 37, s/d.

¹⁰”NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1990, p.200.

Durante a Colônia, a iniciativa da educação ficou entregue quase que exclusivamente aos jesuítas. Estes desenvolveram as “escolas elementares para os curumins” que iniciava na arte de *ler, escrever e contar* os filhos dos índios e dos colonos. Numa cooperação contraditória com o Estado, os jesuítas desenvolviam uma formação voltada para a religiosidade que anunciava a santificação pelo trabalho, o que acabava por justificar, até mesmo, a escravidão negra e indígena, ao mesmo tempo que realizava uma iniciação à linguagem escrita, absolutamente estranha ao universo do trabalho manual escravo.

Para as elites brasileiras, a aristocracia rural, os jesuítas ofereciam o curso secundário, onde se veiculava uma formação acadêmica, livresca, sem qualquer vínculo com o trabalho, e as ciências que, à época, buscavam a eficácia eram secundarizadas, e a tecnologia colocada a distância.

O ensino superior voltava-se para a formação religiosa, centrado na teologia. Os filhos da elites que não almejassem a carreira religiosa deveriam buscar os cursos superiores na Europa.

Mas em meados do século XVIII, justamente quando as bandeiras da laicização da educação são efusivamente levantadas na Europa, no Brasil as contradições entre Estado/Igreja são acirradas em torno da ameaça de uma construção econômico e político-ideológica paralela dos jesuítas, e estes são expulsos em 1756. Com a sua saída outra bandeira ficou por anos no esquecimento: a da universalização da educação, porque durante anos a escola básica ficou em absoluto abandono.

Com a vinda da família real para o Brasil, a educação recebeu um certo incentivo. Após a independência, o Ato Adicional de 12/8/1834 delega competência às províncias para promover e regulamentar a educação primária e secundária, ficando o governo central com as mesmas tarefas em relação ao ensino superior.

Sem recursos, as províncias deixaram a educação básica submetida ao quase completo abandono, segundo ROMANELLI,

“O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada, e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa se viam na contingência de ensinar” (1978: 40).

Em 1888,o País apresenta um quadro alarmante: do total de 14 milhões de habitantes existiam apenas 250 mil matriculados em escolas primárias.

Em que pese a precariedade dos dados estatísticos da época, é obrigatório considerar, que com taxas altas de natalidade e baixa esperança média de vida, a população brasileira seria, então, predominantemente jovem, e este dado,(1,8%),expressa um percentual de escolarização insignificante, já que, provavelmente, a população em idade escolar deveria corresponder aproximadamente de 50% do total.

Com a proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891, o sistema federativo termina consagrando o dualismo existente anteriormente ao reafirmar a autonomia das Províncias.

“.....toda a Nação, bem como criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (...) “ consequentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais(de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes ” (1978:41)¹¹

Este sistema *dualista* cristalizou no País uma distância entre a educação voltada para as massas, submetida às desigualdades econômicas regionais e aos limites de suas respectivas conjunturas políticas, sob a responsabilidade dos Estados, e um outro sistema, para as elites, financiado e controlado pela União, com mais acesso aos recursos financeiros e aos avanços tecnológicos possíveis em cada momento, e desfrutando de maior estabilidade em termos de gestão e custeio.

Vinculado ao último sistema, temos no Distrito Federal o Instituto Abílio, que apresentava uma educação primária tomada como modelo para o conjunto do País e para o curso secundário o Colégio Pedro II¹². Este último foi consagrado pela Reforma Epitácio Pessoa de 1901 a escola modelo através do sistema de *equiparação* que o tomava como parâmetro para a fiscalização federal, nos processos de autorização das escolas estaduais e particulares.

¹¹ ROMANELLI, *Op. cit.* p.41

¹² Fernando de Azevedo situa em sua obra *A cultura brasileira*, à página 578, a fundação do Colégio Pedro II em 1837, a partir da transformação do Colégio Dom Joaquim. O último tem sua origem no Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739.

Do início da República a 1930 o sistema de ensino sofreu cinco reformas,¹³ sendo que nenhuma alterou a sua estrutura dual. Duas delas, no entanto, apresentaram preocupações com o ensino primário. A Reforma Benjamin Constant fez propostas buscando inovações pedagógicas para o primário e criou o Pedagoguim, vinculado ao sistema federal e voltado para a discussão das questões pedagógicas e capacitação técnica dos professores. A outra, a Reforma Luís Alves Rocha Vaz fixava a participação da União na expansão do ensino primário. Apesar desta medida, o dualismo continuou, embora para os conteúdos programáticos existissem as referências dos modelos nacionais que, no entanto, eram observados por poucas escolas, destacando-se dentre estas as particulares de renome.

Do ponto de vista normativo, as reformas e leis de diretrizes para a educação, após 1930, propuseram modificações significativas na estrutura do ensino brasileiro. A seguir destacarei, em cada uma delas, os elementos que mais interessam para o entendimento do ensino primário no Brasil uma vez que a partir daí destacarei, para uma avaliação mais detalhada no presente trabalho, a prática pedagógica com os conteúdos relacionados com a ciência geográfica:

– a *Reforma Francisco Campos*,(15-4-1931), é considerada uma das mais importantes da história da educação brasileira. Pela primeira vez, foi, de fato, estruturado um *sistema* para a educação brasileira através da organização das Faculdades e cursos superiores isolados em *Universidades*, e da estruturação dos cursos secundários até, então, apenas cursos

¹³ Reforma Benjamin Constant (8-11-1890) ; Epitácio Pessoa (1-1-1901) ; Rivadávia Correa (5-4-1911) ; Carlos Maximiliano (18-2-1915) e Luís Alves Rocha Vaz (13-01-1925)

propedêuticos preparatórios para o ingresso nos cursos superiores. Pela primeira vez, repito, uma reforma atingia a estrutura de ensino de todo o território nacional.

Influenciada pelas concepções do Movimento dos Pioneiros, ela tentava levar para o sistema educacional as concepções renovadoras da Escola Nova, em conjunto com as já *velhas*, porém nunca efetivadas, bandeiras liberais burguesas para a educação. O ensino primário, nesta reforma, ficou relegado a segundo plano o que evidencia seu caráter elitista. Isto pode ser confirmado pela criação do Exame de Admissão após o Primário, como condição para ingresso no, então, curso Ginásial. No caso, a bandeira da universalidade foi encaminhada ao contrário já que, como afirma ISSLER, aquele exame seria um “ferrolho” entre o Primário e o Ginásial. ROMANELLI deixa ver o caráter anti- universalista da reforma quando conclui:

“A reforma deixou completamente marginalizados os ensinos primário e normal e os vários ramos do ensino médio profissional, salvo o comercial. Praticamente, a reforma tratou de organizar preferencialmente o sistema de ensino educacional das elites. A obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava em reconhecer a nulidade desta” (1978:141)

Duas professoras aposentadas entrevistadas neste trabalho, professoras do “Admissão” durante muitos anos deixa ver o quanto eram diferenciados os conteúdos geográficos trabalhados até a 4ª série do primário e aqueles exigidos ao final do curso (1 ano) de “Admissão”. Zelina, professora na década de 50 e 60 em Salvador BA, diz:

Na escola particular eu só no que eles chamavam de curso de Admissão. Eu não gostava de chamar 5ª série, porque tinha que ter a orientação da Secretaria da educação e o diretor

não gostava. Então, botava o título, o rotulo era curso de Admissão mas era 5ª série, a gente ensinava toda a programação....

Jane, professora do Admissão na década de 60, em Pedro Leopoldo, destaca a dificuldade de trabalhar na Admissão com os conteúdos geográficos não trabalhados no primário tendo em classe alunos que tinham baixo capital cultural "... eu não conseguia colocar para eles o que era vale, o que era planície, o que era planalto, isso tinha demais (no programa) e a gente não conseguia colocar porque não tinha nem como, tinha aluno que não conhecia Belo Horizonte...[...] televisão era pouquíssima gente que tinha [...] então partimos para isso com maquete,...

Ainda no quadro das reformulações da Francisco Campos, mas fora do texto da reforma, ocorre, em 1934, quando Anísio Teixeira estava na chefia do Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, a publicação de um " Programa de Ciências Sociais para a escola Elementar" iniciando, então, a história dos Estudos Sociais na escola elementar brasileira. Devido à importância que este fato tem para o entendimento do ensino dos conteúdos ligados às Ciências Sociais em nossa escola elementar , voltarei a abordá-lo posteriormente.

Quanto às bandeiras liberais para a educação tem-se, segundo ROMANELLI, na Constituição de 1934 ocorreu a maior vitória das forças progressista, quando a universalidade é expressamente afirmada em seu art,148: " ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família" (1978:152). Essa vitória expressa claramente a influência dos Pioneiros que, naquele momento, espelhavam os interesses progressistas contra a perspectiva elitista ligada à aristocrática rural. A Constituição de 1937, entretanto, apresenta um avanço das forças conservadoras e, conseqüentemente, um recuo dos interesses

progressistas, segundo a mesma autora, pois o que, “na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva.”(1978:153).

– a “Reforma Gustavo Capanema”, (9-4-42), sua importância para o presente estudo liga-se ao forte tom doutrinário que assumiu ao estabelecer a obrigatoriedade da introdução da Educação Moral e Cívica. COLESANTI ¹⁴ assim se refere às conseqüências desta reforma para o ensino secundário: “ *deveria se preocupar, portanto, com a formação da consciência patriótica, introduzindo-se no currículo, Educação Moral e Cívica*” (1984:47); e o fato de ter reforçado a centralização dos programas de ensino no Brasil.

– “Reforma Raul Leitão da Cunha”, (2-1-46) tem uma importância especial para o presente estudo, já que, pela primeira vez, o ensino primário recebe atenção do Governo Central, sendo regulamentado em nível nacional através da Lei n. 8.529.

A Reforma Raul Leitão da Cunha avança claramente na direção da universalização da Escola Básica, quando se volta para o Curso Primário regular e Supletivo e dá atenção especial ao Curso Normal, destinado à formação de seus docentes. Afirmando, no art. 168, o caráter “oficial”, “obrigatório” e “gratuito” do ensino Primário, dá passos em direção à estatalidade e à universalidade;

¹⁴ COLESANTI, Marlene Terezinha de Muno. *O ensino da Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. Rio Claro: UNESP, 1984, (Dissertação de Mestrado.)

– a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024 (20-12-1961) consagrou a estrutura do ensino herdada das reformas anteriores. Sua grande inovação foi permitir uma certa descentralização administrativa, com o surgimento dos Conselhos Estaduais de Educação e a elaboração de currículos descentralizados.

“Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez, esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária (...) na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa” (ROMANELLI, 1978:181).

Do ponto de vista normativo, a Lei n. 4.024 significou, por um lado, um avanço em direção à democratização com a descentralização administrativa e dos programas curriculares, e, por outro, um recuo em relação à estatalidade já que aquela foi em, grande parte, uma resposta positiva às pressões das escolas particulares, tendo grande peso, dentre elas, as confeccionais.

Em relação à obrigatoriedade do ensino Primário ocorre uma atenuação através da introdução de justificativas para o não cumprimento tais como: *pobreza, insuficiência de recursos, matrículas encerradas e situação de saúde;*

– a Lei n. 5.692 (11-8-71) é a última¹⁵ reformulação da estrutura do ensino brasileiro já promulgada até a presente data. Esta reforma surge, em parte, como resposta ao movimento das massas, em especial ao estudantil que na década de 60 levanta a bandeira das reformas de base e, entre elas, com destaque, a da educação, especialmente a universitária. Essas reivindicações expressavam um grande descontentamento diante do limite de vagas nas universidades, em dissonância com um aumento vertiginoso de candidatos aos vestibulares.

Por outro lado, alguns setores econômicos ligados ao processo de industrialização de pós-Guerra apontavam a necessidade de formação de técnicos de nível médio para responder à demanda do setor e ao crescimento das classes médias urbanas através de acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, (MEC-USAID). São realizadas várias reformas,¹⁶ começando pela universitária, de cima para baixo, e toda a estrutura do ensino brasileiro estava modificada.

¹⁵ Atualmente está em tramitação no Congresso uma nova reformulação da Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira que, em grande parte, recupera a estrutura do sistema de ensino de reformas anteriores, sobretudo no que se refere ao atual segundo grau que volta a ser reconhecido como o curso secundário com denominações diferenciadas, segundo a centralidade em termos de áreas de conhecimento dentro da divisão social do trabalho científico ou às necessidades da terminalidade profissional. Nessa “nova”, os cursos de 2º grau passam à responsabilidade de órgão ligados às empresas (SENAI, SESI, etc.) sendo sensivelmente secundarizados na estrutura de ensino.

¹⁶ São várias as leis que reestruturaram o ensino brasileiro neste período, a saber:

- a) Lei n. 5.537 (21-11-68), cria o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE;
- b) Lei n. 5.540 (28-11-68), estabelece os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e as articulações deste com os outros graus de ensino;
- c) Lei n. 5.692 (11-8-71), fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus.;
- d) Além de leis, alguns decretos-leis regulamentam no ensino superior os critérios para a expansão (63.341/68), as normas para as matrículas (405/68) e os vestibulares (68.908).

Interessa ao presente trabalho entender as conseqüências das modificações de estrutura e conteúdo provocadas pela Lei n.5.692/71 na escola básica brasileira e para tanto destaco:

a) o antigo Curso Primário é associado ao anterior Curso Ginásial, surgindo daí o Curso de 1º Grau, o primeiro nível com terminalidade, passando, então, a escolarização mínima para oito anos, porém, não mais obrigatória;

b) nos cursos de 2º Grau, com três ou quatro anos, passa a ser obrigatória a profissionalização. A formação dos docentes para as quatro primeiras séries do 1º Grau, antigo Primário, passa a ser feita no Curso de 2º Grau com profissionalização em Magistério para as primeiras séries. Ocorre, então, uma vertiginosa proliferação deste curso por ser ele o de montagem e custeio menos oneroso e, conseqüentemente, uma grande queda da qualidade na maioria deles.

c) A estruturação da grade curricular do 1º Grau sofreu uma padronização rígida organizada em três núcleos – Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais). Essa padronização teve profundas conseqüências para a formação do professor e a organização do trabalho escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com os conteúdos geográficos e históricos;

Por fim, às vésperas do século XXI, as bandeiras liberais para a educação são redefinidas e, conjuntamente, a escola elementar é colocada em questão, porque os parâmetro que construíram a sua inserção social estão

em crise e, com ela, em crise está o seu professor diante das transformações em curso:

– o Estado Nacional tem seu papel transformado com a *globalização* perdendo sentido a busca da escola para a formação daquela cidadania centrada no nacionalismo patriótico, agora, mais do que desnecessário, incômodo;

– a Igreja, acompanhando os tempos, revê a sua secular disputa com o Estado para a formação básica da humanidade, recolocando-se em relação à questão do poder na ordem mundial.

– outras instituições ou práticas passam a intervir direta ou indiretamente na formação da cidadania como é o caso da *mídia* e dos movimentos sociais reivindicatórios, de afirmação de identidade ou de transformação cultural;

– mudam-se os padrões tecnológicos, deixando sucateadas aquelas propostas de ensino baseadas numa formação técnica específica como as colocadas há três décadas no Brasil e no mundo desde meados do século;

– a universalização da educação básica, em grande parte resolvida nos países centrais, ainda está longe de ser concretizada nos periféricos, apesar de alguns significativos avanços. O Estado passa a abrir espaço para a atuação de outros parceiros na busca dessa universalização. Para os estratos mais desfavorecidos da sociedade, sobretudo para os excluídos do mercado de trabalho, aquela escolarização passa a ser vista

como prática filantrópica, onde são oferecidas refeições e proteção para crianças e adolescentes. Aí não falta a sub-reptícia mensagem de que é quem deve sustentar parte dessa filantropia, o professor através de suas perdas salariais.

Este trabalho pretende, nesta encruzilhada dos tempos, tentar contribuir para a construção de alternativas para o ensino dos conteúdos geográficos na escola elementar. Para tanto procura além de entender que escola é essa, quais são seus sujeitos, quais são suas vinculações com os tempos hodiernos, realizar uma verticalização na prática e no discurso do professor sobre ela, no que se refere, especificamente, ao trabalho com os conteúdos geográficos. Ao perguntar a esta prática qual Geografia, qual o objeto trabalhado através de qual concepção metodológica e curricular, para qual escola, para quais sujeitos pedagógicos, entendendo-os basicamente como docentes e discentes, pretendo construir um campo de alternativas possíveis para essa prática hoje.

Entretanto, parto da premissa de que as exigências para a formação básica está em franco processo de redefinição, e que qualquer tentativa de responder criticamente às novas necessidades da formação humana tem que considerar a dinâmica social que redefine a dimensão do tempo e do espaço, que sucateia com grande rapidez tecnologias e, juntamente com elas, os cidadãos "não aptos" para responder à velocidade do tempo. Significa, portanto, pensar criticamente a construção do presente, contribuindo para a construção do futuro.

Após ter levantado questões para contextualizar a inserção histórica da escola elementar e de um dos seus sujeitos principais, os

professores, passarei, no próximo capítulo, a refletir sobre a tradição pedagógico na escola em questão, fazendo também uma rápida abordagem de seu outro sujeito básico: *o educando*.

CAPÍTULO V

A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO ELEMENTAR
E OS MOMENTOS DE RENOVAÇÃO ; ELEMENTOS DA
REALIDADE BRASILEIRA

CAPÍTULO V

A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO ELEMENTAR E OS MOMENTOS DE RENOVAÇÃO: ELEMENTOS DA REALIDADE BRASILEIRA

Tomando como referência a construção da escolarização das massas, desde quando surgiu até hoje, numa abordagem panorâmica, percebe-se que essa prática carrega consigo, como característica, grande resistência às mudanças.

Sendo um dos lugares sociais, tradicionalmente, responsável pela construção ampla da cidadania,¹ a escola de massas tem se debatido em torno da resolução de questões recorrentes que, quando recolocadas, assumem a feição de projetos de escolarização “destinados” a responder a necessidades sociais imperiosas, normalmente tomadas em cada um deles como a “grande solução” para as limitações “consensuais” de cada tempo.

Dentre as questões recorrentes desde o aparecimento da escolarização de massas, no universo do conteúdo, está a relação entre *uma formação geral* voltada para a socialização e/ou construção de um

¹” Do ponto de vista histórico, tem sido reservada, oficialmente, à escola – desde quando existe como escola para as massas – a tarefa político-ideológica de “moldar” a consciência do cidadão ideal para cada momento de determinada sociedade. Reconhecer essa função manifesta da escola é muito diferente de afirmar que ela tenha cumprido esse papel de forma eficaz e linear, através do tempo.” BRAGA, Rosalina Batista. Cidadania, escola e educação ambiental: elementos para uma reflexão. In: Encontro Nacional de Geógrafos. *Anais*. Salvador, jul./90.

referencial sistemático básico para o entendimento do mundo e/ou para a inserção “adequada” nele, e *uma formação para o trabalho*, que responda às necessidades imediatas de reprodução material e cultural da sociedade.

Comumente, aquelas questões trazem à tona a problemática da relação da escola básica com os conteúdos científicos, com a (re)produção cultural mais ampla e com a instrução diretamente vinculada aos procedimentos ligados à reprodução material da sociedade. Em termos gerais, pode-se dizer que algumas perguntas têm acompanhado a construção desta instituição: para que tem servido a formação escolar? a quem ou a quem ela deve servir?

No universo das relações pedagógicas, um outro feixe de questões tem sido construído na busca de concretização de cada um dos projetos históricos de escolarização. O próprio entendimento do que sejam *relações pedagógicas* apresenta variações, e estas, em si, expressam diferentes formas de inserção histórica da escola básica, evidenciando, por consequência, diversas concepções sobre a construção da cidadania.

Neste trabalho, para analisar as relações pedagógicas, existentes no trabalho com os conteúdos geográficos, tomarei por relações pedagógicas *as relações dos sujeitos pedagógicos básicos entre si, aqui considerados como educadores e educando, simultaneamente com os conteúdos científicos, com a realidade em seu movimento, incluindo neste, inclusive, a dinâmica da produção do conhecimento e a (re)produção da cultura.*

Essa forma de considerar as relações pedagógicas é uma escolha justificada pela tentativa de captar o movimento da escola em sua complexidade, embora não desconheça que, majoritariamente, elas são consideradas como relações entre os sujeitos pedagógicos e, na maioria das vezes, apenas como relações interpessoais entre esses sujeitos

As formulações sobre o conteúdo da educação, associado às relações pedagógicas vistas como desejáveis em cada tempo, constroem tendências pedagógicas em disputa pela hegemonia no sistema escolar.

Cabe ressaltar, no entanto, que a existência de determinadas propostas de conteúdos e de relações pedagógicas articuladas a eles não significa, necessariamente, a sua efetivação em termos de tendências pedagógicas e, muito menos, a sua objetivação em termos de procedimentos didáticos coerentes, ou seja, que aquelas propostas adquiram visibilidade no cotidiano da sala de aula.

Torna-se necessário, então, ressaltar que um projeto histórico para a educação passa por uma cadeia de mediações, partindo de sua concepção, como tendência, pelos gestores² em seus vários escalões – onde, via de regra, é submetido a um jogo de disputa, segundo interesses de grupos ou individuais –, pelos condicionamentos materiais do aparelho de

² João Bernardo em seu livro *Economia dos conflitos sociais*, publicado pela Cortez em 1991, à página 202 diz sobre os gestores: “Defino os gestores em função do *funcionamento* das unidades econômicas enquanto unidades em relação com o *processo global*.” (grifos meus).

Embora não se possa entender o sistema de educação como uma unidade produtiva e muito menos considerar os mentores e viabilizadores dos projetos educativos espalhados nos vários escalões do sistema de educação como apropriadores de *mais-valia*, os tomo como gestores com sentido próximo ao formulado pelo autor português, porque aqueles trabalhadores garantem, na medida do realizável, o funcionamento do sistema e promovem a “*articulação global*” do processo, embora seus salários sejam, normalmente, inferiores aos dos gestores do sistema produtivo.

educação, até chegar aos sujeitos pedagógicos imediatos: professores e alunos. Também não está definido de início que a construção das tendências pedagógicas tenha apenas a vertente descendente na hierarquia escolar. Existem, inegavelmente, as influências das manifestações dos projetos, desejos e resistências dos sujeitos pedagógicos imediatos, só que a estrutura de poder existente no sistema escolar privilegia a realização do movimento de objetivação no sentido descendente.

Então, quando uma proposta pedagógica chega ao professor com perspectiva de objetivação em sala de aula, já passou por sucessivas mediações e, aí, novamente passará pelas possibilidades da relação pedagógica com o outro, o sujeito pedagógico a quem se destina: o educando. É nesse momento que poderá ser finalmente definido o real perfil e as possibilidades de realização e adesão daqueles que antes apareciam apenas como ideiação e intencionalidade.

Cumprido ressaltar, ainda, que, apesar de serem os sistemas de ensino bastante resistentes às dos diversos níveis da estrutura de ensino, é exatamente na escola elementar que tem havido maior receptividade às mudanças, ou melhor, o que tem resistido menos às modificações do fazer pedagógico.

Aponto três possíveis fatores de explicação dessa especificidade da escolar elementar:

– Esse é o nível de ensino que possui maior liberdade de ação por estar mais distante de qualquer terminalidade, seja ela uma formação

técnica voltada para o trabalho, seja para o ingresso na universidade. Essa distância de qualquer realização pragmática torna a escola elementar mais livre de amarras e cobranças de resultados, por parte dos pais dos alunos e deles próprios.

– Essa fase da escolarização é a que está mais diretamente ligada à formação das grandes massas, sobretudo nos países periféricos, onde, não raro, apresenta-se como única via de acesso à educação formal regular. Por isso, torna-se alvo permanente das oscilações dos projetos de formação de cidadania dirigidos por interesses pragmáticos do Estado. A construção de seus educadores se faz, então, no interior do vaivém e das “ondas” de apelos externos, gerando, por consequência, maior acessibilidade às mudanças.

– A hipótese anterior pode ser também associada ao fato de ser o professor das séries iniciais mais vinculado aos projetos ético-políticos de escolarização do que às perspectivas definidas pelos critérios de rigidez da cientificidade dos campos disciplinares.

Em síntese, dentro de uma instituição tradicionalmente resistente a mudanças, é a chamada escola primária que tem sido mais permeável às transformações.

1. CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM A AÇÃO EDUCATIVA NA ESCOLA ELEMENTAR: TRAÇOS DA ESCOLA BRASILEIRA

Quanto ao conteúdo da educação básica, desde o seu surgimento, a questão da separação entre uma educação voltada para a formação de uma elite “predestinada” a assumir as tarefas ligadas à gestão do Estado e dos negócios, e a dos “destinados” aos trabalhos subalternos – *sapateiros por natureza* –, sempre esteve, sob várias formas, no centro das oposições entre os diferentes projetos históricos de escolarização.

No início, essa contradição aparecia, muitas vezes, na forma de proposta centrada numa herança medieval de formação aristocrática, literária, livresca, vinculada à perspectiva teológica, contra uma outra que apontava a utilidade dos princípios da nascente ciência, oferecendo possibilidades de utilização prática para a resolução de problemas reais relacionados com o controle das forças da natureza, numa ótica materialista, que se expressava através de um ideário ligado a uma evolução linear de progresso.

Posteriormente, outro enfoque toma curso e importância nas discussões sobre o conteúdo da escola básica. Este apontava para a resposta desejável pelos diversos sujeitos coletivos em relação à adequação da escola às necessidades de reprodução das condições materiais da sociedade. Estava, portanto, em questão, implícita ou explicitamente, a problemática da relação entre *trabalho e educação*, ou entre *educação e sociedade*.

SANTOS,³ embora não pretenda estudar a escola, termina oferecendo contribuições ao tema quando trata as abordagens feitas por *Emmanuel Kant* e *Karl Marx* no que se refere ao trabalho e à educação. Seu estudo *Considerações sobre alguns prismas de educação e trabalho em Kant e Marx* oferece, indiretamente, subsídio para a compreensão da problemática trabalho/educação colocada pelo primeiro, no interior do idealismo no século XVIII, e, pelo segundo, no interior do materialismo dialético no século XIX.

Segundo SANTOS, KANT vê a positividade do trabalho "porque arranca o homem do estado de barbárie", retirando-o da animalidade através de uma disciplina encaminhada pela educação, sobretudo em "sua fase intelectual e moral", através da qual, vencendo e ultrapassando a condição animal, orientado pela razão, o homem se eleva até a liberdade, unindo-a à natureza pelo trabalho como processo educativo.

KANT, ao ver a natureza como o reino da necessidade e a construção histórica como o reino da liberdade, encara o trabalho apenas como positividade, já que, através dele, o homem, guiado pela razão, libertava de sua condição natural, dando à educação papel decisivo no processo de construção da liberdade. Vê a educação da criança como um processo de trabalho,⁴ dividindo-a em três períodos: "física, intelectual e

³ Dissertação de mestrado apresentada à UNICAMP, em 1991, por Edmilson Menezes Santos sob o título: "*Considerações sobre alguns prismas de educação e trabalho em Kant e Marx.*"

⁴ Durante muitos anos, *Kant* sobreviveu sendo professor de Geografia. Entretanto, as informações pedagógicas presentes no trabalho de *Santos* sobre as propostas pedagógicas do autor foram extraídas de notas escritas a partir de suas aulas de pedagogia na Universidade de Königsberg durante o final da década de 70 e início de 80 do século XVIII.

moral". O período da educação *física*, do corpo, deveria ficar a cargo, principalmente, da família. A educação *intelectual* ou *cultura do espírito*, em grande parte também física, porque centrada no corpo sob a forma da disciplina, e a *educação moral* constituem o que em Kant pode ser chamado de educação escolar básica.(Santos; 1991:62).

No mesmo século, com posição oposta sobre a relação trabalho/educação, ROUSSEAU afasta o trabalho do processo educativo e, ao contrário de KANT, não coloca na razão a origem do conhecimento e, sim, nos sentimentos. Defendendo o princípio da liberdade como direito inalienável, propõe que o processo educativo afaste a criança dos males da sociedade e desenvolva todas as potencialidades de seu lado bom, para que este vença o lado mau.

Se no século XVIII as questões sobre o conteúdo da educação eram secundarizadas diante da disputa política por seu controle em torno de uma genérica formação da cidadania, ligada à consolidação e ao fortalecimento do Estado Nacional Moderno, no século seguinte a insuficiência da escola do *ler, escrever e contar* faz surgir projetos que indicam alternativas diferentes, tanto no que se refere aos procedimentos pedagógicos como a projetos históricos mais amplos para a educação de massa.

Em um primeiro momento, as oposições em termos de conteúdo centravam-se na superação das heranças medievais, norteadas por uma formação erudita com inspiração teológica e procedimentos didáticos autoritários onde, não raro, o medo dos castigos corporais eram os mais eficazes recursos didáticos na obtenção de resultados de aprendizagem

satisfatórios, o que, via de regra, não iam muito além de uma eficiente memorização e recitação do memorizado. Para superar o *sadismo pedagógico* na Europa do século XIX, surgiram leis que proibiam os castigos e as situações que aviltassem a dignidade das crianças e adolescentes. PESTALOZZI, citado por MANACORDA diz: “Entre todos os tiranos, os mais ferozes são os menores; e entre os menores tiranos, os mais terríveis são os tiranos da escola...” (1989:263).

A renovação cultural do século XVIII passava, então, pela superação da formação clássica centrada nas palavras, letras e na gramática, e afirmação de uma cultura com proeminência nas coisas, nas ciências naturais, a última em estreita relação com a dinâmica social e com a vida produtiva. Essa renovação cultural, no século XIX, ainda estava longe de ser hegemônica, embora tivesse havido avanços significativos. Naquele século, a relação entre prática escolar e vida produtiva é tratada por MARX de forma radicalmente diferente dos enfoques feitos por KANT e ROUSSEAU, pois ele vê a questão do trabalho buscando seus nexos explicativos nas relações de produção onde as relações entre as classes sociais têm peso decisivo.

KANT vê a origem do conhecimento na razão; ROUSSEAU a vê nos sentimentos, e MARX a vê no trabalho, entendendo-o como prática social historicamente situada.

Marx vê no trabalho uma dimensão positiva e outra negativa. Como positividade o considera como o responsável pelo processo de *hominização*, onde o homem constrói-se construindo o mundo, conhecendo o mundo e a si mesmo simultaneamente. O trabalho é, portanto, processo

constitutivo do homem e categoria do conhecimento na sociedade capitalista. Vê o trabalho como o momento de articulação entre a subjetividade e a objetividade humana e a possibilidade de avaliar a efetividade do conhecimento produzido mediante a *práxis*. “A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento-isolado da ‘práxis’ – é uma questão puramente escolástica”.⁵

Entretanto, nessa mesma sociedade, o trabalho não é apenas positividade, mas é também negatividade como processo de *desumanização*; na sua forma de “trabalho alienado”, que aliena o trabalhador de si e da natureza ao afastá-lo do fruto de seu trabalho, alienando-o, por conseqüência, de sua condição de *ser genérico*.

Embora a educação escolar seja um tema secundário em MARX ele aparece também e tem como núcleo “a unidade entre trabalho e instrução”, (...) “Qualquer tentativa de instrução fora destes moldes recairia num escolasticismo inútil e desprovido de sentido.” (Santos; 1991: 141). Faz-se mister destacar que MARX aborda a educação no interior do conflito de classes e, aí, ele fala do lugar dos interesses de escolarização dos filhos da classe operária, em sua maioria já trabalhadores-mirins explorados nas fábricas, no século XIX. Assim, o lugar social do qual ele olha a educação é o da classe operária, e o horizonte que vislumbra é o da superação da exploração.

“ É em relação ao operário fabril do século XIX que Marx pensa a sua proposta pedagógica, cuja finalidade última é contribuir para a ruptura desse modo de trabalho que repousa sobre uma

⁵ MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. 1ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1974, p.57 (Coleção *Os Pensadores*).

especialização extrema, e que tem no emprego capitalista do sistema de máquinas um elemento decisivo” (Nogueira; 1990:207).⁶

“... A observação que se impõe é quanto à insistência de Marx na necessidade de uma educação tecnológica ao lado da instrução geral. Mas essa formação tecnológica, que deve ser politécnica (ou seja, englobar o estudo teórico e prático dos principais ramos da produção), não pretende absorver a formação intelectual geral: sugere-se uma associação entre essas duas dimensões, ainda que a maneira pela qual essa associação se daria, na prática, não tenha sido explicitada” (Op. cit: 177).

Pode-se dizer que as preocupações de MARX sobre a educação voltavam-se para a superação das relações de trabalho inseridas no estágio de evolução das forças produtivas do século XIX. Quanto às bandeiras políticas para a educação da época, suas manifestações foram de concordância e de cobrança quanto à timidez de sua concretização, sobretudo as da universalidade, gratuidade e laicidade. Entretanto, critica seriamente a perspectiva de estatalidade que pressupõe controle político ideológico, doutrinário, por parte do Estado. Chega mesmo a firmar que “matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola...”⁷

MARX elabora contribuições sobre o conteúdo desejável para a educação no século XIX, mas *não constrói formulações significativas quanto às relações pedagógicas extremamente repressivas da época*. MANACORDA destaca que se propunha que os processos educativos fossem exigentes sem, no entanto, confundir *exigência e rigor com autoritarismo ou falta de liberdade*.

⁶ NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

⁷ Apud MANACORDA (1989:298), extraído de Ata das suas intervenções de agosto de 1869 In: *Congresso Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores*.

Surgem, ainda no século XVIII, escolas onde a psicologia infantil era levada em conta, onde já se colocava o princípio ativo da educação. Mas isso não significa, em absoluto, que ocorrera uma modificação relevante no conjunto da escola européia. No final do século XIX, apesar da existência de movimentos que propugnavam transformações nas relações pedagógicas, as práticas continuavam, em sua maioria, livrescas, verbalistas e autoritárias. Também a contradição entre formação técnica para o trabalho e formação geral, propedêutica, continuava à espera de uma resolução.

As formulações mais incisivas sobre as transformações das relações pedagógicas começaram a ser construídas no século XVIII tendo em PESTALOZZI⁸ um dos principais marcos, mas indo posteriormente muito além dele, sobretudo no que se refere ao grau de sistematização da sua obra.⁹

O século XIX vê surgir expressivas manifestações contra as práticas repressivas na escola, por uma escola ativa que relacionasse trabalho

⁸ *Johann Heinrich Pestalozzi* (1749-1827), suíço, autor do romance *Leonardo e Gertrude*, desenvolveu propostas de trabalho pedagógico centrado na atividade de observação da natureza. Propondo aprender a partir das *lições das coisas*, realizava observações de campo através de excursões. Construía as atividades de ensino indo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. O método ativo natural com base em PESTALOZZI sofreu grande influência de ROUSSEAU e não pode ainda ser classificado como positivista na medida em que a construção do conhecimento se dá por generalizações com base em procedimentos que valorizam processos intuitivos. PESTALOZZI foi o principal mentor dos trabalhos pedagógicos do Internato de Yverlon, verdadeiro laboratório de experimentos pedagógicos dentro da perspectiva da concepção natural-essencialista. Considero os trabalhos de PESTALOZZI como transição entre o momento naturalista-essencialista e aquele que teve como centro a influência da Psicologia, sobre a educação. Existem autores, como OLIVEIRA (1988), que situam Pestalozzi já dentro deste outro momento.

⁹ CAPEL (1989:53) ressalta a grande influência de PESTALOZZI nas propostas de ensino de *Carl Ritter*, onde este procurava, sob inspiração pestalozziana, evitar o acúmulo de informações desnecessárias que ninguém poderia assimilar.

e educação e fortalecesse a ótica da produção científica de então, com procedimentos inspirados no positivismo clássico, onde a antecedência das impressões dos objetos sobre as idéias deveria ser objetivada em termos de uma didática ativa, que partisse da observação das coisas e formasse uma concepção utilitária para a relação sociedade/natureza na busca do domínio da última para uma construção linear de progresso.

Os métodos ativos na Europa do século XIX foram muito importantes, mormente porque expressavam uma mudança qualitativa da escola no que se refere aos procedimentos didáticos, e menos por sua expressão numérica. Vale dizer, então, que as formulações que tentaram romper com o verbalismo, introduzindo pedagogias ativas em suas várias nuances, colocaram outra qualidade para o processo pedagógico, embora sua significação em termos de transformação da escola de massa em seu conjunto não tenha ultrapassado as importantes, mas pontuais, experiências.

Considero aqui, como pedagogias ativas na escola elementar, todas as mediações entre teoria e a ação humana que revejam o autoritarismo na relação interpessoal entre educandos e educadores, na forma de pensar conhecimento e saber produzido na vivência e que, de alguma forma, evitem tomar o educando como um ser passivo diante de sua própria aprendizagem.

Não me refiro, portanto, especificamente a nenhuma corrente com elaboração sistemática própria e coerência interna, mas, sim, a posturas ainda que internamente contraditórias e pertencentes a correntes diversas. Por isto, tomo como pedagogia ativa desde as experiências de PESTALOZZI, ligadas ao momento de transição das concepções da fase *naturalista*-

essencialista para a fase *psicológica*,¹⁰ até as práticas atuais, com base em formulações construtivistas em seus diversos matizes.

Uma das experiências mais significativas na direção de questionar radicalmente as relações pedagógicas foi realizada sob a liderança de *Leon Tolstói* na Rússia czarista, durante as últimas décadas do século XIX. Na *Escola de Iasnaia Poliana*, trabalhando numa escola elementar, com crianças de origens sociais diversas, mas com predominância de filhos de camponeses que eram maioria predominantes na sociedade russa de então, *Tolstói* afirma: “ não é simples e fácil ensinar crianças, que para essa atividade é insuficiente toda a instrução, mesmo a universitária, dado que, para ter êxito, o trabalho pedagógico exige preparação especial.”¹¹

Ao relatar sua experiência na escola de Iasnaia Poliana, *TOLSTÓI*, em *Obras Pedagógicas*, o faz com extremo cuidado, analisando a significação social e pedagógica dos conhecimentos veiculados em cada disciplina. Este é, inclusive, um dos motivos que me levou a observar a sistematização de *Tolstói*: ele realizou cuidadosas observações sobre o ensino de Geografia na escola elementar de então.

¹⁰ Maria Rita N. S. Oliveira, em sua obra *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica*, divide a didática em quatro fases básicas : a *naturalista-essencialista*, que “vai de Comênio até o princípio do século XIX”, com forte influência de ROUSSEAU, e onde se encontram características de um marcante naturalismo associado à procedimentos intuitivos; : a *Psicológica*, tendo como um dos centros a busca de fundamentação do ensino na Psicologia, onde a autora localiza, entre outros, PESTALOZZI e HERBART; a *experimental*, tendo como um dos centros a substituição dos procedimentos verbais pelos ativos e a utilização da experimentação, onde se podem localizar tendências ligadas à psicologia da *aprendizagem*, do *desenvolvimento* e da *personalidade*; por fim, a última fase, que incorpora as *críticas de todos os “matizes” à psicologia como centro da didática*, embora uma de suas correntes, a *skineriana*, surja ainda com referência à mesma. Dentre as concepções oriundas dessa crítica, surgem expressivas propostas que tinham como centro a revelação do caráter social das práticas educativas.

¹¹ *TOLSTÓI*, Leon. *Obras Pedagógicas*. Moscovo. Trad. de J. M. M. Pinto, Edições Progresso, 1988.

Dizendo ser a escola daquela época (*sic*) mais *uma arte de responder nos exames*, critica severamente o sistema de avaliação:

“É tão ridículo e estranho submeter a um exame de geografia um homem culto de 40 anos como submeter a semelhante exame uma criança de 10 anos. Tanto um como o outro devem responder de cor e é impossível avaliar os seus conhecimentos reais durante uma hora. Para fazer uma idéia de seus conhecimentos, é necessário viver com eles durante meses” (1988:106).

Dirigindo a observação para a tradição pedagógica da escola elementar brasileira, não ignorando o estado de abandono a que ela, no geral, esteve submetida, sobretudo até a década de 30 deste século, tem-se que admitir que o modelo que existiu no Brasil guardava muita semelhança com a escola européia, ainda que nossos exemplares pudessem, em termos de qualidade, serem considerados um tanto caricatos em relação àquela.

Como nas escolas européias, aqui também o que predominava era a pedagogia do *ler, escrever e contar*; também o relacionamento mestre-aluno era autoritário e vertical, tendo como procedimento quase que único o verbalismo, configurando a caricatura do que *John Dewey* denominou de “mosteiros onde se ensinam os três erres: *reading, ritting, ritbmetic*”, referindo-se à escola européia.

DEWEY, ao discutir o que chama de “escola mosteiro”, diz ser ela uma tentativa fora do tempo de escolarização, pois que mantinha elementos da concepção de educação da Idade Média. Em 1897, expressava concordância com as críticas já elaboradas sobre o espontaneísmo da proposta pestalozziana, a que ele chamou de *escola*

oficina, a escola laboratório, onde poderia acontecer a unidade entre instrução e educação através da prática do *learning by doing* (aprender fazendo), o que superaria o espontaneísmo e abriria a possibilidade de ligar, de forma mais orgânica e não sonhadora, a escola à sociedade.

Em sua obra "Credo Pedagógico", publicada pela primeira vez em 1897, DEWEY explicita a sua visão sobre a vinculação possível e necessária entre escola e sociedade evidenciando que não era exclusiva da obra marxiana a preocupação com tais relações. Entretanto, ao falar sobre a questão do trabalho, o autor não o faz de um ponto de vista radical como MARX, porque não levava em conta a contradição na dinâmica da sociedade e trabalhava com a expectativa de um desenvolvimento linear da humanidade em seu conjunto.

As formulações de DEWEY foram decisivas para a construção da proposta de Estudos Sociais elaborada no final da década de 20 nos EUA, que influenciou o ensino básico daquele País até o início da presente década, e ainda é muito significativa na prática e/ou nas concepções dos professores das séries iniciais no Brasil.

As influências da Escola Nova¹² também chegam ao Brasil no período de sua elaboração na Europa, mas sua efetivação na prática foi bastante limitada e pontual. Vindas no bojo de um conjunto de propostas com nuances teóricas muito diversas e encontrando aqui uma escola, sobretudo a pública, bastante secundarizada pela iniciativa oficial, pouca

¹² Estou aqui vinculando ao movimento escolanovista todas as propostas de pedagogias ativas elaboradas no final do século passado e início deste, que colocavam, de forma muito genérica, o centro do processo pedagógico no educando e consideravam, também de formas variadas, uma certa relação entre as práticas escolares e a vida.

repercussão conseguiram em termos de *práticas efetivas no conjunto* da escola elementar .

Para o estudo em questão, é importante ressaltar que uma prática pedagógica com influência escolanovista em sua origem, que tem tido repercussão em grande parte da escola elementar brasileira, é a proposta dos Estudos Sociais que se originaram nos EUA na década de 20 deste século. Devido à sua importância, para compreensão da prática com os conteúdos geográficos na escola elementar, retomarei sua análise posteriormente.

No que se refere à realidade brasileira, torna-se necessário destacar que aqui, como na maior parte do mundo ocidental, existem permanências que percorrem a prática escolar em toda sua trajetória. Dizem respeito, sobretudo, à insistência em perpetuar uma relação pedagógica centrada no ato de transmissão de fragmentos de conhecimentos já prontos, fornecidos pelos diversos campos da produção científica, onde o professor tem a tarefa constante de ser *correia de transmissão* e o aluno *receptáculo vazio*, em que devem ser depositados os fragmentos da produção científica.

Naquela concepção, o professor, embora tenha autoridade diante do aluno, não se coloca como sujeito diante do conhecimento por ele veiculado, porque não o produz nem o vivifica em processos de resignificação, inserindo-o na interpretação e reconstrução da existência. O aluno não se coloca como sujeito de seu conhecimento e nem como sujeito de cultura, pois o que estuda lhe é apresentado como algo estranho e distante de sua existência. O próprio conhecimento, assim apresentado como

pronto e distante da vida, perde o movimento cíclico de sua permanente reconstrução para tornar-se frio e sem dinamismo.

Aquela forma de relacionar conhecimento/sujeitos pedagógicos/existência, com algumas variações, perpassa a prática escolar sem distinção de tempo ou lugar. Em todos os lugares e épocas ocorreram também tentativas ou propostas para rompê-la, entretanto, até hoje tem-se momentos de rupturas seguidos de reconstruções sucessivas da prática denominada genericamente de tradicional, ainda que as reconstruções apresentem-se diferenciadas entre si. Em termos de conteúdo, esta prática tradicional centra-se na trilogia *ler, escrever e contar*.

Há também, no Brasil, tentativas de ruptura com a tradição pedagógica da escola elementar baseada na pedagogia do *ler, escrever e contar*, mas rendem poucos frutos, sobretudo no que se refere a transformações duradouras no fazer pedagógico. A tradição clássica, e posteriormente propedêutica, apresenta uma linha de continuidade poucas vezes interrompida.

O Movimento dos Pioneiros, organizado na década de 20 e com influência política até os primeiros anos de 30, muito reforçou a perspectiva pedagógica do escolanovismo, mas, após a Revolução de Trinta entra em hibernação, só reaparecendo em termos de ideário após o processo de redemocratização com a queda do Estado Novo.

Com o *Programa de Ciências Sociais para a Escola Elementar*, que data de 1934, elaborado por *Anísio Teixeira*, uma das lideranças do

Movimento dos Pioneiros, aconteceu algo semelhante, permanecendo em certa hibernação durante o Estado Novo.

Dentro do período Vargas, a Reforma Capanema (9/4/42) desenvolve uma intensa campanha doutrinária com a perspectiva de conquistar o professorado, sem qualquer crítica, para uma prática doutrinária de divulgação de um patriotismo nacionalista na ótica do movimento fascista. Na escola existe grande esforço para estimular o culto aos símbolos nacionais, para o que o temário geográfico muito contribuiu. No trabalho com os conteúdos geográficos, o enfoque nacional patriótico foi reforçado, ultrapassando, na prática em muito, o momento que aquele ideário era proposto para a escola elementar. Com a Reforma Capanema, ocorre grande centralização no conteúdo dos programas de ensino das diversas disciplinas.

Após o processo de redemocratização e a redefinição da política oficial para o ensino elementar regular e supletivo, com a Reforma Raul Leitão da Cunha (2/1/46), o ensino primário recebe um grande incentivo, propiciando o renascimento do entusiasmo com o trabalho das propostas pedagógicas renovadoras.

As propostas de alfabetização de adultos, associadas a perspectivas políticas de reformas de base, expressam e reforçam a retomada dos movimentos sociais de massa na década de 60, e com elas são colocadas no cenário novas alternativas metodológicas para a educação básica. No interior do movimento de educação de adultos, as propostas pedagógicas de *Paulo Freire*, nos anos 60, dão ao movimento uma tônica de renovação crítica que marca época.

Dentre as propostas renovadoras envolvendo o conteúdo das Ciências Humanas, destaca-se o *estudo do meio*. Às vezes, o estudo do meio era apresentado apenas como uma *nova técnica*, e, outras vezes, como um *método de investigação da realidade*, que, não raro, carregava consigo novos fundamentos filosóficos para a prática escolar. Dentro dos estudos do meio, começam a ser construídas *propostas de trabalhos interdisciplinares*. Estas práticas aparecem para o professorado como grande novidade. Durante as décadas de 50 e 60, muitos se referiam ao escolanovismo como a última *novidade* da pedagogia, não percebendo que muitas das novas propostas de trabalho apresentadas realizavam experiências próximas às de Pestalozzi no início do século XIX.

Ao destacar esse aspecto, tenho o intuito de realçar que as práticas pedagógicas, como a maior parte das ações humanas, não ocorrem num movimento acumulativo e linear em termos de tempo cronológico.

Como as mudanças políticas no período de governo militar, e a posterior Lei n. 5.692/71, inaugura-se um novo estágio nas práticas pedagógicas no Brasil. O neopositivismo chega aos procedimentos pedagógicos com proposta de controle técnico do processo de ensino.

“A produção por diversas vias de modelos racionalistas de ensino constituiu a resposta possível face à expansão dos sistemas educativos na 2ª metade do séc. XX. Tratou-se de uma resposta útil, mas simplista. Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos actos educativos encara a convivibilidade como um valor

essencial e rejeita uma concentração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas” (1982:14).¹³

Ocorre um grande investimento na formação de uma *nova* visão da prática. Surgem cursos superiores de curta duração, formando centenas de professores polivalentes; multiplicam-se os cursos normais de qualidade bastante questionável. Ocorre no Brasil, na década de 70, o apogeu das práticas inspiradas naquele racionalismo sustentado teoricamente no positivismo lógico com suporte teórico na corrente behaviorista da Psicologia.

As propostas de pedagogias ativas, em suas diversas versões, entram novamente em hibernação. Uma outra versão dos *Estudos Sociais* é colocada em prática com abundante bibliografia, incluindo nesta várias traduções vindas dos EUA. Centenas de livros didáticos são produzidos, e com eles, em parceria com os cursos normais, ocorre a *desqualificação do professor*.

No Capítulo VI farei um enfoque especial à prática dos Estudos Sociais a partir da descrição e do discurso de professores que participaram dos vários momentos da operacionalização da proposta.

As propostas racionalistas surgem como crítica ao reducionismo psicologista e são também severamente criticadas por centrá-lo na tecnologia educacional.

¹³ NÓVOA, Antônio. Os professores e as Histórias da sua vida In: *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora, 1982.

Da crítica ao reducionismo tecnicista surgem propostas inspiradas no marxismo, centrando-se na análise de classe da sociedade capitalista. Dentre essas, destacava-se a que tinha uma perspectiva liquidacionista, condenando a instituição escolar por ser centralmente reprodutora das relações sociais; outra apontava na direção de organizar a instituição escolar na perspectiva de uma única classe social: as classes trabalhadoras ou as classes subalternas. Parte das práticas inspiradas nessa crítica terminou por confundindo *ciência com consciência* na prática educativa, e identificar a escola como espaço apenas da ação política e da resistência. Esvazia-se o conteúdo científico da escola e ela passa a sobreviver apenas no campo axiológico.

Durante a última metade da década de 80 e a primeira metade de 90 outra dinâmica pedagógica *invade* e envolve a escola elementar brasileira. Ela surge também como crítica ao reducionismo das duas vertentes anteriores, ou seja, aos racionalistas tecnicistas e aos racionalistas críticos.

Essa *nova* proposta, já em construção desde meados deste século, chega mais uma vez como a *última novidade*. Sob a alcunha de *construtivismo*, *reapresentadas* as alternativas da pedagogia ativa, só que, agora, com um embasamento epistemológico mais firme e com um rastro de experiências de pesquisa que lhe davam legitimidade. Ela aborda uma questão de qualidade para repensar o ensino básico: quem é o *sujeito epistêmico* desse fazer escolar?

Outra questão que chega à escola elementar para ser problematizada na década de 90: quem é esse sujeito, o aluno da escola básica do ponto de vista *da vivência e (re)produção da cultura?*

Passarei, então, a fazer algumas considerações sobre esse outro sujeito do processo pedagógico, destino e fim da ação educativa, sobre o qual, em parte, fez-se um misterioso silêncio durante décadas e décadas, esse sujeito silenciado e sobre o qual muito silêncio se fez. Esse silêncio só não foi total porque, quando das críticas ao caráter de classe da instituição escolar, colocavam-se algumas questões que poderiam sugerir uma certa consideração a ele. Estas questões giravam em torno de problemas, tais como: o universo de referência cultural dos trabalhadores é o mesmo das outras classes sociais? Classes sociais diferentes possuem o mesmo “*capital cultural*”? A escola que não considera as diferenças de classes é democrática ou excludente?

Não pretendo aqui, como expus no primeiro capítulo, fazer uma verticalização no tema, já que isto implicaria em desfocar o objeto de nosso trabalho. Existe uma considerável literatura que aborda o tema de forma geral, faltando, entretanto, pesquisas experimentais que construam a psicogênese dos conteúdos específicos. E, no caso da Geografia, essa tarefa é para uma linha de pesquisa. Alguns importantes trabalhos já foram realizados,¹⁴ mas ainda há muito por fazer.

¹⁴ Essa tarefa já foi, em parte iniciada, no País, em pesquisa de projetos de Pós-Graduação. Dentre essas pesquisas podemos citar:

- OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. Rio Claro: UNESP, 1980.
- CRUZ, Maria Tereza S. *A geografia na escola de 1o grau uma preposição teórica sobre aprendizagem de conceitos espaciais* - Rio Claro : UNESP, 1982.
- PAGANELLI, Tomoko I. *Para a construção do espaço geográfico na criança*. Rio de Janeiro, F.G. Vargas, 1982.
- RUFINO, Sônia M.V.C. A distinção palavra-objeto e a representação do espaço por alunos de 5ª a 8ª

2 - A “DESCOBERTA” DO OUTRO SUJEITO: REDEFINIÇÕES NA ABORDAGEM DA CIENTIFICIDADE E DA CULTURA

A escola vem arrastando máximas que, de forma direta ou não, contribuem para perpetuar uma tradição pedagógica que acarreta, entre outras conseqüências, o escamoteamento do sujeito pedagógico, fim da atividade educativa.

Inscritas na visão do senso comum sobre a prática educativa, em larga escala fazem também parte do imaginário de seus próprios docentes e educandos. São algumas delas:

- *O professor sabe / o aluno não sabe;*
- *O professor ensina /o aluno aprende;*
- *O professor deve transmitir um rol de conhecimentos extraídos das disciplinas científicas /o aluno precisa aprender esses conhecimentos;*
- *É a escola o lugar para se adquirir formação geral e capacidade para o trabalho /o bom aluno terá sucesso na vida;*
- *A escola deve formar o cidadão desejável / o bom cidadão é escolarizado;*
- *O professor sendo bom, o aluno aprende /quando tendo um bom professor, o aluno não aprender, é porque este “tem problemas” ou não se esforçou.*

Como fardo pesado, essas máximas arrastam os sujeitos pedagógicos para um *jogo de culpas* que, além de *fazer tanto mal*, acabam por adiar um real enfrentamento dos fenômenos que dificultam os processos de construção do conhecimento. Elas, de forma velada, vêm orientando as relações pedagógicas com alguns momentos de ruptura, sem que estas resultem, de fato, em solução de continuidade da tradição engendrada por aquelas crenças.

Estão presentes nas diversas concretizações dos projetos históricos de educação, embora em grande parte ausentes de suas formulações teóricas. Assim, os objetivos, conteúdos, metodologias (procedimentos) e avaliação propostos em um planejamento de ensino, ao serem levados à prática, apresentam-se eivados dessas crenças, que muito contribuem para o obscurecimento do fazer educativo na escola. Até mesmo as propostas de ruptura desta tradição sofrem a contaminação daquela maneira de pensar.

Observando a objetivação das diversas tendências pedagógicas, desde a que postula a pura e simples transmissão do conhecimento, passando pelas centradas em processos ativos, pelas que maximizam a tecnologia educacional, pelas preocupadas com a crítica social, até as que se dizem construtivistas, encontra-se subjacente aquela compreensão espontânea da prática. É fácil encontrar na fala dos professores verdadeiras antinomias construídas pela permanência destas crenças junto a formulações sistemáticas que buscam negá-las, como: "*não é possível desenvolver uma prática construtivista com esses alunos porque eles são muito fracos*" Ou "*essa proposta é a melhor, mas os alunos não têm base*".

Considero que essas crenças já fazem parte da *cultura escolar*,¹⁵ coexistindo com os conteúdos mais sistematizados sobre os processos de aprendizagem, acrescentando traços no perfil dos projetos de escolarização de cada tempo.

Assim, elevando os projetos educativos, sobrevivem anacronicamente essas concepções reproduzidas sempre na prática, dificultando a resolução dos problemas de aprendizagem e prejudicando a “saúde” das relações entre os sujeitos pedagógicos imediatos e entre esses e os grupos mais próximos, incluindo, aí, as famílias dos educandos.

Avalio que a sobrevivência daquelas convicções nutre-se de alguns consensos não verbalizados pelos sujeitos pedagógicos: *não sendo os alunos “naturalmente” ou “patologicamente” “fracos” a aprendizagem ocorrerá motivada por fatores externos, ou, ainda, o que só aparentemente é o seu contrário, o educando aprende quando é inteligente.* Essas sistematizações podem ser reunidas numa única: *o educando não é sujeito de seu conhecer.* Apesar de parecer contraditório, as duas primeiras nutrem-se da mesma negação do educando como sujeito epistêmico.

Essas formas de conceber a aprendizagem se manifestam no saber escolar e possuem correspondência na produção científica sobre o processo do conhecimento e construção da inteligência, assim como a superação de ambas pela afirmação do educando como sujeito epistêmico,

¹⁵ Considero, como FORQUIN, cultura escolar “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (1993: 167).

sobretudo após as formulações de *Jean Piaget* iniciadas na década de 30 deste século.

Mesmo antes dessas serem sistematizadas, ainda que intuitivamente, alguns pensadores já manifestavam um certo incômodo diante das dificuldades de aprendizagem e da insuficiência ou simplismo de suas explicações pelo senso comum.

Quando, no século XVIII, ROUSSEAU alertava para a inconveniência de considerar a criança como um adulto, vejo implícitos, pelo menos, uma suspeita de precariedade nas concepções vigentes:

“ A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se (1979:75)¹⁶(...) tratai vosso aluno segundo a idade (...) Então, antes de saber o que seja sabedoria, já porá em prática a mais importante dela. (1979:76)”. Ou ainda no prefácio da mesma obra (*Emílio*): “*Não se conhece a infância: com falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança sem pensar no que esta é antes de ser homem.*” (1979:6) – grifos meus.

Naturalmente que a idéia de maturação natural do ser humano, como sugere ROUSSEAU, não faz parte da sistematização sobre o processo de construção da inteligência e do conhecimento formulada pela Psicologia Genética na atualidade. Contudo, a consideração da criança

¹⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3ª São Paulo : Difel, 1979. p.75.

como um ser que pensa de forma *diferente* do adulto, é, sem dúvida, sinalização de uma sabedoria intuitiva, própria do pensamento naturalista-essencialista da época. Infelizmente, muitos de nossos vigorosos pensadores dos campos específicos das disciplinas, no final do século XX, ao desconsiderarem a produção atual no campo da psicogênese, acabam por também negar as observações de *Rousseau* elaboradas ainda no século XVIII.

Também TOLSTÓI, um século após, ao analisar a prática com crianças na escola de Iasnaia Poliana, na Rússia, em 1862, deixa ver, ao mesmo tempo, uma necessidade de considerar as especificidades desse sujeito da escola elementar – “... não é simples e fácil ensinar crianças” – e, uma constatação da insuficiência da produção da ciência, à época, para dar resposta à dificuldade levantada – “ para essa atividade é insuficiente toda a instrução, mesmo a universitária...” (*Op. cit.* p.5)

No Brasil, RUI BARBOSA, indicando o método intuitivo, *Lições da Coisas*, inspirado em PLATÃO E PESTALOZZI, em 1883, diz sobre a escola primária brasileira:

“ Estudai os processos da classe de primeiras letras entre nós, e achareis em espírito e ação o mesmo regimen educativo, contra o qual, há mais três séculos, se revolta a inteligência humana: o ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras.”¹⁷ (1946:199)

¹⁷ BARBOSA, Rui. *Obras Completas: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946, Vol.X, 1883, Tomo II.

Embora RUI BARBOSA fundamente suas propostas de ensino no objetivismo empirista da *Lições das Coisas* e na busca posterior de generalização a partir de processos intuitivos, ele já enuncia a mesma inadequação dos procedimentos didáticos e dos conteúdos para a escola elementar brasileira. Falando do ensino de Geografia diz: “ O ensino por nomenclatura domina exclusivamente” (...) Na geografia particular¹⁸ recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar e só decorar”(1946:306).

Tanto TOLSTÓI como RUI BARBOSA, há um século, apontavam para a necessidade de se levar em conta a grande inadequação persistente na educação escolar de crianças, uma prática que não considerava a infância, embora não fizessem nenhuma afirmação no sentido da descoberta do sujeito epistêmico. Torna-se importante destacar que ambos dedicam considerável espaço para realçar o anacronismo do ensino dos conteúdos geográficos.

Entretanto, a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar, assim como também com os demais conteúdos, passou ainda por momentos diversos antes de colocar, de forma explícita a preocupação com o sujeito epistêmico.

Neste momento é necessário relembrar o lugar de onde faço essas observações: falava até agora das constatações encontradas em elaborações sobre a prática e não do fazer cotidiano, das manifestações

¹⁸ Rui Barbosa utiliza o termo “geografia particular” com sentido aproximado ao que, posteriormente, foi consagrado como Geografia regional.

dominantes vindas de um saber construído na espontaneidade da ação. Falo, então da “teoria” da prática e não da prática da teoria.

Voltando, então, àqueles consensos fundantes das crenças sobre os processos de aprendizagem – em situações “normais” a aprendizagem é motivada por fatores externos ao sujeito que aprende ou, ainda, aparentemente o seu contrário, as condições para aprendizagem são anteriores ao ato de aprender –, não é difícil encontrar correspondentes dessas duas convicções na produção sistemática.

A primeira convicção encontra correspondência no positivismo clássico ou lógico e em algumas elaborações do materialismo dialético influenciadas por eles. É a concepção de que a aprendizagem é gerada por estímulos externos independentes da ação do sujeito que aprende. Os sentidos decalcam o mundo. O conhecimento é uma fotografia do mundo que é tirada e fixada pelos sentidos no sujeito. Essa é a concepção empirista de aprendizagem e tem correspondência na produção sistemática: “ Não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada (...) nos órgãos dos sentidos ”.¹⁹

Essa convicção toma como pressuposto que a experiência é a gênese e fonte do conhecimento. Segundo GIUSTA,

“ Isto significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como tábula rasa, uma cera mole cujas impressões do mundo, fornecidas pelos órgãos dos sentidos, são associada uma às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real ”²⁰ (1985:26)

¹⁹ HOBBS em *Leviatã*, citado por BECKER, Fernando.: *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 12.

²⁰ GIUSTA, Agnela da Silva. *Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas*.

Sendo assim, uma boa aula, utilizando os sentidos do aluno, mesmo que só a audição (embora essa concepção estimule a utilização intensiva de todos os sentidos), leva à aprendizagem. Levar às últimas conseqüências a "lição das coisas" é condição suficiente para a aprendizagem. Não existe nenhuma pré-condição no sujeito e nem a necessidade de qualquer interação ou interferência do sujeito no processo. Basta propiciar as condições para o mundo ser copiado pelos sentidos.

O *empirismo* reduz a aprendizagem às experiências com o objeto e, em conseqüência, nega o sujeito ao desconsiderá-lo no processo de aprendizagem. A outra concepção, também muito presente na prática, tem sua correspondência no idealismo, e vê a aprendizagem como resultado de uma pré-condição existente no sujeito: a inteligência inata ou desenvolvida, resultante de processo maturacional, mas de qualquer forma anterior à aprendizagem.

Essa concepção nega o objeto quando retira qualquer possibilidade deste estar presente no ato do conhecimento, porque, para este ocorrer, a condição é colocada no sujeito: ter desenvolvido ou ter nascido inteligente. O que importa no *apriorismo*, ou *inatismo*, é que a inteligência é condição, é anterior ao ato do conhecimento. Para conhecer, a inteligência deve estar já no sujeito, não importa se por herança genética ou por processo de maturação. A inteligência, vista assim, é um fruto que nasce pronto ou desenvolvido e utilizado após seu amadurecimento. "A proposta apriorística opõe-se à empirista na medida em que relativiza a experiência, absolutizando

o sujeito (...) toda a atividade do conhecimento é exclusiva do sujeito; o meio não participa dela..."²¹ (1993:15).

Entretanto, essas duas concepções se encontram porque, apesar de situarem a aprendizagem em pólos opostos, – o empirismo no objeto e o apriorismo no sujeito –, ambas não dão a este nenhuma participação, nenhuma atividade, nenhuma ação no processo de conhecimento. Por isto *negam* o sujeito cognoscente e, ao negá-lo, negam também o *ato de conhecer*, porque o destituem do sujeito de sua objetivação.

No apriorismo, o sujeito, como ser que conhece, não existe. Não existe o *sujeito epistêmico*, porque a aprendizagem é localizada no sujeito, mas é definida por condições anteriores e independem de sua participação.

Assim, a negação do sujeito no empirismo aparece na negação da subjetividade e, no apriorismo, na negação da objetividade da subjetivação. Isto porque a objetivação efetiva a subjetividade, e esta adquire alteridade se afirmada objetivamente.

Então, como já situado, a prática pedagógica que condiciona a aprendizagem aos estímulos externos, independente da ação do sujeito, e aquela que a condiciona a uma inteligência anterior no sujeito, apesar de aparentemente opostas, se encontram na negação do *sujeito epistêmico*.

²¹ BECKER. Op. cit, p.15.

A “descoberta” do sujeito epistêmico torna-se a discussão de centro a partir de meados da década passada, no Brasil, sobretudo no que se refere à problematização do trabalho pedagógico na escola elementar, onde passa a ser, o mote principal da problematização dos projetos educativos. A fundamentação básica desta discussão foi buscada na produção de *Jean Piaget* e de seu grupo de pesquisa do Centro de Epistemologia Genética de Genebra.

Falando do lugar da prática cotidiana, é indispensável distinguir as formulações sistemáticas existentes e a sua visibilidade, após sucessivas mediações, no cotidiano da sala de aula. As contribuições da Epistemologia Genética são de inegável validade para pensar o fazer pedagógico, embora seus estudos tenham construído uma teoria do desenvolvimento, e não uma teoria da aprendizagem direcionada de forma imediata para a ação educativa.

É indispensável, neste momento, ressaltar que as práticas desenvolvidas em nome do construtivismo não apresentam unidade de procedimentos didáticos e nem de formulações teóricas. Além da tendência denominada de interacionista, fundamentada em PIAGET, e da sócio-interacionista, sob inspiração central do grupo soviético (LURIA, LEONTJEV e, principalmente vygotsky) existem outras adaptações que se manifestam através de campos disciplinares, ou devido à construção de projetos específicos, e, também, de uma gama de simplificações e formulações de projetos híbridos.

Quando a polarização sujeito/objeto é ultrapassada e a construção do conhecimento é colocada na relação entre ambos, onde o

sujeito interagindo com o objeto o constrói através do ato de conhecê-lo, ao mesmo tempo que se constrói como sujeito cognoscente, as repercussões desta formulação ferem as bases das crenças que orientam o fazer cotidiano. Tirar conseqüências dessas novas formulações pode significar mudanças que levem a revisar a organização dos conteúdos, os procedimentos didáticos, os processos de avaliação e, sobretudo, as relações entre o cotidiano escolar e a vida, e destes com a (re)produção da cultura.

Como a análise da prática faz parte da construção do próximo capítulo, não a desenvolverei agora, restringindo-me apenas a algumas considerações sobre as contribuições da “descoberta” do sujeito para o entendimento da dinâmica da escola.

Sem dúvida, a matriz teórica desta construção encontra-se em JEAN PIAGET , como o manifesta GIUSTA :

“ É fácil verificar, pois, que para Piaget, o sujeito constitui como meio uma totalidade, sendo portanto passível de desequilíbrio, em função das perturbações desse meio. Isso obriga a um esforço de adaptação , de readaptação, a fim de que o equilíbrio seja restabelecido. A adaptação ou o restabelecimento do equilíbrio comporta dois processos distintos, porém indissociáveis, que são a assimilação e a acomodação”²² (1985:28).

É o próprio PIAGET que desta forma sistematiza o processo de construção do conhecimento:

“... são, de facto, estes desequilíbrios o que constitui o motor da investigação, porque, sem eles o conhecimento manter-se-ia estático. (...) os desequilíbrios desempenham apenas um papel de

²² GIUSTA, Op.cit. p.28.

arranque, porque a sua fecundidade se mede pela possibilidade de os ultrapassar, por outras palavras, pela possibilidade de se livrar deles. É evidente, nestas condições, que a fonte real do processo tem de ser procurada na reequilibração, não no sentido, naturalmente, de um regresso à forma de equilíbrio anterior, forma cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilibração provisória levou, mas sim no sentido de um aperfeiçoamento desta forma de precedente. No entanto, não teria havido sem o desequilíbrio, reequilibração majorante (designando desta maneira a reequilibração com o aperfeiçoamento obtido) ²³ (1977:24-5).

Então, o conhecimento só ocorrerá quando houver trocas entre o organismo e o meio físico e social, que serão realizadas através dos processos de assimilação e acomodação desencadeadas pela desequilibração.

Sobre os desequilíbrios de sujeito em relação aos estímulos e desafios do meio, PIAGET diz:

“ ...é evidente que numa perspectiva de equilibração, deve procurar-se nos desequilíbrios uma das fontes de processo no desenvolvimento dos conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado actual e procurar seja a que for em direcções novas. Mas é menos evidente que, embora os desequilíbrios constituam um factor essencial, mas primeiro que tudo motivacional, não poderiam desempenhar todos o mesmo papel formador e só poderiam fazer na condição de ultrapassagens, quer dizer: na condição de serem superados e conduzirem, desta maneira, a reequilibrações específicas” (1977:23-4).

²³ PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: equilibrações das estruturas cognitivas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977, p 24-5.

Cada reequilíbrio majorante é um ponto de chegada e de partida, já que o processo de conhecimento será novamente acionado por outra 'desequilíbrio', que acionará novamente a assimilação e a acomodação, e assim sucessivamente, num processo cíclico, em espiral, onde o conhecer toma a direção do infinito.

Sendo assim, o conhecimento gerado no ato de conhecer do sujeito e objetivado como uma construção provisória, transitória, será ultrapassado ao ser reestruturado em novas equilíbrios majorantes.

Então, a relação sujeito – objeto, identificada por PIAGET, é essencialmente dialética e tem como atividade do sujeito a busca de superação dos desequilíbrios existentes para ele, o sujeito epistêmico, em sua relação com o meio físico ou social.

Pode-se identificar uma certa aproximação entre PIAGET e MARX com relação aos mecanismos de construção do conhecimento, guardadas as diferenças quanto à qualidade do sujeito e ao alcance do conhecimento obtido.

PIAGET investiga a produção do conhecimento nos processos intrapessoais sem, no entanto, desconsiderar o contexto cultural, mas tomando-o como dado e, inclusive, gerador de desequilíbrios; MARX vê a produção do conhecimento por sujeitos coletivos no processo de *hominização* e de simultânea construção da sociedade.²⁴

²⁴ Ver *Manuscritos econômicos filosóficos de 44 e Teses contra Feuerbach*.

PIAGET identifica a ação do sujeito como condição para a interação homem/meio geradora de desequilíbrios e, conseqüentemente, do processo de conhecer; MARX identifica a ação coletiva, objetivada pelo trabalho, como gênese da contradição, e, conseqüentemente, do processo de sua superação e da construção social do conhecimento.

É importante destacar que MARX, ao centrar sua análise no trabalho como ação coletiva historicamente situada, não nega a relevância do trabalho para a construção do indivíduo, porque o processo de *hominização* faz parte de uma dinâmica social, mas se objetiva em cada ser e de forma diferenciada, para o que importa considerar as diferenças e as contradições da sociedade de classes.²⁵

Em síntese, para PIAGET, o elemento que desencadeia o início do processo de conhecer, *o motor de arranque*, é o desequilíbrio ocorrido na ação do sujeito epistêmico; em MARX, *o motor de arranque* é a contradição presente na ação social. Em PIAGET, o conhecimento objetiva-se, de forma provisória, no sujeito após a assimilação e a acomodação na reequilibração majorante; em MARX, o conhecimento objetiva-se, também de forma provisória, como produto social, ao final e durante os ciclos que buscam a superação da contradição. MARX fala do sujeito coletivo objetivado na ação social, e PIAGET fala do sujeito individual captado nos processos intrapessoais de objetivação do conhecimento.

²⁵ MARX, ao considerar o trabalho como relações sociais historicamente situadas e como processo de "hominização", não o nega como processo de instrumentalização da natureza, com trabalho simples "*condição necessária do intercâmbio do homem e a natureza (...) é a atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas*". (O capital, L. I, V. I, 1982. p. 208).

Cabe ainda destacar que ambos falam do conhecimento como uma construção, e como construção possui sujeito; ambos, usam, na questão em foco, o raciocínio dialético e, por isso, falam da transitoriedade do conhecimento e de sua permanente reestruturação e não de um empilhamento, armazenamento de conhecimentos. Contudo, PIAGET fala da construção do conhecimento numa abordagem *micro e ahistórica*, onde os fatores sociais e históricos são tomados como subsumidos pelo sujeito e sua investigação busca o entendimento do ato de conhecer no campo da lógica formal mais ligada às ciências naturais e exatas, e MARX fala da construção do conhecimento numa abordagem *macro e histórica*, onde o sujeito individual é o subsumido pelos fatores sociais e históricos e sua construção está no campo da lógica dialética, própria para a investigação dos objetos das ciências sociais e humanas.

Entretanto, pensando no processo pedagógico, alguns cuidados devem ser observados: em primeiro lugar, ambos falam de um processo genérico de interpretação do real, e este enfoque não substitui a abordagem das especificidades de cada objeto de estudo; em segundo lugar, o processo pedagógico escolar, e sobretudo o da escola elementar, é *lugar de encontro* dos saberes trazidos pelos sujeitos pedagógicos e extraídos de suas *vivências*, e a interpretação sistemática do real extraída da produção científica. Há que haver uma mediação entre esses dois processos, *tarefa que considero específica e insubstituível das ciências da educação*.

No próprio campo da Epistemologia Genética, alguns autores têm discutido as formulações de PIAGET no sentido de ultrapassá-las e não negá-las. Uma das principais questões nesta problemática diz respeito à

relação entre desenvolvimento e aprendizagem que, para o presente trabalho, muito interessa.

PIAGET deixa claro que a aprendizagem escolar não era objeto de seu trabalho, e, sim, o processo de desenvolvimento e, neste sentido, sua produção é solidária com a preocupação com o processo escolar sem estar diretamente a ela vinculado.

Um dos teóricos, no campo da Epistemologia Genética, que considerou a produção de PIAGET e se aproximou mais da problemática escolar foi *Lev Semyonovich Vygotsky*. Ele, conjuntamente com o chamado grupo soviético, discutiu a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. VYGOTSKY em seu livro "A formação social da mente", no capítulo seis, *Interação entre aprendizagem e desenvolvimento*,²⁶ formula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que indica os caminhos para construir uma mediação entre a teoria do desenvolvimento interacionista e a aprendizagem.

Sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, diz VYGOTSKY:

"Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivo, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivo"²⁷ (1984:97).

²⁶ VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 89-103.

²⁷ VYGOTSKY. Op.cit., p. 97.

Quando VYGOTSKY fala de nível de desenvolvimento real, toma como base fases de desenvolvimento que têm grande proximidade das fases propostas por PIAGET, apesar de que aquele, por ter tomado como matriz teórica o materialismo dialético, dê maior peso aos fatores sócio-históricos. Além disso, em sua investigação, VYGOTSKY dá valor especial ao desenvolvimento da linguagem, considerando-a como elemento central para elaboração das fases de desenvolvimento.

Quanto à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, existe proximidade entre as formulações dos dois teóricos:

“ Como Piaget, Vygotsky explica esta relação pautada em princípios interacionistas. Entretanto, enquanto Piaget tende a superestimar as funções do sujeito no processo de construção do conhecimento, Vygotsky ressalta a unidade dialética entre os dois pólos, preservando, no entanto, a identidade de cada um deles”²⁸ (1989:139).

PIAGET dá maior peso à ação do sujeito epistêmico por influência, provavelmente, do idealismo kantiano, e utiliza para sua produção teórica, a matriz estruturalista; VYGOTSKY dá maior peso aos fatores sócio-históricos por influência marxista; mas ambos constroem uma teoria do desenvolvimento interacionista com grande proximidade, que foi assim sintetizada por *Palangana*:

²⁸ PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social numa perspectiva interacionista*. São Paulo : PUC-SP, 1989, dissertação.

" ... o processo de conhecimento implica numa relação entre o sujeito que busca conhecer o objeto a ser conhecido, de tal forma que entre ambos estabelecem-se relações recíprocas que modificam tanto o primeiro quanto o segundo" ²⁹ (1989:148).

Torna-se necessário destacar que, ao elaborar o conceito de *desenvolvimento proximal*, VYGOTSKY precisa o lugar da prática escolar no desenvolvimento, porque afirma o lugar do outro no desenvolvimento individual. Este outro pode ser encontrado nas relações socioculturais de uma forma genérica, mas também nas interações com educadores na prática escolar, assim como, em outros parceiros no cotidiano da escola, onde tem grande importância para o autor os colegas de turma, parceiros com quem é possível não estarem presentes as pressões e inibições da hierarquia.

Para o estudo em questão, é importante destacar a fase de pensamento que corresponde à faixa etária provável dos alunos da escola elementar, e para isto tomo o período *concreto-operatório* de PIAGET como referência inicial. Entretanto, muito já se falou sobre o perigo de simplificação que este tipo de aporte oferece, e, para evitá-la, considero como relevante a ordem, a sucessão das fases, e não a idade dos educandos em si. A idade é tomada apenas como referência geral para localizar os educandos da escola elementar.

Na terceira parte deste trabalho analisarei a prática pedagógica com os conteúdos geográficos, tendo como referência que este sujeito tem grande chance de possuir raciocínio operatório concreto, o que, em linhas gerais, significa, segundo a síntese de PALANGANA:

²⁹ PALANGANA . Op. cit., p. 148.

" ... a criança ainda não consegue trabalhar com proposições, ou seja, com enunciados verbais. Desta maneira, os procedimentos cognitivos não envolvem a possibilidade de lógica independente da ação. As ações empreendidas pela criança são no sentido de organizar o que está imediatamente presente, encontrando-se, pois, presa à realidade concreta"(1989:23).

Considerarei "realidade concreta" não no sentido empírico, sensório, mas no sentido daquilo que faz parte do real significativo da criança, do universo sobre o qual a criança já construiu, de alguma forma, alguma significação.

Na próxima parte deste trabalho, retomarei esta fase de pensamento para situar algumas características específicas para o entendimento do trabalho com os conteúdos geográficos.

Torna-se necessário, agora, retomar o quadro geral da escola elementar brasileira nos anos 90: aí encontra-se uma "onda" de afirmação do discurso construtivista sob os seus vários "matizes". Esse discurso é, via de regra, levado à prática junto com a permanência de traços empiristas e aprioristas que, como já referi, fazem parte da "cultura escolar".

O movimento construtivista convive nos últimos anos com a chegada de uma "nova" forma de considerar o sujeito no processo pedagógico: a tomada de consciência de que esse sujeito é também sujeito de (re)produção de cultura.

Não obstante, a consideração da cultura na prática da escola elementar é bastante recente e tem como uma de suas características um enfoque bastante vago e diluidor, que se manifesta até mesmo quanto ao conceito de cultura. Este, que vai desde o entendimento de que cultura são todas as manifestações do processo de "hominização" na superfície da Terra, ou seja, quase tudo, passa pelo entendimento de que cultura se refere ao modo de viver e entender a vida de grupos particulares, pela concepção de que cultura é o arquivo morto da humanidade, até a simplista visão de que cultura são as manifestações folclóricas de um povo.

Apesar do pouco tempo de maturação das propostas culturalistas na escola básica duas consequências se esboçam:

a – tem ocorrido uma atenuação de autoritarismo e da *violência pedagógica* – considero como violência pedagógica a atitude dos educadores de negar ou ignorar as referências culturais, as significações sobre o real, constituídas pelos educandos em suas vivências – no cotidiano da escola o que tem tornado a convivibilidade escolar mais agradável e democrática.

b – tem ocorrido significativa relativização e até mesmo esvaziamento dos conteúdos sistemáticos nos processos pedagógicos e, conseqüentemente, um reforço do senso comum.

O enfoque culturalista vem convivendo e produzindo uma síntese entre as propostas construtivistas, onde o construtivismo sociointeracionista de inspiração vygostiana ganha maior expressão, senão no conteúdo dos trabalhos, pelo menos no discurso dos professores e, sobretudo, na fala dos gestores.

Após essa tentativa de entendimento da escola básica, passarei então a analisar a prática com os conteúdos geográficos nesta escola, tentando entendê-la através da problematização das seguintes questões: qual Geografia, com que método, através de quais objetos de investigação, para então esboçar uma análise das possibilidades do trabalho com os conteúdos geográficos na escola primária brasileira. Escolha essa que tentei contextualizar nesta parte do trabalho.

TERCEIRA PARTE

OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NA ESCOLA ELEMENTAR : UMA APROXIMAÇÃO DA SALA DE AULA

CAPÍTULO VI

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E OS INSTRUMENTOS DE MEDIÇÃO DA PRÁTICA

Já no final do século XIX, alguns autores partindo de lugares geográficos e sociais diferentes, com pressupostos teóricos também diferentes, manifestaram certo incômodo diante do temário e dos procedimentos pedagógicos presentes na prática escolar com os conhecimentos geográficos.

TOLSTÓI discute com minúcia as aulas de Geografia onde se tentava, sempre sem sucesso, ensinar conteúdos como as estações do ano, fronteiras, montanhas, cidades, rios e diz: "Não vem à cabeça de ninguém uma idéia muito simples: esta geografia não é nada necessária. Não é preciso saber essas palavras," e conclui sugerindo serem os estudos de Geografia e História, tal como eram ministrados, uma velha prática que não deveria ser repetida: "... não deformar a geração jovem, obrigando-a a estudar a história e a geografia só porque nos ensinaram história e geografia" (1988:121).

TOLSTÓI escreveu suas observações sobre o ensino de História e Geografia em novembro e dezembro de 1862. Era, na Europa, época de questionamento das relações pedagógicas autoritárias e dos conteúdos desligados da vida. As lutas de classes já mostravam um campo ético-político diferenciado que possibilitava e exigia um opção do professor. TOLSTÓI manifesta a sua opção por um trabalho socialmente significativo para os filhos dos

camponeses russos. Entretanto algo pode parecer fora do tempo e isto encontro na observação que faz do ensino da Geografia. Como sugerir o estudo de uma “velha” Geografia que ainda nem acabara de se institucionalizar em seu país ?

Diante das palavras de TOLSTÓI os dados oferecidos por CAPEL sobre o processo de institucionalização da Geografia na Rússia parecem dissonantes:

“La institucionalización de la geografía se produjo también tardíamente en Rusia, a partir de la década de 1880. La llegada de Dimitri Nicolaevich Anuchin (1843-1923) ala cátedra de Geografía y Etnografía de la Universidad de Moscú, supuso un hito decisivo en el desarrollo dela geografía rusa”(1969:165).

CAPEL já havia se referido, em período anterior, aos trabalhos geográficos de MIJAIL V. LAMONOVOV (1711-1765) mas o denominou de “ químico, cortesano, físico y poeta ” fazendo considerações sobre o autor classificando-o como *uma figura* enciclopédica ligada às origens dos trabalhos geográficos na Rússia.

Os registro da prática de TOLSTÓI na escola de Iasnaia Poliana oferece subsídios para a compreensão dos questionamentos pedagógicos que, à época, apontavam para alternativas de uma pedagogia ativa, que levasse em conta a realidade e a vivência e que não se centrasse no recurso da memorização, ao mesmo tempo, que reforçavam a crítica ao autoritarismo e aos procedimentos repressivos dominantes na escola elementar de então.

Entretanto, torna-se necessário interrogar: o que caracterizava essa supostamente “velha” Geografia ? Pode-se encontrar nas palavras de Tolstói a possibilidade de inventariar um temário centrado em conceituações, ou, para ser mais rigorosa, em memorização de definições, associadas à exigência de raciocínios dependentes da construção de noções topológicas projetivas e até mesmo euclidianas, dificilmente encontrados em seres que possuem inteligência ainda ligada *aos processos do pensamento concreto operatório*. Como pode ser visto na narração da prática de TOLSTÓI com os filhos dos camponeses, crianças de 10 anos, onde tentou explicar a existência do dia, da noite e das estações do ano, não verificando compreensão por parte das crianças:

“... comecei de novo a explicar e, com a ajuda de uma vela e de um globo, parece-me que expliquei muito bem. Ouviram-me com grande atenção e interesse. (Para eles, era especialmente interessante saber aquilo em que os pais não acreditam e, quando possível, gabar-se da sua sabedoria).” (...) “Voltei atrás, expliquei, desenhei, dei todas as provas de que a Terra é redonda: as viagens de circunavegação, o aparecimento dos mastros do barco e, só depois, da ponte, etc., e, consolando-me com a idéia de que tinham compreendido, pedi-lhes para escrever a lição... (...) Voltei centenas de vezes a esta explicação e sempre sem êxito” (1988: 116)¹

O mesmo insucesso TOLSTÓI identifica ao tentar ensinar fronteiras e trabalhar com mapas e plantas da aldeia, onde o conceito de escala é uma necessidade. “ A aula dura duas horas; o professor está convencido de que as crianças assimilaram (...) ” mas só mais tarde vê que os seus meios estão errados e que tudo o que ele fez foi um disparate total” (1988:114) Entretanto pelo

¹ TOLSTÓI, Op.cit. p. 116

menos duas questões precisam ser colocadas ao se analisar as dificuldades da prática relatada : que relação pode ser estabelecida entre essas dificuldades e as relações pedagógicas ? Que concepção de Geografia está implícita nesta prática ? É o próprio TOLSTÓI que vai nos responder:

“ Convenci-me do meu erro; só não consegui explicar em que consistia o erro: no mau método de ensino ou na sua própria idéia; talvez não haja possibilidade alguma de, até um certo desenvolvimento geral e sem a ajuda de jornais e viagens, despertar na criança o interesse pela história e a geografia; talvez se encontre (tento contentemente e procuro) um meio através do qual isto se possa fazer. Sei apenas que *este meio não consistirá na chamada história e geografia, ou seja no estudo pelos livros que mata e não desperta este interesse*” (1988: 114 – grifos meus) .

E ainda falando, implicitamente, de seu conceito de Geografia diz: “ Primeiro, a geografia, juntamente com as ciências naturais e a etnografia, constituiria *uma ciência enorme. A vida humana seria insuficiente para o seu estudo* e esta ciência é ainda menos infantil e mais seca do que a geografia” (1988: 120 – grifos meus).

Quanto à questão pedagógica, avalio que o autor aproxima-se de questões essenciais para a decodificação de suas dificuldades quando diz “talvez não haja possibilidade alguma de, até um certo desenvolvimento..”, mas depois afasta-se do que considero fator explicativo central, as possibilidades cognitivas do educando, e centra-se nas questões de meios didáticos que considero importantes mas não de forma isolada, ao afirmar que “ sei apenas que *este meio não consistirá na chamada história e geografia, ou seja no estudo pelos livros..*”

Naquela fala, TOLSTÓI dá início ao que posteriormente deixaria ver com mais clareza: seu conceito de Geografia estabelecia poucas ligações com aquilo que genericamente pode ser identificado como Geografia, como disciplina científica. Seu conceito prendia-se àquilo que se vincula a uma descrição de todos os aspectos da superfície da Terra e, por isto, diz ser ela em conjunto com as ciências naturais e a etnografia “uma ciência enorme (...) a vida humana seria insuficiente para o seu estudo”. Estaria aí a visão de que a Geografia é a ciência que estuda todas as coisas da superfície da terra, concepção provavelmente inspirada na visão kantiana de ciência empírica, descritiva da superfície.

No início do mesmo século, RITTER, manifestando preocupação com a questão metodológica da ciência geográfica e com o ensino de geografia sob inspiração da filosofia platônica na perspectiva pedagógica de PESTALOZZI, dizia: “ Se tratava de buscar claridad y ordem que permitiera a la geografia convertirse en una disciplina con posibilidades de docencia, superando la fase descriptiva y la acumulacion de informaciones que ninguna persona podía asimilar”²

RUI BARBOSA, no final do século passado, após tecer considerações alternativas para o ensino de Geografia onde expressava, com base nas “lições das coisas”, uma síntese de contribuições de PLATÃO, COMENIUS e PESTALOZZI, descreve o nível de precariedade que caracterizava os “processos da classe de primeiras letras entre nós” (1946:199);

²RITTER (1818). Ed. 1974, pag 121, citado por CAPEL (1989).

“Para mostrar quão infinitamente longe estamos desse modelos, bastará folhear alguns dos nossos manuais elementares de geografia. Tomemos, por exemplo, a *Pequena Geografia da infância*, composta para uso das escolas primárias. Depois de algumas definições geométricas, que ocupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito: *definição da geografia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio.* (...) e este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o *número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e raças humanas, com a distribuição pelas várias partes e estados, que se pressupõem assim conhecidas antes de aprendidos, as fases da civilização e as formas de governo...* (...) recrudesce a impertinência e a preocupação fixa, invariável de decorar, e só decorar.” (1946:305-6 – grifos meus)³.

Diante do texto de RUI BARBOSA, a mesma questão de estranhamento provocada pela obra de TOLSTÓI citada anteriormente aparece: que conteúdo é esse de uma aparentemente “velha” Geografia, já presente no manual citado e provavelmente utilizado como mediador para a construção dos *cadernos de pontos* do curso primário do final do século XIX ? O estranhamento é gerado pela mesma razão: a prática situada por RUI BARBOSA em torno do temário citado ocorria a quase 50 anos antes da institucionalização da Geografia no Brasil, fato ocorrido na década de trinta deste século, conforme citado no Capítulo II deste trabalho. Ficam, então, perguntas: Que Geografia é essa ? De onde veio esta também já “ *velha geografia* ” ?

³ BARBOSA, Rui. *Obras Completas: Reforma do Ensino Primário e várias instruções complementares da instrução Pública*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1946. V. X. 1883, tomo II.

Considero que os referidos autores referem-se a características da prática pedagógica com os conteúdos geográficos na escola elementar de outros tempos e lugares, mas colocam questões que, apesar de serem formuladas em outros contextos, mostram-se também presentes de forma transfigurada, recontextualizadas, como permanências na construção do perfil da prática pedagógica.

Fiz esse longo percurso porque buscava entender o *rostro* e os nexos explicativos desta ação, na perspectiva de vislumbrar caminhos e possibilidades para a sua reconstrução. Passarei, então, a interpretar os dados que a investigação, a coleta de dados empíricos sugerem. É importante destacar, por uma questão de método, que foram eles, esse dados do real, que sugeriram a ida às origens da construção do conhecimento geográfico, o que elaborei nos Capítulos II e III, a busca do entendimento do contexto histórico desta instituição – a escola de massa – e de seus sujeitos principais – educandos e educadores – e a tradição didática que acompanha a edificação dessa prática social, o que procurei objetivar nos Capítulos IV e V. Passarei, então, com as referências construídas, entender a realidade dos conteúdos geográficos na escola elementar brasileira.

1- UMA TENTATIVA DE PERIODIZAÇÃO: UM OLHAR DO LUGAR DA PRÁTICA

É parte da cultura escolar a convicção de que a escola é a instituição social encarregada da transmissão do conhecimento; logo, na

concepção de conhecimento assumida neste trabalho, transmissão do produto da ciência, concebida como forma sistemática de interpretação do real. SANTOS, recorrendo a SAVIANI, assim expressa, de forma sistemática, o que já faz parte do imaginário coletivo sobre uma das funções da escola:

“ ... independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Esse tipo de conhecimento é doxa e diz respeito à opinião; conseqüentemente, não deve ser objeto do trabalho escolar. Nem mesmo a sabedoria alcançada através de uma longa experimentação de vida – sofia, o conhecimento que diz respeito à escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, o conhecimento sistematizado” (1991: 11).⁴

A concepção assumida por SANTOS é professada por grande parte dos professores, inclusive os da escola elementar, fazendo parte da cultura escolar a visão de que a escola é o lugar social de transmissão das ciências. Entretanto, no que se refere à escola elementar, esta concepção só atinge a objetividade, só ultrapassa o campo das intenções em momentos localizados. Isto se constata, claramente, em relação aos conteúdos, com os dados da prática coletados nesta pesquisa. Torna-se necessário, contudo, acompanhar de forma mais próxima este fazer para o entendimento de como coexistem conhecimento e saber, ou ciência e senso comum, ou até mesmo ciência e bom senso, sabedoria, *doxa*.

⁴SANTOS, Odeir José dos. *Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1991.190p. (Tese de professor titular).

Para avaliar a prática com os conteúdos geográficos na escola elementar é preciso situar a formação de seus docentes no geral e, em especial, a capacitação destes em relação à ciência geográfica. A maioria dos docentes da escola elementar e de seus supervisores possuem, hoje, uma precária formação relativa aos conteúdos científicos. Essa precariedade no que se refere à formação científica geral torna-se especialmente séria se a consideramos no campo de um trabalho adequado, científica e pedagogicamente, aos conteúdos geográficos nas séries iniciais.

Os dados empíricos confirmaram o que já havia sido inferido por mim em trabalho⁵ anterior. As entrevistas revelam, em primeiro lugar, que a formação geográfica desses docentes é, atualmente, bastante precária e, em segundo lugar, que essa formação, sobretudo no que se refere à aquisição de informações geográficas, não pode ser considerada como um todo, do início do século até os dias atuais.

As entrevistas e os documentos coletados (*cadernos de pontos dos professores e de alunos*) permitiu-me o esboço de uma periodização: um primeiro período que, grosso modo, posso situar da segunda década⁶ deste século até aproximadamente meados da década de 40 ; um segundo,

⁵ BRAGA, Rosalina Batisra. A formação do professor e o ensino de geografia nas séries iniciais. *Cadernos de geografia*. Uberlândia. (3) : 13-30, 1989. (Associação dos Geógrafos Brasilleros).

⁶ Conforme situado no Capítulo I, um dos critérios para definir o limite inferior desta pesquisa foi colocado pelas possibilidades oferecidas pela memória dos possíveis entrevistados ou, em outras palavras, pela segurança dos dados oferecidos nas entrevistas com professores aposentados que, para serem professores já na década de 20 teriam suas datas de nascimento situadas nos primeiros anos do século.

situado, também grosso modo, entre o final dos anos 40 e início dos anos 80, e por fim, um terceiro e último dos anos 80 aos dias atuais.

É importante ressaltar que estas faixas não são fixas, porque estou me referindo à formação dos professores primários e, no que se refere à objetivação de políticas públicas, não existe sincronia entre as formulações normativas e a sua execução. Às vezes, uma normalização vem em resposta a uma demanda da realidade e, por isto, a sua prática lhe é anterior. Pode ocorrer também que uma das legislações só se objetiva de fato muito depois de sua formalização, e, até mesmo, que não se objetiva nunca. Estas possibilidades expressam as relações do processo normativo com a dinâmica do real. Ocorre que o movimento social pode sugerir, participar, ignorar, resistir e até mesmo inibir a objetivação de um processo normativo.

2- O PRIMEIRO PERÍODO: INFORMAÇÕES DE VERBETES E OS CADERNOS DE PONTOS

Esse primeiro período apresenta, quanto à formação das professoras primárias, um quadro bastante diferenciado dos dois outros. Tudo indica que tiveram acesso a um conteúdo geográfico muito extenso, centrado em definições relacionadas ao quadro natural trabalhadas como verbetes a serem memorizados e dados de anuários sobre todas as partes da Terra, todos também para serem memorizados e cobrados em arguições ou sabatinas orais ou escritas. Aparecia ainda um outro tema, sempre relacionado ao geográfico,

mas que, na verdade, vincula-se ao temário das Ciências Naturais: a astronomia. Então uma pergunta desponta: Será que isto se deve à presença das Ciências Naturais nos programas da escola básica no final do século XIX e no início deste século, ou será conseqüência da influência de correntes de pensamento na Geografia que naturalizavam a abordagem do espaço como, por exemplo, a corrente ligada ao positivismo clássico do século XIX ? A astronomia já fez parte, em algum momento, dos temas de investigação da ciência geográfica ?

Nesse período as informações geográficas eram tratadas em quase todas os anos da Escola Primária, nos anos de adaptação e no posterior e final Curso Normal que durava de três a cinco anos . Nesta escolarização aqueles conteúdos estão sempre presentes e significativos do ponto de vista quantitativo.

Entretanto, após a Reforma Francisco Campos de 1931 e o Programa de Ciências Sociais para a escola elementar de 1934, construído sob inspiração escolanovista, ocorre, nos instrumentos de institucionalização dos conteúdos científicos, sobretudo nos programas oficiais, um reforço das propostas de processos pedagógicos organizados do próximo para o distante, do concreto para o abstrato. Contudo, as práticas de formação do professor para a Escola Primária, no que se refere à Geografia, parecem fora do tempo, dando continuidade às distantes abstrações, informações de verbete para serem memorizadas. Os dados confirmam: os conteúdos geográficos que formavam os professores primários nas escolas normais, no período em questão, não eram diferentes daqueles denunciados como anacrônicos por TOLSTÓI e também por RUI BARBOSA já nas últimas décadas do século anterior.

São as professoras primárias das décadas de 20 (final), 30 e até parte de 40 que dizem sobre seus respectivos cursos de formação:

- Maria Batista, 87anos, que fez o Curso Normal na década de 20 e diz sobre o ensino de Geografia: *A gente estudava o mundo inteiro, as tendências (?), as capitais dos países, de todas as partes do mundo, Europa, Ásia, África, todas as capitais do Brasil, as produções dos diversos países do mundo inteiro, os meios de comunicação. (. . . .) Decorava muito.*

- Alaíde Lisboa, também normalista na década de 20 : *"... apesar de ser Curso Normal, o como fazer não era cuidado. (...) Só conteúdo. A Geografia no Normal era o mundo inteiro, a gente tinha que aprender bem. Então os mapas eram muito usados, sabe? "*

Dos documentos coletados , *Cadernos de pontos*,⁷ podem ser retiradas uma relação de temas e de conteúdos que deixam ver que na década de 30 e até mesmo ainda na primeira metade de 40, as transformações propostas por Delgado de Carvalho, e incorporadas ao Programa de Ciências Sociais com projeto histórico de escolarização para a escola elementar em 1934, ainda estavam longe de se tornar realidade em muitas escolas normais, conforme pode ser visto pelo temário ali encontrado:

⁷Os cadernos de pontos e os cadernos de alunos foram encontrados no arquivo histórico do CEALE da Faculdade de Educação da UFMG, que possui ricos documentos pedagógicos da Escola Primária da primeira metade do século.

- no caderno de Lourdes Martins Campeio elaborado no ano de 1937, em Villa Maria, encontra-se : *Capitais dos países da América do Sul, os países das Américas, o mundo, as partes marítimas da Terra.*

-- no caderno de Maria de Lourdes Rodrigues, elaborado em 1944 na Escola Normal de Corumbaíba (MG), encontra-se como títulos de pontos: ... *Brasil - Geografia política e econômica; Recursos naturais; Brasil: recursos naturais: Reino vegetal, Mananciais de energia; Agricultura.*

- Terezinha Deusdará, fazendo estágio para sua habilitação para professora primária no Grupo Escolar Pondiá Calógenas (MG), em 1950, ainda trabalha com os temas: *acidentes geográficos, (definição), Geografia da América do Norte: situação, cabos, vulcões, penínsulas, lagos, recapitulação dos acidentes geográficos;* e sugestões para o enriquecimento: *procurar sobre os cabos, penínsulas e golfos da América na Enciclopédia Tesouro da Juventude; vamos continuar a nossa aula reconhecendo a América do Sul (praias, desertos, estreitos, penínsulas, rios, ilhas).*

3- O SEGUNDO PERÍODO: PRÁTICA ATIVAS E ESVAZIAMENTO DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS

O segundo período identificado nesse trabalho correspondendo, grosso modo, ao final da década de 40 e indo até, aproximadamente, ao final de 70. Este é mais complexo porque sofre a influência de mudanças no cenário político brasileiro que também de forma "atrasada" e "confusa" acabam por se fazerem presentes no trabalho com os conteúdos geográficos na escola Primária.

Em termos de projetos pedagógicos tem-se, nas duas primeiras décadas deste período uma grande centralização inspiradas, nas iniciativas autoritárias da fase Vargas. Existia um programa nacional para cada nível do ensino brasileiro. Contudo, a efetivação desta política também estava, como qualquer outra, apesar dos imperativos de centralização, submetida à dinâmica do real. Duas entrevistadas perceberam claramente em seus processos de formação e de docência a centralização dos programas feita pela Reforma Capanema, de 1942:

- Nair Nunes, de São Paulo, que cursou o Normal, em Presidente Prudente (SP), na segunda metade da década de 50, diz: *havia um programa oficial, único para todo o País, isso para o Primário, para o Ginásio, para o curso Científico, para o Clássico, para a Escola Normal. Mas, principalmente, lembro-me bem dos caderninhos onde os conteúdos estavam*

definidos,(.....) E os malditos caderninhos. (...) Então, os conteúdos estavam definidos ali.

A Reforma Capanema, de forma contraditória com os princípios gerais da política brasileira, introduz, sob influência das propostas escolanovistas, novas *bases territoriais de referência* para o trabalho com os conteúdos geográficos na escola primária. Surge aí, explicitamente, a proposta dos “famosos” *círculos concêntricos*, que acompanhariam o ensino elementar no Brasil desde então. Eles estão presentes, até hoje, na cultura escolar da escola primária. Esta perspectiva de prática foi questionada explicitamente poucas vezes e suas críticas encontram-se, sobretudo, nos instrumentos de institucionalização da Geografia, onde se destacam as propostas de programa de ensino apresentadas pelas Secretarias de Educação de Estado.⁸

- Diva Pimenta da Mota, Januária(MG), falando de sua prática sobre um recurso que usava para preparar suas aulas : “... *Agora, nós tínhamos os livros, a Secretaria da Educação nos mandava os livros que eram uma espécie de consulta para os professores. Então, tinha o modo de dar as aulas, mas isso dependia de cada uma, cada professora tinha o seu jeito. [...] ... lá nós não tínhamos supervisoras, orientadoras, cada um fazia sua parte com a sua experiência.....*

⁸Dentre essas propostas, destacam-se a de São Paulo para o ensino Fundamental de 1991- *Proposta curricular para o ensino de Geografia* , a de Minas Gerais, publicada em 1993 - *Conteúdos Básicos (Ciclo básico de alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental)* e a do Estado da Bahia, publicada em 1994 - *Geografia: diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental*. A última questiona explicitamente a organização dos estudos geográficos em círculos concêntricos, sobretudo em seu texto de fundamentação metodológica.

- No caderno de Geografia de Donaire de Assis Homem de Matipó (MG), elaborado em 1942, nos planos de curso para a 1ª série, já se observa alguma mudança. Aparece um temário diluído mas relacionado aos espaços próximos, como: *belo quadro com gravuras nítidas e bem coloridas, representado o cafeeiro e seu plantio; ... mostrarei gravuras de animais que nos auxiliam no transporte;falar sobre os meios de transporte em terra, na água e no ar. Começarei falando sobre o automóvel do Joãozinho.*

Torna-se importante destacar que achar trabalhos relacionados com o temário geográfico neste caderno de planos para a 1ª série foi uma exceção, porque observei vários cadernos de 1ª e de 2ª séries e neles, praticamente, não aparecia o temário geográfico. Isto porque estava presente na escola primária a “velha” concepção de que primeiro se aprende a ler, escrever e contar e depois, só depois, os conhecimentos das outras disciplinas. Vejo que a presença de um temário ambientado em situações de proximidade das crianças indica que estavam ocorrendo mudanças, sobretudo das concepções pedagógicas.

Quanto aos conteúdos geográficos nas escolas normais, as práticas continuaram ainda centradas na memorização de definições e/ou conceitos relacionados à identificação de acidentes geográficos, de informações astronômicas, sobretudo ligadas às conseqüências dos movimentos dos astros, e informações das diversas áreas do Globo. As referências para a seleção de conteúdos continuaram sendo os critérios sugeridos pelo padrão

européu de seleção e valoração e os temas centralizados nos aspectos físicos naturais.

Durante os anos 50, a importância atribuída aos processos pedagógicos ativos, associados às conseqüências do processo de redemocratização, favoreceram as experiências de trabalhos de campos, denominados, nas escolas, de excursões. Posteriormente, de formas mais localizadas, mais elaboradas e politicamente engajadas em projetos pedagógicos progressistas, surgem os *estudos do meio*. Estes foram muito influenciados pela rica experiência e produção do educador PAULO FREIRE e também pelas formulações de NIDELCOFF⁹. Tudo indica que durante os anos 50 e início de 60 realizou-se um grande número de atividades apresentadas como prazerosas, gratificantes e produtivas do ponto de vista pedagógico.

Ana Maria, professora em Belo Horizonte, realça a importância das excursões em seu trabalho: “...A *gente ia em Sabará, a gente ia em Ouro Preto, mas tudo era subsidiado pelo governo, ninguém gastava um tostão, não tinha que pagar condução, não tinha que levar merenda.*”

Eugênia, trabalhando na zona rural, refutando a idéia de se trabalhar com dados já coletados diz de seu trabalho na década de 50: “... *lá não, a gente visitava igreja, visitava aqueles*

⁹NIDELCOFF, Maria Tereza. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: HUCITEC: 1983.

pontos de destaque da comunidade para valorizar as riquezas da gente.”

- Jane, ao se referir às memórias da Geografia no seu curso primário realizado na segunda metade de 50, diz não se lembrar e acrescenta: *“...No meu Primário tinha muita excursão, isto eu me lembro.”*

- Diva, professora de Januária, trabalhando em Belo Horizonte ao final dos anos 50: *“...Nós dávamos volta no bairro, nós íamos no bairro, íamos nas casa deles mesmos batíamos na porta, conversávamos com o pai, com a mãe, com o irmão. Então, a aula era vivida (...) Eram aquelas primeiras idéias, Geografia e História, mas, assim, ligada à família: o pai, a mãe os irmãos, o bairro, a localização da escola dentro do bairro, a casa da criança, também dentro do bairro, o tipo de casa... E aconteceu que elas foram canceladas... e assim foram as crianças que perdiam, o povo que perdia e tudo assim, sem planejamento.”*

A fala de Diva deixa ver claramente as repercussões do processo democrático populista de 50, que dava acesso às fábricas, reservatórios, aos pontos turísticos para alunos de escolas públicas, seguido das modificações políticas de 60 que inibiam o ir e vir, restringiam as concessões econômicas e disseminavam o medo. A disseminação do medo era feita através da divulgação de acidentes e do realce da possibilidade deles ocorrerem. Isto em conjunto com as restrições econômicas: rarearam os ônibus e lanches de cortesia.

Enquanto eram reforçadas as práticas ligadas a uma pedagogia ativa que confundia objeto do real com objeto científico, os conteúdos geográficos iam pouco a pouco saindo dos cursos de formação dos professores:

-Nair, que cursou o Normal a partir de 1954:" ...*não, na Escola Normal não tinha. Era o que diferenciava a Escola Normal dos Institutos de Educação. Nada, nem História, nem Geografia. (...) Na Prática de Ensino (...) tinha um curso Primário anexo, (...) onde a gente entrava em estado catatônico quando era designada para dar uma aula prática, e aí era por sorteio a disciplina, a série e o conteúdo que ia ser dado.*"

- Maria José fez o Normal na primeira metade de 60: *Não, não estudei nem Geografia, nem História.*

- Maria Antônia e Ilka que cursaram o Curso Normal na última metade de 60 são seguras em afirmar que não tiveram nem Geografia nem metodologia específica. Enquanto os conteúdos geográficos vão sendo paulatinamente retirados dos Cursos Normais e nem mesmo a existência de uma metodologia específica era colocada, na formação dos docentes o como fazer, os procedimentos didáticos *estricto senso* eram paulatinamente reforçados.

A maioria dos professores entrevistados, formados nesse período, não se lembram de nomes de livros didáticos usados em sua formação e nem mesmo dos utilizados por eles na docência. Em oposição, os professores do período anterior lembram-se do temário e, alguns até do livro onde estudaram.

Não há dúvida, houve um grande esvaziamento do temário geográfico na formação do professor primário no segundo período, assim como também é perfeitamente perceptivo o aumento da preocupação com os processos pedagógicos. Ver, perceber os objetos do real, passa a ser a tônica e o centro do trabalho com o que restou de informações geográficas. Então, se o professor não se formava na escola para trabalhar os conteúdos geográficos no curso primário, onde se capacitava para tal tarefa? Quais os processos e instrumentos dessa formação?

Sabe-se que os instrumentos mediadores principais dos conteúdos científicos na escola são os programas oficiais e os livros didáticos. Contudo, uma aproximação maior da prática mostra que, para a Escola Primária, este fato apresenta maior complexidade. Interrogados sobre os instrumentos de mediação usados entre o conhecimento geográfico e o fazer de sala de aula, especialmente sobre o uso ou não do livro didático com os alunos ou para a preparação das atividades com os conteúdos geográficos, suas respostas surpreendem;

- Maria Batista, professora de 28 a 39, em Pedro Leopoldo:
" *...Era o mesmo, estudando os pontos, ainda eram os pontos. (...) Era, mas muitos não sabem que era o ponto no caderno com o auxílio de mapas.*"

- Sudária, professora em Carmo do Cajuru de 40 a 47. "*Tinha livro de ponto, a gente dava o ponto, para os meninos, eles escreviam nos cadernos e depois tinha que ler o ponto, e a gente falava com eles: ponto dado, ponto estudado.*"

- Zelina, professora de 49 A 64, em Salvador(BA): “ *eu sempre tive caderno, as minhas anotações. Naquele tempo a gente chamava anotações, eu fazia.*”

-Maria José, professora no final dos anos 60: “ *Eu presenciei isto, sempre questioneei , mas era uma prática, uma prática assim: empresta-me o seu ponto ? (...) deixa eu aproveitar isso aí ? Tipo assim: Olha que legal ! Empresta-me sua matriz.*”

Maria Antônia, professora na década de 70: “*Pegava pronto, já tinha pronto. Colega passava, eu não sei quem fazia, mas já tinha esses textos prontos, eles eram passados de outros que já haviam trabalhado anteriormente. Eu não me lembro de ter criado um texto, mas sim de ter aproveitado o que já existia. Livro didático ? O livro didático a gente consultava sim, eu sempre consultei livros para olhar um texto diferente, principalmente para português. Para Estudos Sociais não. Eu nem me lembro direito de livros de Estudos Sociais.*”

Um dos pontos de unidade entre o primeiro e o segundo período pode ser encontrado no tipo de instrumento mediador do conhecimento, no cotidiano da sala de aula. No ensino elementar, naqueles momentos o caderno de ponto, os cadernos de planejamentos eram, de fato, os últimos elementos que mediavam o conhecimento em sala de aula.

Contudo, seria simplificação negar a influência da linguagem escrita que veicula os conhecimentos, seja através dos livros didáticos, das enciclopédias, das revistas, e dos programas oficiais de ensino. Tudo me leva a

crer que destes instrumentos o mais importante é o último. Os programas oficiais são os orientadores para a elaboração dos pontos e também dos procedimentos didáticos.

Todos os instrumentos passam no cotidiano da escola por uma transformação. A escola reconstrói os instrumentos mediadores na (re)edificação de uma convivibilidade entre os parceiros de trabalho. Cria uma tradição específica que, embora sofrendo as injunções da realidade externa à escola, reelabora essa mesma realidade e produz algo novo. No caso da prática com os conhecimentos geográficos, há que se levar em conta que não é exatamente o que consta dos programas, e sobretudo nos livros didáticos, que está sendo objetivado no cotidiano.

Nos anos 60, um outro elemento mediador começa chegar à escola: o supervisor pedagógico. Ocorre uma nova divisão social do trabalho. Surgem os especialistas que passam a realizar uma mediação entre o fazer da sala de aula e os conhecimentos, e também na relação entre os sujeitos pedagógicos imediatos. A estrutura de poder e comando da escola sofre sérias modificações. Para o estudo em questão, interessa de perto o surgimento do supervisor pedagógico nesta nova divisão social do trabalho escolar. Ele passa a ter por designação funcional a tarefa de mediar os processos pedagógicos e os conhecimentos na prática cotidiana.

Aquele professor que, por gosto ou necessidade, elaborava os pontos de Geografia e História ou de Estudos Sociais, que acabam por serem, rotineiramente, os da escola, passa a ser substituído por alguém habilitado em

curso superior de Pedagogia para realizar esta função, ou, mais precisamente, para coordenar, dinamizar e renovar os processos pedagógicos da escola.

Uma pergunta formula-se: qual é a formação deste profissional ?

Nas décadas de 60, 70 e 80 , a maior parte dos supervisores que estavam exercendo tal função nas escolas haviam sido, antes, por longos anos, professores das séries iniciais. Ser pedagogo passou a ser o caminho mais freqüente de ascensão dos professores primários na carreira docente.

Perguntar, então, sobre a formação dos supervisores requer saber que a maioria já possuía um grande conhecimento sobre a escola e seus processos. Esta formação prática era, via de regra, associada através do curso de Pedagogia, a um entendimento das vinculações mais amplas do processo educativo onde se destacavam os conteúdos da aplicação das Ciências Humanas ligados à educação, com uma carga especial para os procedimentos pedagógicos, através da disciplina denominada Didática.

Houve então a acentuação daquela tendência, já identificada anteriormente, de focar, de centralizar a preocupação dos educadores no *como fazer*, não mudando significativamente a tendência de secundarizar os conteúdos científicos. A exceção se fazia quanto às disciplinas Português e Matemática, e nestas especial atenção receberam os processos e métodos ligados à alfabetização. Em outras palavras, a escola elementar continuou sendo a escola do *ler, escrever e contar*.

Com raras exceções¹⁰, os cursos de Pedagogia não dedicaram espaço para uma formação pedagógica específica, voltada para os conhecimentos de cada campo disciplinar. O que me permite concluir que a reversão daquela tendência de secularização dos conteúdos científicos na escola elementar não aconteceu com as modificações da divisão social do trabalho na escola. Ocorrendo, sim, um reforço da tendência já em curso de centralizar o fazer pedagógico nos procedimentos didático o que, conforme situado no Capítulo IV, é um traço individualizador da profissão docente, especialmente daqueles das séries iniciais.

No início da década de 70, o recrudescimento do processo repressivo a toda e qualquer manifestação de oposição ao regime militar chega à escola de duas formas: de um lado, inibindo as tentativas de entendimento da realidade que de alguma forma inspirasse discordância com o *status quo* e, de outro lado, inspirando e incentivando o encaminhamento da estruturação da grade curricular para as séries iniciais do 1º Grau, instituída em 1971 com a Lei nº 5.692, que implantou a Proposta dos Estudos Sociais como Integração Social numa ótica que reforçava a adaptação, a conformidade, a integração sem críticas à realidade vista, como dada e *natural*.

No momento posterior à promulgação da Lei n. 5.692/71, a formação do professor e do supervisor sofre grande modificações; a

¹⁰O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais desde 1987, instituiu a disciplina denominada Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia. Quase todos os conteúdos científicos das Ciências Sociais, Humanas, Exatas e Naturais presentes na escola básica passaram a ter uma disciplina correspondente, cujo conteúdo centrava na questão dos fundamentos e metodologia. Entretanto, essa iniciativa é exceção e não regra. Os cursos de pedagogia nas últimas três décadas dedicaram pouca atenção aos conteúdos científicos da escola básica.

disseminação de cursos de magistério sem preocupação com a qualidade provocá-lhe uma desqualificação; a introdução de propostas racionalista, ligadas ao positivismo lógico, valoriza o tecnicismo educacional, e por outros meios, joga água no moinho do como fazer, agora separando claramente a forma do conteúdo e valorizando a primeira; as grades curriculares dos Cursos de Magistério passam a possuir no núcleo comum, em uma ou duas séries, majoritariamente em uma, a disciplina Geografia e também, na parte de formação profissional, surge a disciplina Metodologia de Estudos sociais. Entretanto, a formação geográfica do professor não foi alterada substancialmente, porque apenas uma série com duas aulas semanais não provocaria uma modificação substantiva em uma disciplina que vinha passando por um intenso processo de esvaziamento, nos últimos anos, também, nas quatro séries finais do 1º Grau. Entretanto, fica claro na fala dos professores de que a Geografia que tiveram acesso foi aquela ministrada na segunda parte do 1º Grau.

No espaço da docência, as atividades ligadas aos Estudos Sociais passam a reforçar o culto à personalidade, incentivando a prática de comemoração das datas históricas com festas cívicas; os conteúdos daquela área de conhecimento (?) passam a ter um enfoque bastante pragmático, voltando-se para transmitir comportamentos desejáveis em relação às práticas associativas e procedimentos urbanos; as manifestações do folclore brasileiro passam a ter destaque, ocupando o tempo antes dedicado aos conteúdos geográficos e históricos, com festividades que passam a valorizar o exótico daquelas manifestações; o espaço de tempo para os conteúdos geográficos e históricos torna-se extremamente reduzido, perdendo mais tempo de atividade os primeiros que os segundos.

O período em questão inicia-se tendo como cenário político um processo de redemocratização na política brasileira. Vive-se a fase do populismo de 50 e início de 60, e chega-se a seu término quando a ressonância dos movimentos reivindicativos e as lutas pela redemocratização começam a chegar à escola. Entretanto, em relação à formação geográfica houve um contínuo esvaziamento e esses conteúdos na escola elementar cada vez ocupavam um lugar menos significativo do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

4 - O TERCEIRO PERÍODO: A CRÍTICA ÉTICO-POLÍTICA E DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS.

Este último período vai do início dos anos 80 até os dias atuais, e caracteriza-se pela chegada à escola dos processos de crítica resultantes do movimento de redemocratização no âmbito da escola elementar.

Essa crítica manifestou-se através de várias formas, entre as quais destaque: a *condenação* ao tecnicismo educacional, o que em muitos casos não foi muito além de substituir o controle e a técnica do processo pedagógico pelo espontaneísmo, pela falta de planejamento ou de um projeto que articulasse o fazer educativo; a denúncia e resistência às diversas formas de autoritarismo, iniciando aí os questionamentos sobre gestão da escola que em muitas redes públicas de ensino resultou em eleições para os cargos de direção; na denúncia do distanciamento da prática pedagógica em relação à realidade

do aluno – na maioria das vezes a realidade é entendida como vida imediata, cotidiano, o que está geometricamente perto – ; e uma crítica genérica aos Estudos Sociais, centrada nas vinculações ético-políticas daquelas formas de estruturar os conteúdos ligados às Ciências Humanas, não equacionando as bases epistemológicas da proposta.

A crítica aos Estudos Sociais – que interessa de perto aos objetivos desse trabalho – abria uma única alternativa para sua superação: substituir uma doutrinação conservadora por outra progressista. A problematização dos Estudos Sociais estava no campo axiológico e não incluía a ciência como forma de objetivação da crítica. Esse quadro foi consequência do esvaziamento das Ciências Humanas, em especial da Geografia. Quando ocorrem as condições políticas de substituição dos Estudos Sociais, a prática que eles fundamentaram, cujo traço científico foi pouco considerado, havia provocado uma tal ruptura com o campo científico que o caminho contrário tornou-se muito distante das possibilidades de equacionamento. Maria José assim caracteriza a prática nesse momento:

“ Então, acho...acho, não tenho certeza, num período mais recente tudo ficou em questão, aí foi a alfabetização, foi o ensino de Matemática, foi o ensino da História, da Geografia. Agora, o que acho é o seguinte: em algumas áreas houve avanço. Na alfabetização houve avanço e na Geografia e História houve crítica e aí, um vazio. Então, esse questionamento geral entrou no questionamento da família enquanto universal, da escola enquanto universal, uma escola sem vida, assim, a escola: cadeira, professora, diretora, não

sei o quê, vizinhança da escola, vizinhança das ruas mais próximas, aquela coisa meio física. [...] acho que o ensino de Geografia, da História na minha prática, ele parou na crítica.”

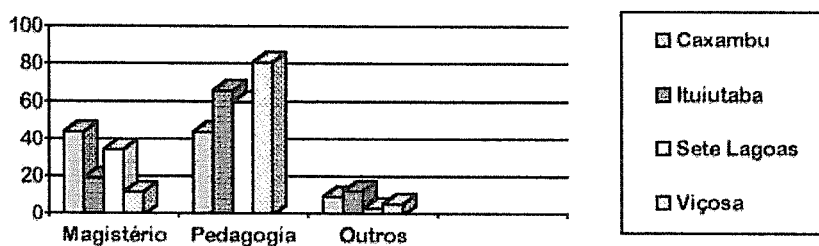
Eliane, professora do município de Belo Horizonte em 1993, diz:

“Devemos trabalhar com a iniciação à Geografia nas séries iniciais? Nós também não tivemos iniciação !”

Os dados sobre a formação dos docentes desse período, colhidos nos eventos de capacitação ou atualização citados no Capítulo I, mostram que a presença dos pedagogos é, neste momento, bastante expressiva. Este fato pode ser explicado por dois fatores: em primeiro lugar, os pedagogos presentes na escola, ocupando a função de supervisores, têm, por dever funcional, de estarem atualizados porque são os *responsáveis* pela coordenação do processo pedagógico; em segundo lugar, o fato de não estarem na regência de sala de aula lhes permite maior mobilidade e, portanto, mais chance de se afastarem das atividades internas e da escola para participarem de atividades de atualização. Não se pode, ainda, negligenciar que esses profissionais, na estrutura de poder da escola, são gestores, e como tal, têm acesso ao comando da instituição.

O gráfico abaixo revela a expressiva presença dos pedagogos nos eventos de atualização sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais em 1994 em quatro cidades mineiras (Sete Lagoas, Caxambu, Ituiutaba e Viçosa)

Formação dos educadores presentes em eventos *

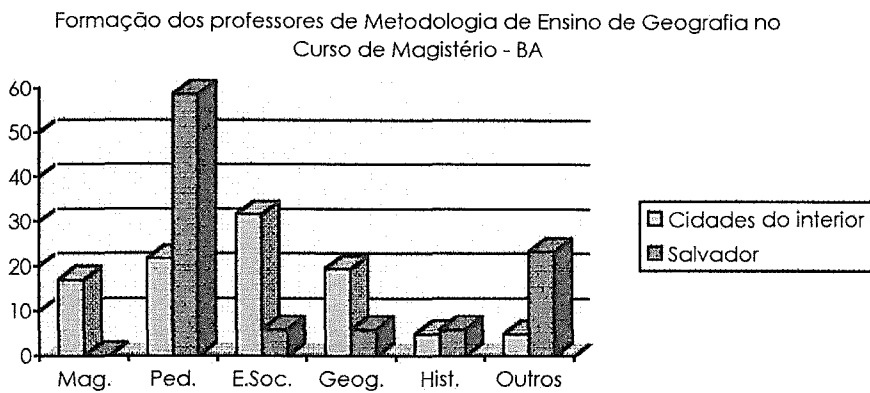


* Dados coletados em 1994 em eventos de atualização e cursos sobre a proposta de Programa de Ensino de Geografia do Estado de Minas Gerais para as séries iniciais.

Como pode ser visto, no conjunto da amostra considerada, 62,2% dos educadores eram formados em Pedagogia, 30,3% possuíam apenas curso de Magistério e apenas 7,5% eram formados em outros cursos superiores, onde se destacava o curso de Letras.

A maioria desses pedagogos são supervisores e exerceram, durante longos anos, também a regência de sala de aula, e, por isso, considero que sua expressividade numérica não mascara o levantamento sobre a prática na escola. Sendo esses profissionais, via de regra, lideranças espontâneas ou por determinação funcional, exercem grande controle sobre a prática cotidiana da escola. Inicialmente temia que o fato de terem controle sobre a prática do coletivo mascarasse as informações, preocupação da qual me afastei porque, se não estivessem descrevendo a sua própria prática, conforme o solicitado, estariam mesmo assim descrevendo atividades da escola e, pois, revelando os acontecimentos pedagógicos da mesma.

Até mesmo na docência das disciplinas de metodologia para os campos específicos de conhecimento, a presença do pedagogo é relevante. Em 1994, foi implantada no currículo do curso de Magistério do Estado da Bahia a disciplina *Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia*. Em conseqüência, foram oferecidos cursos de capacitação para a sua docência e, em um desses curso, encontrei, quanto à formação dos docentes a situação revelada no gráfico abaixo:



Dados coletados em Cursos de Capacitação de professores de Fundamentos e Metodologia do ensino de Geografia - 1994

Aí também a presença dos pedagogos é significativa e carrega consigo a mesma característica: uma centralidade nos processos pedagógicos, no como fazer, e uma conseqüente secundarização dos vínculos, e até mesmo dependência entre a forma e o conteúdo, que seriam os conteúdos disciplinares.

Em síntese, quanto à formação dos docentes durante o último período, pode-se dizer que não houve grandes modificações dos profissionais quanto aos conteúdos e raciocínios geográficos. Ocorreu, sim, o reforço

daquela tendência já identificada no período anterior de dar prioridade a uma formação que não valorizava os conteúdos científicos na escola elementar.

Chega à escola, nesse período, o discurso da crítica e os profissionais formados em Pedagogia, agora significativos, numérica e funcionalmente, são os principais mensageiros dessa crítica e, por isto, mais uma vez, ela não realça a possibilidade de uma interpretação científica e crítica da realidade na prática escolar. O discurso da crítica, na maioria dos casos, não consegue se objetivar porque falta a seus mensageiros, na maioria dos casos, suporte teórico de um conteúdo científico a ser utilizado na decodificação da realidade ¹¹. Tornou-se freqüente esse discurso, que passa a ser expressado como posicionamentos oposicionistas *a priori* e modificações no fazer pedagógico, onde existiam a perspectiva de se levar em conta o saber dos educandos sem, no entanto, conseguir objetivar uma sistematização de conhecimentos eficaz.

Quanto aos conhecimentos geográficos, quando ocorriam atividades de caráter geográfico, a continuaram sob a ótica de uma Geografia concebida como descrição das coisas da superfície e centrada na concepção dos círculos concêntricos.

Como fazer interpretação crítica sistemática de um espaço se o método é desconhecido, se o próprio objeto de estudo não está definido?

¹¹ Considero como *decodificação* da realidade a produção de um conhecimento sobre o real que parta do saber extraído da vivência e, utilizando o conhecimento acumulado nas várias disciplinas, produza uma interpretação ampliada e verticalizada sobre esse real, ou seja, *fazer uma ponte entre as impressões do mundo e o entendimento desse mesmo mundo*.

Como realizar um estudo geográfico se o conteúdo apreendido dessa ciência continua preso às definições e informações assistemáticas, pontuais de algum lugar? Neste quadro, de grande diluição do que seja Geografia, chega-se à escola, por diversas vias, mas, sobretudo, nas mensagens dos pedagogos, a onda do construtivismo. Então, o que era uma crítica a tudo que fosse genericamente tradicional, é substituído novamente pelo como fazer. Passa-se, então, a considerar que ser *construtivista e crítico* seria apenas levar em conta a realidade do aluno sendo, portanto, não tradicional e, assim, tudo estaria salvo!

Uma questão carece ainda de resposta e se refere aos instrumentos de mediação dos conhecimentos na escola. Pode-se dizer que o uso do livro didático ganha mais importância sem, no entanto, tornar-se o instrumento mais importante. Os *cadernos de anotações* continuam existindo, agora tendo como centro não os *pontos*, o conteúdo, mas o como fazer, os passos para as atividades de Estudos Sociais.

Neste momento, um antigo elemento de institucionalização dos conteúdos científicos na escola ganha realce. Esse destaque foi dado, mais no discurso que na prática, aos novos programas de ensino elaborados no final dos anos 80 e nos anos 90. A maioria deles continha uma tentativa de levar à escola básica uma ciência crítica, que contribuísse para a formação básica da sociedade. Na escola, esses programas esbarram em uma outra dificuldade, uma cultura pedagógica que, ao ser centrada nas habilidades do como fazer, não conseguia decodificar as propostas. Entretanto, não é correto desconsiderar, por completo, a influência desses novos programas. Eles de alguma forma estão, ainda que de forma pontual, nos discursos e esporadicamente na prática.

No próximo Capítulo, retomarei a discussão da Geografia na escola elementar, recuperando um pouco a presença deste instrumento, embora não seja objetivo desse trabalho analisar os programas oficiais, porque busco olhar a prática do interior dela e não através de instrumentos de institucionalização que, embora sejam importantes, são externos a essa prática.

CAPÍTULO VII

A SALA DE AULA : OS OBJETOS GEOGRÁFICOS,
CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS E OS EDUCANDOS

CAPÍTULO VII

A SALA DE AULA: OS OBJETOS GEOGRÁFICOS, CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS E OS EDUCANDOS

A observação do acontecer na sala de aula sugere que acompanha a prática com os conteúdos geográficos uma forma de considerar a Geografia como sendo um grande acervo de conhecimentos, ou mais precisamente, de informações gerais, que versam sobre todas as coisas desde que elas estejam sobre a superfície da Terra. Sendo assim, tudo indica que a visão *telúrica* deste campo de conhecimento aí está claramente presente.

Uma outra característica, também bastante generalizada na escola, é aquela que se define pela fusão entre temário, objeto do real e objeto de estudo. Essa fusão nem sempre é explicitada na fala dos professores. Quando interrogados sobre os objetos de estudo e o conceito de Geografia, aparece, às vezes, falas que expressariam uma forma mais elaborada, mais sistemática de considerar a ciência geográfica, mas, ao analisar a descrição de práticas que deram certo ou que não deram certo, a contradição aparece. É aí, na descrição da prática, que os conceitos de objetos da Geografia se expressam, se concretizam.

O predominante ainda na escola básica é aquela concepção popular, provavelmente construída pela própria escola, que considera a

Geografia como sendo a disciplina que estuda tudo, ou aspecto de tudo. Sendo assim, teria-se que concordar com TOLSTÓI, pois ela seria uma disciplina “ enorme”, que não seria possível a *nenhum espírito humano*.

Tudo indica que ainda se acredita que a Geografia deve estudar as coisas, e elas, as coisas, são os objetos da Geografia: a montanha, o rio, a floresta, o solo, a indústria, a agricultura, a cidade, os transportes, o viaduto, o prédio, o shopping center, etc.

No cotidiano da prática, as coisas invadem os estudos geográficos e identificá-las e descrevê-las têm sido as grandes tarefas dos estudos geográficos na escola. Entretanto, às vezes, o discurso indica algo mais elaborado, sem no entanto revelar outra qualidade, como nas falas dos professores sobre o que a Geografia estuda. De uma maneira geral, tem-se sobre os estudos geográficos uma visão que são referentes à natureza, ou à dimensão natural das coisas na superfície da Terra. Essa concepção de Geografia acompanha uma tradição de década no ensino. Sudária, que lecionou em escola elementar rural, na década de 40 diz: *Olha, eu diria que a Geografia é a descrição da Terra, porque Geo=Terra e Grafia=descrição*. Algo semelhante pode ser encontrado nos manuais de Geografia, lembrando sobretudo os escritos nas décadas de 50 e 60 por Aroldo de Azevedo.

– a Geografia estuda aspectos da natureza; – a parte física natural e a modificada; – o espaço físico e geográfico: – os elementos do espaço natural e cultural; – é o estudo do espaço (terra, relevo, clima, vegetação); – estudo da terra, da natureza; – o mundo em todos os seus aspectos; – é o estudo

do espaço geográfico da natureza; – dimensão espacial da realidade, é o estudo da natureza; – é o estudo de tudo que está a nosso redor, de tudo que podemos aproveitar; – é o estudo do espaço físico; – etc.

Às vezes, a apropriação de um discurso, que traduz uma outra concepção de Geografia e de seu objeto, arrasta consigo, de forma contraditória, concepções anteriores não revistas em seus fundamentos, como, “*O espaço geográfico é o resultado, em movimento, da relação sociedade/natureza,*” e logo a seguir, como se fossem duas realidades absolutamente independentes “*Geografia é o estudo do espaço físico*”. Ou ainda, quando diz uma professora, na mesma frase: “*é o estudo da dimensão espacial da realidade, é o estudo da natureza.*”

Vê-se que a apropriação de um discurso diferente convive com o anterior, aparentemente sem contradição, como nas frases : “*dimensão espacial da realidade*” e “*o resultado, em movimento, das relações sociedade/natureza*”. Estas foram apropriadas do texto da proposta de programa de ensino de Geografia para as séries iniciais do Estado de Minas Gerais, e foram simplesmente anexadas às concepções anteriores.

Na busca do conteúdo de estudo nos textos sobre atividades que deram certo e que não deram certo, encontram-se, dentre outros menos freqüentes, os seguintes: áreas regionais em si (estudo da Europa, da África, da América, da Amazônia, o Nordeste, a região sudeste, o bairro, o município, a escola, o Estado, etc.), o rio, a serra, a montanha, a casa, etc.

Ali também não se estabelece nenhuma relação, nenhuma interação, nenhuma intencionalidade do sujeito, nenhuma proposta de mediação para investigar o real. Esses procedimentos sugerem que o que se pretende é reconhecer os elementos do real, é ficar sabendo que existe e como aparentemente são, sobretudo no que se refere à sua forma. Estuda-se a coisa e, às vezes, esse procedimento é justificado como sendo uma necessidade definida pelas possibilidades cognitivas dos educandos. Estas formulações são, provavelmente, resultantes das influências construtivistas, que postulam organizar a construção do conhecimento partindo do concreto para o abstrato. É, mais uma vez, a chegada de uma fórmula desconectada dos conteúdos.

Entretanto, a observação de práticas muito anteriores ao movimento construtivista no Brasil nos indica que essa é uma tradição própria da educação geográfica na escola, existente desde o início do século.

Contudo, nem tudo é o mesmo no ensino dos conteúdos geográficos na escola, das primeiras décadas até hoje. Houve uma grande redução da quantidade de informações veiculadas, uma mudança das bases territoriais para os estudos, que deixam de ser sobre todo o mundo para ser sobre as proximidades. Entretanto, o ensino não deixou de ser sobre as coisas da superfície, não abandonou a perspectiva telúrica, embora muito tenham mudado os discursos e os procedimentos didáticos. O quadro a seguir revela algumas alterações no temário da Geografia nas cinco últimas décadas:

Temas extraídos dos cadernos de pontos de Geografia

Cristiano Otoni - 1936	Lourdes de M Campello - 1937	M^o de Lourdes Rodrigues - 1945	Eunice-1959	Fernando B. Campos- 1989
Pontos cardeais	Capitais da América do Sul	Sistema Solar	Belo Horizonte, o plano da cidade	O Bairro- planejamento de excursão Tiradentes
Acidentes geográficos	Os países das Américas	Os planetas, a lua	B.H.:lavoura, comércio, indústria e atividades locais	A planta do Bairro- Dia do trabalho: profissão (bairro da escola)
Acidentes geográficos das águas	O Mundo	A terra no espaço, Coordenadas geográficas e Fusos horários	B.H.: serviços públicos	Os objetos do bairro: as funções do bairro (bairro onde mora o aluno),
Comércio	Parte marítima do Mundo	Distribuição das terras e dos mares, movimentos dos mares	B.H.: a população e o Governo	O centro da cidade. excursão. – Dia da abolição: a cor não tem importância – Questionário onde perguntam-se várias definições.
Importação e exportação		Climas e zonas climáticas no Brasil		B.H. O quadro natural da cidade: o relevo, o clima, a vegetação, a hidrografia. Mapa físico da cidade.
Meios de transporte		América do Norte		

O quadro mostra que os conteúdos geográficos na escola primária sofrem algumas mudanças visíveis: do amontoado de definições e de informações soltas sobre lugares distantes e próximos, vai, aos poucos, se aproximando dos espaços próximos, dos lugares de vivência dos estudantes. Entretanto, a proximidade considerada é a dada pela distância e não pela significação espacial.

Com a introdução dos círculos concêntricos como base territorial para os estudos, o que muda são os lugares de referência para o trabalho e não os temas. Esses são os mesmos, só que de mais perto. Estuda-se o relevo de perto, o clima de perto(sic), a população de perto. Tudo isto continua sendo estudado como coisas da superfície da Terra. Não se estabelece relações entre eles, não se colocam perspectivas do sujeito na investigação, a não ser o ficar sabendo do que existe. O máximo que se avança nos trabalhos apresentados no quadro é falar das funções de alguns elementos, como foi o caso, no caderno de 1989, das funções dos bairros.

No temário encontrado no ensino dos conteúdos geográficos nas primeiras décadas do século atual, não foi possível encontrar nenhuma relação entre seus elementos que possibilitasse identificar, ainda que de forma inicial, a construção de algum objeto do conhecimento geográfico. Entendendo objeto de uma ciência como uma articulação de seu temário, mediada por um método que lhe dê sentido e significação à prática do conhecimento, seria muito difícil encontrar naquela lista de definições e informações desarticuladas algo que se assemelhasse à construção de um objeto de investigação do real.

No capítulo II deste trabalho e em parte do seguinte, realizei um inventário da construção dos diversos objetos da Geografia. Ficou claro neste inventário que a grande diluição e diversidade dos objetos da ciência geográfica não significa que pode-se dizer que essa estuda as coisas em si, até porque se essa afirmação fosse verdadeira, seria muito difícil manter essa forma de interpretação do real no universo da ciência.

Não sendo possível encontrar alguma filiação desta forma de tratar o real, encontrada no ensino elementar dos conteúdos geográficos, no interior da produção da ciência geográfica, qual seria, então, a origem desta “velha” forma de tratar esse rol de informações e definições que, por serem desarticuladas, sem eixos para a abordagem do real, para permanecerem utilizadas centralmente o recurso da memorização?

Tudo indica que aquele conteúdo do ensino elementar, reconhecido em todo o Mundo como sendo vinculada à Geografia, mantenha com essa ciência apenas alguns pontos de contatos e que, possivelmente em termos de origem esteja ligado mais à tradição enciclopedista do século XVIII do que à construção da Geografia. ANTISERI et REALE assim identificam os objetivos do Enciclopedismo:

“...é o objetivo geral da Enciclopédia, o princípio que a inspira é o de que é preciso ater-se aos fatos. Podemos ler ainda no *Discurso preliminar*: ‘ Não há nada de mais indiscutível do que a existência de nossas sensações. Para provar que elas são o princípio de todos os nossos conhecimentos, é suficiente demonstrar que elas podem sê-lo. Com efeito, em boa filosofia, toda dedução que parta dos fatos ou de

verdades bem conhecidas é preferível a um discurso que se baseie em meras hipóteses, ainda que geniais. ¹ (1990:699)

A escola para as massas surgiu no momento do apogeu do enciclopedismo, e é provável que tenha sido veículo de divulgação desta forma de organizar os seus conhecimentos – através dos *verbetes* –, conservando-a como um traço de permanência até os dias atuais.

Verdadeiramente, a forma de organizar as informações e definições ligadas aos conteúdos geográficos na escola elementar, sobretudo até a metade desse século, é extremamente parecida com a enciclopedista. DARNTON assim se refere à organização do conhecimento na Enciclopédia:

“ De fato o texto, o texto supremo do Iluminismo pode parecer surpreendentemente desapontador para qualquer pessoa que o consulte com a expectativa de encontrar as raízes ideológicas da modernidade. Para cada observação que contradiz as ortodoxias tradicionais, contém milhares de palavras sobre moagem de cereal, fabricação de alfinetes e declinação de verbos. Seus dezessete volumes de texto, infólio, incluem tamanha mistura de informações sobre tudo, de A a Z, que não se pode deixar de imaginar por que provocou tal tempestade no século XVIII” ² (1986: 247) .

Mistura de informação sobre tudo que é sensível na superfície da Terra foi o que caracterizou a apresentação do conhecimento, ou das

¹ REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: do humanismo à Kant*. São Paulo: Edições Paulinas, 1990. vol.2., p699.

² DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p.247.

informações geográficas, na escola elementar. Em sua forma de estruturação, essas informações são muito semelhante a àquelas da Enciclopédia e parece não ser também gratuito que as fontes de consultas para a elaboração dos pontos, e até mesmo de muitos livros didáticos, sejam, ainda hoje, as Enciclopédias e os anuários.

Para mim, identificar uma intrigante semelhança entre a forma e os conteúdos da Enciclopédia do século XVIII e as práticas com os conteúdos geográficos na escola elementar não significa afirmar que essa tradição didática nada tenha a ver com a Geografia, mas sim que a sua construção está mais ligada ao Iluminismo do século XVIII, à própria origem da escola de massas e ao que, NELSON WERNECK SODRÉ denominou de "Pré-história da Geografia"³, do que à Geografia enquanto ciência.

1 - OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E O ROSTO DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NA ESCOLA.

A visão da Geografia como a disciplina da memorização atravessa o tempo. O que RUI BARBOSA localizou no final do século passado ainda foi realidade durante muitas décadas no século atual. A memorização, a *decoreba*, fez parte do perfil desta disciplina na escola elementar e ainda,

³ SODRÉ, Nelson W. *Introdução à Geografia (Geografia e Ideologia)*. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 135p.

embora em menor escala, é encontrada em processos didáticos ligados aos conteúdos geográficos.

Entretanto, na década de 50 e início de 60, ocorre o apogeu dos processos ativos na escola e, no trabalho com os conteúdos geográficos, eles se manifestam principalmente através da prática das excursões. Até mesmo na escola rural, com turmas multisseriadas, esse tipo de atividade acontecia com frequência, como relata Maria da Anunciação:

“Eles já conheciam todos os lugares, mas a gente saía muito. Eu saía demais com eles em excursão. E a gente ia andando e mostrando tudo e aproveitava e estudava insetos, estudava aves, essas coisas todas, mesmo superficialmente. Aí saíam animais invertebrados, essas coisas.

Levanto a hipótese de que o apogeu das excursões teve como uma de suas conseqüências inibir um pouco a prática da memorização. Entretanto, aquele tipo de atividade, ao ser drasticamente reduzida na segunda metade dos anos 60, pode ter provocado um certo vazio, uma falta de alternativa para o fazer de sala de aula com os conteúdos geográficos. Este fato, associado à introdução formal da proposta de Estudos Sociais, com a Lei nº 5.692/71, pode estar na origem de uma relativa secundarização dos conteúdos geográficos em relação aos históricos, na prática cotidiana. Essa hipótese não pôde, contudo, ser comprovada por meus dados.

O surgimento dos procedimentos ativos faz da prática das excursões um novo mecanismo, através do qual os conteúdos geográficos

poderiam ser estudados com um caráter lúdico. Essa é a grande novidade dos anos 50 e metade de 60. Durante aquele período, esta atividade foi muito praticada, inclusive em escolas públicas. Com as restrições dos gastos com a educação e o aumento do controle sobre os educadores e educandos no momento histórico pós 64, essa atividade é restringida, e apenas em algumas escolas particulares, onde os pais permitiam e arcavam com seus custos, ela continuou sendo realizada com frequência.

As excursões são apresentadas como atividades voltadas para a produção de conhecimento e muitas foram descritas pelas entrevistadas como a grande prática renovadora. Apesar de seu caráter lúdico e de ser um procedimento apontado pela totalidade dos docentes como sendo uma *prática que deu certo*, os mesmos praticamente não se referem à ocorrência de processos efetivos de aprendizagem dos alunos. Pelos relatos posso afirmar que a quase totalidade das excursões relatadas, e que foram apresentadas como atividades que deram certo, não chegaram a uma sistematização significativa de conhecimentos.

Na descrição das práticas que deram certo, existem alguns elementos em comuns que reforçam minha afirmação de que existe uma centralização no fazer e uma secundarização do conhecer na escola elementar. Em primeiro lugar, pouquíssimos foram os relatos que se referiram a qualquer tipo de aprendizagem. Tudo indica que dar certo é, para os docentes, sinônimo de ter agradado, de não ter havido problemas. Em segundo lugar, praticamente, todas as práticas ativas são apresentadas como as que deram certo e, por

oposição, estão sempre entre as que não deram certo aquelas que não exigiam a participação intensa dos alunos.

Em relação à questão do processo de cognição, vejo com reservas essa constante associação entre gostar, ser agradável, e construir conhecimento. Sendo a construção do conhecimento realizada por processos cíclicos de desequilibrações e reequilibrações, ele pode ser sempre agradável? O sujeito sente-se bem quando está se sentindo em desacordo com o real? Conhecer pressupõe vivenciar momentos de dúvida e esta vivência pode trazer, e geralmente traz, um certo tensionamento. Conhecer envolve muitas emoções, e , com freqüência conflitantes. Apresentar o processo pedagógico desejável como uma contínua festa, sem tensionamentos, me parece no mínimo uma postura descuidada em relação à aprendizagem. Tudo indica que a autocrítica da tirania pedagógica caminhou para a construção imaginária de ver a escola como um espaço do relaxamento contínuo. Passou-se da tirania ao circo, só que aí todos são sempre platéia, não existe o palhaço, não existe, portanto, o trabalho.

Ainda sobre o processo de cognição, é necessário considerar que os procedimentos ativos são muito propícios para a construção do conhecimento, já que os educandos das séries iniciais têm grande chance de estarem vivendo processos de pensamento concreto operatório. Entretanto, avalio que não se pode confundir ação operatória com atividade física. Elas podem acontecer juntas e serem solidárias, mas este fato não é uma necessidade, a operação pode envolver apenas processos mentais. O

pressuposto é a ação de indivíduo através da interação sujeito/objeto e, essa interação não é necessariamente física.

Com base nesta última questão, surge no processo pedagógico, provavelmente derivadas de assimilações apressadas de formulações construtivistas, a fusão entre o concreto e o sensório. Trabalhar a partir do concreto – formulação correta, do ponto de vista cognitivo, para as séries iniciais –, passa a ser trabalhar com a coisa, com os objetos. Considero que, no caso do trabalho com os conhecimentos geográficos, essa concepção é especialmente danosa porque vem reforçar a tradição empirista do trabalho com aqueles conhecimentos. Avalio que o trabalho a partir do concreto, considerando-o como coisa, tem empobrecido a prática pedagógica com os conteúdos geográficos, sobretudo porque essa visão pode acarretar a negação do sujeito do conhecimento. Os trabalhos buscando o concreto no próximo, em medidas ligadas ao sistema métrico decimal, ou nas coisas, podem estar negando o sujeito porque o próximo não é necessariamente o significativo e, no caso espacial, o próximo é aquilo que está dentro do universo de significação do sujeito, podendo, portanto, estar longe em termos de distância em linha reta.

Não existem formas prontas e nem receitas para a realização de um trabalho nas séries iniciais que leve em conta o sujeito do processo pedagógico. É necessário que em qualquer situação de aprendizagem se interrogue o sujeito, o outro do fazer de sala de aula. Nenhum *a priori* pode defini-lo. Entretanto, algumas inferências podem ser feitas, sem contudo dispensar a observação cuidadosa do educando. Observar cuidadosamente esse educando é tomá-lo como sujeito do processo de seu conhecimento, tentando

verificar, em termos espaciais, qual é seu "nível de desenvolvimento real" para , a partir daí, pensar um processo que efetive as possibilidades de seu "nível de desenvolvimento proximal".

2- OS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA LIMITADA

A proposta de trabalho pedagógico com os conteúdos geográficos utilizando os chamados "círculos concêntricos " significou, na década de 40, uma avanço importante já que se abandonava aquela perspectiva de estudar todas as coisas de todos os lugares. Ela significou, em parte, uma ruptura com a tradição enciclopedista situada anteriormente, porque definia bases territoriais para o estudo geográfico e afastava-se da visão de que Geografia é uma disciplina que estuda tudo de todos os lugares. Aquela proposta deu uma chance para que o ensino elementar se aproximasse da ciência geográfica e, conseqüentemente, da construção de um objeto de estudo, ainda que diluído.

Entretanto, a concretização da proposta através das descrições de práticas que deram certo não objetiva aquela possibilidade de aproximação. Ao organizar o estudo a partir dos círculos concêntricos – casa, escola; bairro ou comunidade; município; estado; país; mundo – outros limites surgem na prática:

– O conceito de comunidade como algo homogêneo e sem conflitos, encaminhado pela visão vigente nos EUA, através dos Estudos Sociais, dificulta a construção do conceito de sociedade como o resultado de um jogo de forças, de conflitos e contradições, e insere nos estudos das áreas próximas uma perspectiva ingênua diante da realidade.

– A ausência de uma formação geográfica dos professores em conjunto com a ideologia dos Estudos Sociais acabou fazendo a prática retornar, em nome dos estudos geográficos, ao estudos das coisas da superfície. Em nome de se considerar e partir do concreto, voltou-se ao empirismo anterior. Continuou o estudo das coisas, só que agora das coisas próximas. Desta forma, o que apontava para a superação do empirismo, voltou a ele por outros caminhos.

– Atualmente essa perspectiva de trabalho, além dos limites já apontados torna-se extremamente prejudicial porque revestida de aspectos construtivistas. Ignora, por um lado, que não é possível hoje entender as relações espaciais partindo de estudos de círculos que se fecham sucessivamente em si, e, por outro, nega a possibilidade de verdadeiramente, trabalhar com o próximo e o concreto dos educandos o que, a meu ver, significa partir das significações espaciais, construídas a partir do vivido, estabelecendo então bases territoriais de referências para um estudo que parte do significativo e o amplia, utilizando eixos de

abordagem que permitem o entendimento do processo de produção, organização e apropriação do espaço no mundo hodierno.

Entender a organização espacial hoje é uma necessidade para a inserção no mundo como sujeito. O ensino dos conteúdos geográficos na escola elementar tem dado poucas contribuições para a concretização dessa tarefa que, hipoteticamente, seria sua. Neste momento quando, por iniciativas governamentais, coloca-se no cenário nacional a discussão do ensino básico, mais uma vez surge a possibilidade de revisão da tradição didática no trabalho com os conteúdos geográficos.

Entretanto, para que isso ocorra, é necessário considerar ,simultaneamente, os avanços tanto no campo da ciência da Educação quanto no campo da Geografia. Isto requer de seus elaboradores pensar em uma produção que supere na construção da proposta final, os limites da divisão social da produção do conhecimento na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, observam-se no mundo processos de mudanças em intervalos de tempo cada vez mais curtos.

Essas mudanças têm atingido a escola básica e balançada seus alicerces, fincados nas origens da edificações da sociedade moderna nos finais do século XVIII.

A síntese entre ciência e técnica constrói a sociedade tecnológica e impõe uma renovação do conhecimento em processos cíclicos que obrigam a sociedade a repensar a formação básica de seus cidadãos.

Deixa de ser necessária a construção de uma habilidade técnica específica, destinada a responder a um dado padrão tecnológico, e passa a ser necessária uma capacitação para o trabalho que desenvolva o raciocínio, a capacidade continuada de reaprender para se adaptar às mudanças de equipamentos que incorporam em cada geração, novos conhecimentos, nova maneira de pensar.

A escola básica, permanecendo ligada a um determinado padrão tecnológico, estará formando cidadãos destinados a serem sucateados em conjunto com seus os equipamentos de trabalho.

As mudanças atingem a escola e balança, as formas de estruturar os conhecimentos e as de avaliar e de considerar os seus sujeitos fins, os educandos. Mudam os processos de avaliação, muda a secular estrutura da seriação na organização das disciplinas.

No campo disciplinar, duas tendências aparentemente opostas se cruzam: uma que busca a integração dos conhecimentos, propondo uma forma de articulá-los horizontalmente, e outra que procura recuperar a especificidade de cada campo e valorizar suas particularidades. Assim através dos " temas transversais " ou "eixos transversais" tenta-se contextualizar e atualizar a interpretação do real possível na escola e, através das disciplinas, a interpretação sistemática de aspectos da realidade.

Desta forma tem-se ao mesmo tempo uma retomada da História e da Geografia nas séries iniciais nos EUA, após mais de meio século de prática diluidora e acientífica com os chamados Estudos Sociais e um reforço da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade , que pode sugerir diluições dos campos do conhecimento, representados na escola básica pelas disciplinas escolares.

Acredito que os conhecimentos espaciais são necessários para o entendimento e a inserções dos indivíduos no mundo hoje. Avalio que este campo de conhecimento precisa ser revitalizado na escola básica. Para tanto , torna-se imperativo entendê-lo como um ser ali existente.

Nesse trabalho, tentei encontrar os conhecimentos geográficos na escola elementar brasileira. Busquei identificá-los não através dos instrumentos mediadores mais reconhecidos – livros didáticos e programas de ensino – mas no acontecer de sala de aula, na fala dos educadores, e em instrumentos mais próximos dessa prática.

Busquei, antes de encontrar os conhecimentos geográficos na escola, entender a construção da própria Geografia e da escola elementar, identificando seus sujeitos na tradição de suas práticas.

Surgem, então grandes dificuldades. A Geografia tem, no percurso de sua construção como ciência, uma marca: uma certa diluição de seus objetos de estudos, acompanhada da existência de uma grande diversidade dos mesmos.

Pode-se, no entanto, com base numa razoável bibliografia, organizá-los em dois grupos principais, do século XIX e até metade do século atual.: um grupo constrói os objetos de estudo através da abordagem das relações homem/meio e o outro busca entendê-lo através do estudo da diferenciação das áreas. Aí tem-se as duas correntes da Geografia Moderna predominantes até meados desse século.

Identifico o primeiro grupo de estudos, – relação homem/meio – , como sendo vinculado às formulações do positivismo clássico e o segundo grupo, – diferenciação das áreas –, vinculado ao historicismo conservador. Essa distinção foi feita, considerando, sobretudo as formulações de CAPEL (1989).

A Geografia, como ciência no Brasil, é institucionalizada na Academia na década de 30, e quando, então, pode-se falar de fato, numa produção geográfica brasileira.

A prática pedagógica com os conteúdos geográficos na escola básica no Brasil assim como em todos os países, é muito anterior à institucionalização acadêmica da Geografia. Então verifica-se que falar da produção da ciência geográfica e da tradição didática com os conhecimentos geográficos requer considerá-los como fenômenos distintos no tempo e em seus traços individualizadores

Na produção acadêmica, a Geografia vive, a partir da década de 50 em alguns países do mundo e no Brasil a partir do final de 60, um processo de problematização que envolve, inicialmente, apenas a metodologia entendida como procedimento de pesquisa e, posteriormente, aspectos ético-políticos dessa produção.

O primeiro momento da problematização foi inspirado, sobretudo, pelas formulações do positivismo lógico e o segundo por um engajamento na dinâmica social inspirado, grosso modo, pelo materialismo dialético em suas diversas formas de construção de correntes de pensamento.

Nas décadas de 70 e 80 chega-se a uma clivagem na produção geográfica. Essa clivagem tem como elemento central a consideração ou não das relações sociais na construção dos objetos de estudo da Geografia.

O processo de problematização do caráter social do espaço geográfico tem, no Brasil, como marco e ponto de partida a produção de Milton Santos.

A chegada ao ensino básico das questões originadas no processo de problematização da Ciência Geográfica se faz de forma tardia, e tem no livro de Antônio Carlos Robert de Moraes, "Pequena história crítica da Geografia", um de seus principais instrumentos.

Para entender que Geografia estava presente no ensino elementar brasileiro, busquei entender os traços básicos da construção do objeto de estudo da Geografia naqueles dois autores. Fiz isto porque considero que o campo mais próximo para um entendimento do mundo de forma crítica, criativa e ativa, na Geografia, é aquele que considera e prioriza, em suas análises, o caráter social do espaço, e os dois autores citados inserem suas produções neste campo de abordagem.

Ao considerar os traços da construção do objeto da Ciência Geográfica, especialmente naqueles dois autores, surgem alguns problemas relacionados ao próprio entendimento do objeto da Geografia, e a questões derivadas da consideração dos sujeitos da escola básica, sobretudo no que se refere a considerá-los como sujeitos epistêmicos.

Para os que consideram as relações sociais na construção do espaço geográfico, os objetos da Geografia tem sido construídos tomando a

relação entre a dimensão natural e a dimensão histórico-social da realidade, e, nesta vertente da produção dessa ciência, a forma de considerar os dois elementos, tem sido, via de regra, um dos fatores principais de sua diferenciação interna.

Quanto à proposta de objeto de estudo dos dois autores, questiono alguns aspectos. Um desses é o relativo ao fato de ambos considerarem a natureza subsumida na construção espacial. Criticando a tradicional naturalização dos estudos geográficos, acabam se colocando no polo oposto, evitando um posicionamento específico e claro quanto à consideração da natureza em suas abordagens.

Avalio que esta forma de considerar a natureza afasta a possibilidade da construção de um conhecimento que retoma a dimensão natural do espaço dando-lhe historicidade, buscando entendê-lo e, sobretudo, construir alternativas para as contradições criadas pelas relações sociais no processo de apropriação/utilização da natureza. Na forma de abordagem da natureza dos dois autores, percebo como ponto comum uma inibição ou secundarização do tratamento de questões, hoje de grande importância, como as relativas à qualidade de vida derivadas dos processos históricos de apropriação/utilização da natureza.

Quanto à consideração da unidade territorial de análise da construção espacial, avalio que o posicionamento dos dois autores apresenta problemas, principalmente se a análise for direcionada para a construção de referências para um trabalho pedagógico no ensino básico. Para Milton Santos, a

unidade geográfica da análise é o Estado Nacional. Avalio que, na organização do espaço atual, o Estado Nacional perde importância, é cada vez menos levada em conta nas estruturações do espaço e acredito que considerá-lo como unidade para a análise geográfica, é insuficiente e até mesmo limitante.

Acredito ser mais rica uma abordagem espacial dê relevância à expressividade do fenômeno e a finalidade da análise e construa a unidade de análise partindo desse elementos. Em outras palavras, que a relação sujeito/objeto defina a unidade geográfica de análise mais adequada.

Antônio Carlos Robert de Moraes não aborda a questão da unidade geográfica de análise e avalia que esta postura é consequência da forma como constrói seu objeto de investigação. Para o autor, o centro de sua análise é o *processo* de construção do espaço geográfico, e não o próprio espaço. O autor afasta-se de uma postura ontológica diante da espacialidade. Além de divergir desta forma de captar a espacialidade, considero-a inteiramente inadequada para o trabalho pedagógico com seres que estão vivendo processos concretos operatórios de construção do conhecimento. Do ponto de vista educativo, considerando as particularidades do processo de cognição, avalio que um trabalho com os conteúdos geográficos buscando a decodificação da espacialidade atual, requer tornar o espaço geográfico como *ente*, e, para isto, sugiro definir *bases territoriais de referência* para análise. Estas devem ser construídas a partir do real significativo do ponto de vista espacial. Para tanto, torna-se necessário edificar essas bases territoriais de referência a partir da significação construída no vivido, retirada da vivência do grupo com o qual se pretende decodificar a espacialidade. Creio que assim será

possível construir um conhecimento espacial que parta deles e a eles retorne em processos sucessivos e crescentes de cognição espacial.

Voltando à questão da escola básica e tomando-a em suas séries iniciais, a escola elementar, avalio ser necessária a contextualização histórica dessa instituição social, e para tanto, percorra a construção de sua institucionalização e de seus educadores, tomando, especialmente, a construção da profissão docente através de seus traços de identificação. Busco principalmente as permanências e as mudanças em suas construções.

Ambas, escola elementar e a profissão docente, carregam em sua história traços de permanência que fazem delas práticas carregadas de tradições e resistentes à mudança. Entretanto, na instituição escolar, é a escola elementar a sua fração menos conservadora, ou pelo menos a que menor resistência oferece às mudanças.

Construída em torno do equacionamento do binômio formação do cidadão/formação para o trabalho, a escola elementar nunca deu uma resposta satisfatória às questões derivadas. Dentre elas, situo como não resolvida aquelas relativas à formação geral/instrução, assim como não a plena objetivação das bandeiras liberais-burguesas, em torno das quais a escola para as massas foi inicialmente edificada.

A escola ementar tem se construído em torno de uma prática voltada para *ler, escrever e contar*, que objetiva-se numa permanente secundarização dos conhecimentos ligados às disciplinas científicas. A prática

docente nessa instituição expressa aquela prioridade, o que tem como resultado a formação de um profissional que não apresenta capacitação suficiente realizar um processo docente adequado à iniciação aos diversos campos da ciência.

A tradição didática nessa instituição tem construído alternativas pedagógicas que vão de uma abordagem empirista do processo de aprendizagem a uma abordagem apriorista ou inatista. Em ambos tem ocorrido sempre a negação do sujeito epistêmico. Tudo indica que a superação do empirismo e do apriorismo passa por um enfoque interacionista da construção do conhecimento, que tem suas formulações básicas na produção da Psicologia Genética das últimas décadas, onde se destaca a obra de Jean Piaget como fundamento.

Entretanto, a prática docente tem se caracterizado por processos autoritários, e até mesmo violentos, desenvolvendo procedimentos que têm como centro a negação do sujeito epistêmico. Centralizo o conceito de violência e autoritarismo pedagógico na negação de outro como sujeito epistêmico e como sujeito de produção e reprodução da cultura. A superação deste quadro de violência e o resgate da liberdade e da construção humana na escola elementar passa pela consideração do educando como sujeito de seu processo de conhecimento.

No caso brasileiro, a escola elementar durante muitas décadas esteve relegada ao abandono. Considerando a prática nessa escola com os conteúdos geográficos, observei, a partir da interpretação de seu cotidiano revelado no discurso dos professores e em alguns instrumentos de mediação

mais próximos do fazer, que eles mantêm poucos contatos com a produção da Ciência Geográfica.

O que se encontra aí é uma permanente fusão entre o objeto do real e o objeto do conhecimento, ou mais precisamente, a ausência de qualquer objeto da Ciência Geográfica. Ali se consideram como objeto de estudo as coisas em si, sem qualquer mediação metodológica. Trata-se de um nível de empirismo e espontaneísmo que não pode ser vinculado à produção do conhecimento, a não ser que não se faça qualquer distinção entre senso comum e conhecimento.

Identifico na prática com os conhecimentos geográficos maiores vínculos com a forma enciclopedista de organizar as informações do que com a produção geográfica.

Suponho estar, então, na origem dos conteúdos geográficos trabalhados na escola elementar mais a visão enciclopedista que a ciência geográfica, ou na melhor das hipóteses, a concepção kantiana de Geografia.

A distância entre a Geografia e a prática pedagógica na escola elementar tem o seu correspondente numa precaríssima formação gráfica de seu professor.

A formação dos educadores da escola elementar tem sido, sobretudo nas últimas três décadas, centralizada na formação pedagógica

distanciada dos campos científicos, uma formação que prioriza a forma, o como ser professor, em detrimento dos conteúdos.

Aí, mais que sujeito, a escola elementar se coloca como vítima de uma divisão social do conhecimento, que separa forma e conteúdo na edificação dos educadores ao realizar, no interior das Universidades uma ruptura entre o estudo dos conteúdos específicos e a sua abordagem pedagógica.

A superação desse quadro geral requer uma atenção especial com a formação dos educadores da escola básica. Hoje penso que o enfrentamento dessa separação entre os conteúdos geográficos trabalhados na escola elementar e a produção geográfica é tarefa central para tornar possível e fazer da Geografia um instrumento eficaz de entendimento do mundo, tarefa que, na escola, poucas vezes é objetivada.

Há que repensar programas de ensino e construção de material didático, mas principalmente iniciar um processo de reconstrução do educador que passa pela organização de eventos para este fim mas, sobretudo, por uma formação ligada à reconstrução da prática numa estreita ligação com a produção dos conhecimentos científicos.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Silvana de. *Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de 1º grau: formação, discussão e prática*. Campinas: UNICAMP, 1993. 181 p. (Dissertação).
- AGUIAR, Maria Cecília Antunes. *A formação dos conceitos de frações e de proporcionalidade e as operações concretas e formais*. Recife: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, 1980. (Dissertação).
- ALMEIDA, Rosângela D. de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. *Prática de Ensino em Geografia*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: Marco Zero, n. 8, p. 83-90.1991.
- ALMEIDA, Rosângela D. de e PASSINI, Elza Y. *O espaço geográfico : ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989. 90 p. (Coleção Repensando o Ensino).
- AMORIN FILHO, Oswaldo Bueno, Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia. *Publicação Especial 2*. Departamento de Geografia - IGC-UFMG. Belo Horizonte:1985. 56 p.
- ANDERSON, James. A ideologia em Geografia: uma introdução. *Seleção de Textos*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: n.3, v.1 p.39-54, set. 1967.
- ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB - Seção São Paulo . São Paulo: n. 68. p. 125-146.
- _____. *Uma Geografia para o século XXI*. Recife:CEPE,1993.114 p.

- _____. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. Campinas: Papirus, 1989. 85 p.
- _____. *Geografia ciência da sociedade : uma introdução a análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas , 1987. 135 p.
- ANTÔNIO FILHO, Fede' David e ALMEIDA, Rosângela D. de. A questão metodológica no ensino da Geografia: uma experiência. *Terra Livre: prática de ensino em Geografia*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: Marco Zero, n. 8, 51, 1991. p. 91-100.
- ANTUNES, Aracy do R., MENANDRO, Eloisa F., PAGANELLI Tomoko I. *Estudos Sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Access, 1993. 178 p.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad.: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense , 1979, 245 p.
- AZEVEDO, Aroldo de. A Geografia francesa e a geração dos anos setenta. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo: AGB - Seção São Paulo n. 50, março, 1976, p. 7-28.
- BAHIA (ESTADO). Secretaria da Educação e Cultura. *Geografia: diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Salvador: 1994. 40p.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instituição pública. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1883, v.10, t.2, 400 p.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes , 1993. 344 p.
- _____. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: n. 18, v.1, p. 43-52, jan./jun. 1993.

- BENAVIDES, Aaron. et al. El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales. *Revista de Educacional*. Madrid : n. 293. Março/agosto 1991. p. 317-344.
- BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. Série 2. *Economia e Educação*. São Paulo: Cortez, v.10, 1991. 371 p. (Coleção Biblioteca de Educação).
- BERTANINI, Tonino. O "espaço do corpo" e os territórios da vida cotidiana. *Teoria e Método*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: n.10, v.1, p.83-141, jun. 1985 (Seleção de Textos).
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.) *Para onde vai o ensino de Geografia*. São Paulo: Contexto, 1989. p. 15-23 (Coleção Repensando o Ensino).
- BRAGA, Rosalina Batista. A formação do professor e o ensino de geografia nas primeiras séries do primeiro grau. *Cadernos de Geografia*, AGB - Seção Uberlândia. Uberlândia: n. 3, jun. 1989 p.13-30.
- _____, Cidadania, escola e educação ambiental: elementos para uma reflexão. ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. *Anais* Salvador: v.2 p.677/681, jul. 90.
- _____, *Conhecendo a cidade pelo avesso: o caso de Salvador*. Belo Horizonte: Del Rey, 1994. 208 p.
- BRAY, Sílvio Carlos. Os postulados da análise funcionalista na Geografia e seus aspectos ideológicos. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: n.54, p. 29-39, jun. 77.
- BUTTIMER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In.: CHRISTOFOLETTI, Antonio(Org.). *Perspectivas da Geografia*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985, cap.8, p.165-193.

- CALIXTO, Maria Cristina Cavalcante. *Sobre o ensino de Geografia na escola de 1º grau: uma contribuição a formação de professores de 5ª a 8ª séries.* São Paulo: PUC-SP, 1984. 153 p. (Dissertação).
- CALLAI, Jaeme Luiz (Org.). *Área de Estudos Sociais - Metodologia.* 2 ed. n. 8. juí: Unijuí: 1986. 118 p. (Coleção Ensino de 1º Grau.)
- CAMPOS, Maria dos Reis. *Geografia e História : educação e didática.* Oficinas Gráficas Francisco Alves, s.d., 188 p.
- CARLOS, Ana Fani A. *Reflexões sobre o espaço geográfico.* São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1989. 118 p. (Dissertação)
- CAPPEL, Horacio. *Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea.* 2. ed. Barcelona: Barcanova ,1983. 509 p.
- CASSETI, Valter. *Ambiente e apropriação do relevo.* São Paulo: Contexto, 1991 (Coleção Ensaio) 147p.
- CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O enigma de Kasper Hauser e o enigma da inteligência: ação e representação na construção da realidade. *Educação e Realidade.* Porto Alegre , v.18, n.1, p.125-129, jan./jun. 1994.
- CECCHET, Jandira Maria. *Iniciação cognitiva do mapa.* Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP, 1982. 185 p. (Dissertação)
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação.* Porto Alegre: n. 2, v.1, p.177-229, 1990.
- CLAVAL, Paul. *A nova Geografia.* Coimbra: Almedina, 1982. 162 p.
- COLESANTI, Marlene Terezinha de Muno. *O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971.* Rio Claro:

Instituto de Geociência e Ciências Exatas da UNESP , 1984. 213 p.
(Dissertação).

- CONNELL, R.W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In.: SILVA, Luiz Heron e AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.) *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995 cap.2, p.11-35.
- CONTI, José Bueno. Aroldo de Azevedo. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: n.50 v.1 p.29-36, mar, 1976.
- CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço geográfico: algumas considerações. In: SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 1982, p. 25-34.
- CORSO, Helena Vellinho. A representação infantil e a educação pré-escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: n.18, v.1 p.61-70 jan/jun. 1993.
- CRUZ, Maria Tereza Souza. *A Geografia na escola de 1º grau: uma proposição teórica sobre a aprendizagem de conceitos espaciais*. Rio Claro: Instituto de Geociência e Ciências Exatas da UNESP, 1982 (Dissertação).
- DANDURAND, Pierre e OLLIVIER, Émile. Centralidade dos saberes e educação: em direção a novas problemáticas. *Educação e Sociedade*. Campinas: n. 46, v.14, p.380-407 , dez. 1993.
- DANIELS, Harry (org.) *Vigotsky em foco : pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1994. 296 p.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos: outros episódios da história cultural francesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 363 p.
- DEHEINZELIN, Monique. O conhecimento não é fruto de geração espontânea. s/d (mimeog).

- DIBO, Dulcídio. As bases filosóficas da Geografia "clássico-alemã: uma introdução. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte: Ano 2, v.6.dez. p. 41-45.
- DINIZ, Maria de Fátima Alencar. *Desenvolvimento da cognição da interação social*. Recife: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UNEPE, 1987 (Dissertação).
- DINIZ, Maria do Socorro. *Do espaço vivido ao ensinado: o desafio da Geografia no 1º grau*. Rio de Janeiro: Puc - Rio de Janeiro, 1989. (Dissertação).
- DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. *Marx e a natureza em O Capital*. São Paulo: Loyola, 1986.110 p. (Coleção Filosofia)
- ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino fundamental - Geografia*. Vitória: 1990. p.71 .
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra no Estado de São Paulo*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1994. (Dissertação).
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.205 p. (Coleção Teoria e Crítica).
- FONSECA, James B. Vieira da. *Análise dos programas e livros de Geografia para escola secundária*.Rio de Janeiro: INEP, 1957. 62 p.
- FONSECA, Vitor da. A modificabilidade cognitiva no contexto da reforma educativa. In: SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.) *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995,Cap.3, p.36-42.

- GARCIA, Carmem Lúcia Lupi Monteiro, et al. Conceito de comunidade nas definições de currículo. In: *Currículos e programas como vê-los hoje*. São Paulo: Cadernos CEDES, n. 13, v. 1 p.73-87, 1984.
- GEBRAN, Raimunda Abou. *Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo...* - o ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º Grau. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990. 177 p. (Dissertação).
- GEORGE, Pierri et al. *A geografia ativa*. Rio de Janeiro: Difel, 355 p.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 177 p.
- GIROUX, Henry A, e MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 18 v. 2 p. 21-35, jul- dez., 1993.
- GIUSTA, Agneta da Silva. Epistemologia genética e psicogênese: noções fundamentais para a sua compreensão e uso. *Em Aberto*. Ano 9, n. 48. out./dez. 1990.
- _____ . *Processos de cognição e fracasso escolar*. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo: 1990. 205 p. (Tese de Doutorado).
- _____ . Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v1., n.1 p.24-31, jul .1985.
- GOETHE, Johann W.V. *Fausto*. 3. ed. Trad. Jenny K. Segall. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991. 457 p.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1986. 117 p.
- GOODEY, Brian e GOLD, John. Geografia do Comportamento e da Percepção. Trad. Osvaldo B. A. Filho. Belo Horizonte:

Departamento de Geografia do Instituto de Geociência da UFMG. *Publicação Especial*. n.3 v. 1, 49 p.1986 .

- _____. Geografia do comportamento e da percepção. In: *Publicação especial* n. 3 - Departamento de Geografia - IGC - UFMG. Belo Horizonte: 1986.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: *Vidas de professores*. NÓVOA, Antônio (Org.) Coleção Ciências da Educação. n. 4, Porto: 1992. p. 63-78.
- _____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n..2, v.1, p.230-254, 1990.
- HARTSHORNE, Richard. *Propósitos e natureza da Geografia*. Trad. Thomaz Newlands Neto . 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1978 . 203 p.
- HOBBSAWN E. J. *Noções e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Trad. Maria Célia Paoli e Ana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. *O livro didático em Estudos Sociais*. . Campinas: Editora da UNICAMP, 1986 (Série Teses). 261 p.
- HOLZER, Werther. Geografia e fenomenologia sob uma perspectiva humanista. *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Geógrafos*., Curitiba, 1994, v.1.
- ISSLER, Bernardo. *A Geografia e os Estudos Sociais*. Presidente Prudente: FFCL de Presidente Prudente. 1973, 249 p. (Tese de Doutorado).
- JOHNSTON, R.J. *Geografia e geógrafos*. Trad. Osvaldo B.Amorim Filho.São Paulo: Difel, 1996 . 359 p.

- KLAFKI, Wolfgang. La importância de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoje. *Revista de Educacion*, Madrid: 1990 p. 291.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion: Fundação Rio, 1986 , 231 p (Coleção Prosa Brasileira).
- LACOSTE, Yves. *A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papyrus, 1988. Trad. Maria Cecília França. 263 p.
- _____ *Geografia do subdesenvolvimento*. Trad. T. Santos. 268 p. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- _____. A Geografia. In: CHATELET, F. (Org.). *A Filosofia das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p.221-273.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira , 1975. 301 p.
- _____. *O Marxismo*. São Paulo - Rio de Janeiro: Difel, 1979 .111 p.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991. 216 p.
- LEONEL, Zélia. *Geografia: do discurso pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão (crítica à ciência geográfica)* . São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 1985. 155 p. (Dissertação).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. 149 p.
- LE SANN, Janine Gisèle. A noção de escala em cartografia. *Revista Geografia e Ensino*. Ano 2. v. 5. Belo Horizonte: p. 56-66, jun.1984.

- _____, Percepção do espaço na primeira série do 1º grau . *Geografia e Ensino*. Belo Horizonte: n. 14-15, v.4, p. 43-50, dez. 1992.
- LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: *Conhecimento educacional e formação do professor : questões atuais*. Campinas: Papirus, 1994. p.11-25. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*. Ano 9, n. 48. p. 3-24.out.- dez. 1990.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo e a construção do conhecimento na escola : controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) *Conhecimento educacional e formação do professor : questões atuais*. Campinas: Papirus, 1994. p. 39-52. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987. Trad. Juarez Guimarães. 210 p.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa e educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).
- LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. 130 p. (Coleção Saber Atual).
- MALDANER, Marinalva Bonfanti. *A Geografia como conhecimento crítico da realidade: uma proposta e uma experiência no Rio Grande do Sul*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1983. 232 p. (Dissertação).

- MANACORDA, Mário A. *História da educação da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.382 p.
- MARTINS, José de Souza. As temporalidades da História na dialética de Lefebvre. In.: MARTINS, José de Souza (org.) *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: HUCITEC, 1996 . Cap. 1, p.113-123.
- MARX, Karl. *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*. São Paulo: Global, 1979. 128 p.
- _____. *Manuscritos econômicos* . Lisboa: Edições 70, 1963 . 270 p.
- _____. *Teses sobre Feuerbach*. 1. ed. Rio de Janeiro: Abril Cultural 1974. v. 25, 413 p.(Coleção os Pensadores).
- _____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1982,Livro 1, v.1, 301p. (Coleção Os Economistas) .
- MICHAELIS, John. *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1963. 563 p.
- MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria da Educação . *Conteúdos Básicos* (Ciclo básico de alfabetização à 4ª série de ensino fundamental). Belo Horizonte: 1993. p. 139-163.
- MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria da Educação. *Manual de orientação currículo de educação geral do 1º grau*: Estudos Sociais ,1ª a 8ª série. Belo Horizonte: 1973. 214 p.
- MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria da Educação. *Programa de Geografia - 1º e 2º graus*. Belo Horizonte, 1987. 47 p.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens o processo*. 6ª ed., São Paulo: EPU, 1986 (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

- MONBEIG, Pierre. Os modos de pensar na Geografia Humana. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo, n. 68. v.1 p. 45-50, 1991.
- MONTEIRO, Carlos Augusto de F. *A Geografia no Brasil (1934-1977) : avaliação e perspectiva*. São Paulo: Instituto de Geografia da USP, 1980. 129 p.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. *Ideologias geográficas. espaço, cultura e política no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1988. 156 p.
- _____. *A gênese da Geografia moderna*. São Paulo: HUCITEC, v.16, 216 p. 1989 (Coleção Geografia Teoria e Realidade).
- _____. *Geografia : pequena história crítica*. São Paulo: HUCITEC , 1981.
- MORAES, Antônio Carlos Robert e COSTA, Wanderley Messias da. *Geografia crítica: a valorização do espaço*. Série "Linha de Frente" . São Paulo: HUCITEC, 1984. 196 p. (Coleção Geografia: Teoria e Realidade).
- MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos: A renovação da Geografia no Brasil - 1978-1998). In: *Geografia, natureza e cidadania*. Caderno Prudentino de Geografia. AGB. Presidente Prudente: n.14 , p. 5-39, jun. 1992.
- NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto* . Ano 7, n. 37. 1988. p. 1-16. jan./ mar.
- NIDELCOFFI, Maria Tereza. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: HUCITEC, 1983.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990. 220 p. (Coleção Educação Contemporânea) .

- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.), *Profissão professor*. Porto, n. 3, 1991. p. 9-32 (Coleção Ciências da Educação).
- NÓVOA, Antonio (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: n. 4, 1992. 214 p. (Coleção Ciências da Educação).
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Espaço e tempo: compreensão materialista e dialética. In: SANTOS, Milton (Org.) *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 1982. p. 66-110.
- _____. Situação e tendência da Geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.) *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989. p. 24-29 (Coleção Repensando e Ensinando).
- _____. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. 164 p. (Coleção Caminhos da Geografia).
- _____. *O modo capitalista de produção e agricultura*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1987. (Série: Princípios)
- _____. O "Econômico" na obra "Geografia Econômica" de Pierre George: Elementos para uma discussão. In: *Boletim Paulista de Geografia*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: n. 54, jun.77. p. 41-51.
- _____. É possível uma 'Geografia Libertadora' ou será necessário partirmos para uma práxis transformadora? *Revista de Cultura*. n. 4, Petrópolis: Vozes, n. 4 maio de 1980.
- OLIVEIRA, Christian Dennys M. de. *Qual o sentido de ensinar Geografia? Um estudo do fenômeno geográfico para a formação da qualidade*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1993. 174 p. (Dissertação).
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslau Machado de. *A cidade (tele) percebida: em busca da atual imagem do urbano*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994. 222 p.

- OLIVEIRA, Livia de . *Contribuições ao ensino da Geografia*. Rio Claro: Instituto de Geociência e Ciências Exatas da UNESP , 1967.82 p. (Tese de Doutorado).

- _____. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Rio Claro: Instituto de Geociência e Ciências Exatas da UNESP , 1977. 234 p. (Tese de Livre Docência).

- _____. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. *Geografia* . Rio Claro: n. 2 v.3, p.61-72, abr., 1977

- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROED, 1988.267 p.

- PAGANELLI, Tomoko lyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. *Terra Livre : O ensino da Geografia em questão e outros temas*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: Marco Zero. n. 2,1987. p. 129-148.

- PALANGANA, Isilda C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social numa perspectiva interacionista*. São Paulo: PUC São Paulo, 1989. 188 p. (Dissertação)

- PARANÁ (ESTADO), Secretaria de Estado da Educação - *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná*, Curitiba: 1992. p.277 .

- PEET, Richard. O desenvolvimento da Geografia radical nos Estados Unidos. In.: CRISTOFOLETTI, Antônio. *Perspectivas da Geografia* (Org.) 2. ed. São Paulo: Difel. 1985 , p. 225-254 .

- PEIXOTO, Anamaria Casassanta. *A reforma educacional Francisco Campos em Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos* - Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 1981. v. I,II. (Dissertação).

- PEREIRA, Diamantino Alves Correia. *Origens e consolidações da tradição didática na Geografia escolar brasileira*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1989. 151 p. (Dissertação).
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989. 131 p.
- PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 358 p.
- _____. *Desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977. 228 p. (Coleção Universidade Moderna).
- _____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- _____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record. 148 p.
- _____. *Psicologia e Epistemologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- Piaget, Jean e INHELDER Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 507 p.
- _____. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976. 260 p.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1994. 280 p. (Tese de Doutorado).
- PRESTON, Ralph C. *Ensinando Estudos Sociais na escola primária*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A., 1958. 394 p.

- PREVE, Orlandina da Silva Damian. *A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1989.325p. (Dissertação).
- QUAINI, Massimo. *Marxismo e Geografia*. Trad. Lilliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.1 1979. (Coleção e sociedade).
- REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da Filosofia : do humanismo à Kant*. São Paulo: Edições Paulinas, v.2. 956 p.1990.
- RESENDE, Márcia Spyer. *A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola ,1986. 181 p.
- RIBEIRO, Luis Antônio de Moraes. *O estudo da população nos livros didáticos de Geografia para 5ª série*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1987. (Dissertação).
- ROAZZI, Antônio. *A influência do contexto social em tarefas lógicas : exploração sobre a questão do fracasso escolar*. Recife: Centro de Filosofia Ciências Humanas da UFPE.1983. (Dissertação).
- ROCKENBACH, Denise. *A Geografia urbana no livro didático*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1993, 158 p. (Dissertação).
- ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. *História da Educação no Brasil. (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978. 267 p.
- ROSS, Jurandyr Luciano S. Relevo brasileiro: uma nova proposta de classificação. *Geografia: Revista do Departamento de Geografia São Paulo*: n.4, v.1, p. 25-39, 1985.
- ROSSATO, D. M. S. A Geografia que se faz e a que se ensina. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Geógrafos*. 1980.

- RUA, João Waszkiavicus, et al. *Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: ACCESS, 309 p.1993.
- _____, *Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de Geografia e o livro didático*. São Paulo : Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1992.250 p. (Dissertação).
- RUFINO, Sônia M. V. C. *A distinção palavra-objeto e a representação do espaço geográfico por alunos de 5ª. a 8ª séries*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1990. 149 p. (Dissertação).
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor* . Porto: n. 3, 1991. p. 61-92 (Coleção Ciências da Educação).
- SANTOS, Edmilson Menezes. *Considerações sobre alguns prismas de educação e trabalho em Kant e Marx*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. 160 p. (Dissertação).
- SANTOS, M.M. D. & LE SANN, J.G. A cartografia do livro didático de Geografia. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte, Ano 2 , n.7 jun. 1985, p. 3-38.
- SANTOS, Milton. O espaço e os seus elementos: questões de método. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte: v.1 p.19-30. mar.1982.
- _____, O espaço geográfico como categoria filosófica. *Terra Livre: O Espaço em Questão*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: Marco Zero, n. 5, 9-20. 1988.
- _____, Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985. 88 p. (Coleção Espaços).

- _____, *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1978. 236 p.
- _____, *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987 (Coleção Espaços).
- SANTOS, Milton (Org.) *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 1982. 219 p.
- SANTOS, Oder José dos. *Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1991. 190 p. (Tese de Professor Titular).
- _____ *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de Geografia de 1º grau*. São Paulo: 1991. 149 p.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau - 1ª e 2ª séries*. São Paulo: 1982. 124 p.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 224 p. 1980. (Coleção Educação Contemporânea).
- SCHÄFFER, Neiva Otero. Os estudos sociais ocupam novamente o espaço... da discussão. *Terra Livre*. Geografia Lutas Sociais. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: Marco Zero, n. 4, p. 97-108. 1988.
- SCHMIDT, Alfred. *El concepto de naturaleza en Marx*. Trad. Julia M. T. Ferrari de Pietro Y Edauro Pitro. Madrid: Sijloveintiuno de Espana Editores, 1976. 244 p.

- SEABRA, Manoel F.G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º Graus. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB - Seção São Paulo . São Paulo: n. 58, , p. 121-130, set. 81.
- _____. *Geografia(s).Orientação*. São Paulo: n.5,v.1, p.9-17, out. 1984.
- SEABRA, Odete C. de L. A insurreição do uso. In.: MARTINS, José de *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: HUCITEC, 1996. p.71-97.
- SILVA, Armando Corrêa da. Contribuição à crítica da crise da Geografia. SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 1982. p. 13-24.
- _____. *Geografia e lugar social*. São Paulo: Contexto, 1991 (Coleção Caminhos da Geografia).
- _____. *De quem é o pedaço?*. São Paulo: HUCITEC, 1986. (Coleção Espaço e Cultura).
- _____. *O espaço fora do lugar*. São Paulo: HUCITEC, 128 p. 1978. (Coleção Geografia, Teoria e Realidade) .
- _____. A renovação geográfica no Brasil - 1976/1983 : as geografias críticas e radical e uma perspectiva teórica. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: n.60, v.1, p.73-140, 1984.
- SILVA, Lenyra Rique. *A natureza contraditória do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 1991. 100 p. (Coleção Caminhos da Geografia).
- SILVA, Rita Elizabeth D. Pereira da. *O espaço da cidadania na aula de Geografia: uma questão de mudança de discurso?* Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 1993 (Dissertação).

- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia no 1º grau*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1987 (Tese de Doutorado).

- SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. *Os peixes voam ou o sal é doce: resolução de silogismo por crianças*. Recife: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE. 1991 (Dissertação).

- SODRÉ, Nelson W. *Introdução à Geografia: Geografia e ideologia*. 6. ed.. Petrópolis: Vozes, 1987. 135 p.

- SOJA Edward W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 324 p.

- SOUZA, Marcelo José Lopes de. "Espaciologia": uma objeção: crítica aos prestíjamentos pseudocríticos do espaço social. *Terra Livre - O Espaço em Questão*. AGB - Seção São Paulo. São Paulo: Marco Zero. n. 5. p.21-45. 1988.

- TEIXEIRA, Francisca Alba. *Estudos Sociais na escola primária*. Belo Horizonte: Vigilia, 1969. 116 p.

- THERRIENT, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação e Realidade*. Campinas: n.46, v.14, p.408-418, dez. 1993.

- TOLSTÓI, Leon N. *Obras Pedagógicas*. Trad. J. M. Pinto. Moscou: Progresso. 1988.,. 268 P.

- TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In.: CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). *Perspectivas da Geografia*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1995, p.143-164.

- VALVERDE, Orlando. *Geografia agrária do Brasil*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: 1963. v.1, 37 p.

- VESENTINI, José Willian . O método e a práxis (Notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Críticas) In:VESENTINI , José Willian. *Para uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992 p.44-67.135 p. (Série Fundamentos) .
- VLACH, Vania Rúbia Farias. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a "Orientação Moderna"em Geografia. In: VESENTINI, José W. (Org.) *Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas: Papyrus, 1989. p. 149-160.
- _____. *A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1988 (Dissertação).
- _____. Da ideologia no ensino de Geografia de 1º e 2º graus. In: *Educação e Filosofia*. Uberlândia: v.1, n.1,jul./dez. 1986.
- _____. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990. 104 p.
- VIGOTSKY, Lev Sememovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barrelo, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979. 209 p.

ANEXO 1

RETRATO SEM RETOQUE¹

Elementos para uma reflexão

Nome _____

Delegacia _____

1 - Formação (Instituição e período)

1.1. Pós-Graduação _____

1.2. Graduação _____

1.3. Especialização ou
aperfeiçoamento _____

1.4. Você está aqui, neste momento, iniciando uma nova
atividade de formação. Por quê?

2 - Memória como discente:

2.1. Em seu contato com a geografia no 1º e 2º graus descreva:

a) Importância da linguagem escrita (textos isolados, literatura ou livros didáticos)

¹Essa atividade foi apresentada, pela primeira vez, com a formulação abaixo para a 1ª turma do curso de capacitação da FDE em 25-04-92.

b) Importância dos programas

Você os percebia? Como?

c) Relação entre a linguagem escrita, programa e realidade.

d) Importância da Geografia na Escola

2.2. Destaque alguma (s) lembrança (s) mais significativa(s)

2.3. Fale sobre a geografia nas aulas de 1ª a 4ª série do 1º grau (Primário?)

3 - FORMAÇÃO/LAZER

3.1. Indique suas últimas leituras (não obrigatórias) no campo da Geografia.

3.2. Cite alguma(s) obra(s) literárias(s) na(s) qual(is) você encontrou contribuições significativas para trabalhar a questão do **espaço geográfico**.

3.3. Com o mesmo objetivo da questão anterior indique nome de filmes.

3.4. Cite outras atividades de **lazer** que contribuíram para pensar a questão do espaço geográfico.

4 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1. Atividades (indicar período, local e tipo de instrução).

- Se professor citar graus e séries
- Se especialista descrever as atividades realizadas

4.2. Como você acompanhou as mudanças na Geografia? Indique as atividades e suas percepções (sentimentos, reações e etc).

4.3. Descreva o seu contato com a atual proposta de Programa Curricular para o ensino de Geografia do Estado de São Paulo.

4.4. Após a elaboração da Proposta Curricular para a Geografia identifique o que mudou e o que permaneceu em relação a:

- visão de Geografia
- utilização do livro didático
- utilização de outros tipos de linguagem escrita
- utilização de recursos audiovisuais
- utilização de recursos e/ou procedimentos didáticos
- relação entre você e a produção do conhecimento geográfico
- relação entre você, os alunos e produção do conhecimento geográfico
- situação da geografia na escola
- relação entre a geografia e a realidade
- relação entre os alunos e a realidade
- processos de avaliação
- processos de planejamento

- Conteúdos de Ensino
- Função Social da Geografia Escolar

Foi solicitado, por uma questão de tempo que a questão 5 fosse realizada em casa e apresentada no próximo encontro.

5 - Descreva experiências pedagógicas com conteúdo geográficos:

a) Uma experiência que **deu certo**

b) Uma experiência **que não deu certo**

6 - Escreve numa folha em branco o seguinte:

1) O que é Geografia para você.

2) O que é Espaço geográfico para você.

Essas tarefas foram solicitadas em outro momento do curso, sem preparação previa e para serem executadas no prazo de cinco minutos.

Caderno de Sabedoria
2º ano Complementar
Aluna: Nairê Moura
Escola: Pedagogica
Prof. Bárbara de Sá

INDUSTRIA BRASILEIRA



Normalista

Prova de Geographia
Comprehensiva do Estado do Rio de Janeiro
Aluno - Maria de Lourdes
Perguntas

- 1.^a Quaes são os principaes rios da America?
- 2.^a Citar os mares da America?
- 3.^a Quaes são os principaes rios da America?
- 4.^a Mencionar os principaes paizes da America?
- 5.^a Quaes são os principaes mares do continente americano?
- 6.^a Citar os principaes mares da America?

Respostas

- 1.^a Os principaes rios da America são na vertente do Oceano Atlantico e no Arctico e no norte do Canada. Na vertente do Oceano Atlantico o Amazonas na Venezuela, os rios do

Brazil que é antes um grande
tuano da junção do Paraná, Gua-
raí e Paraguai.

No golfo do México se lançam o
Mississipi que recebe afluentes
importantes como o Missouri o Red-
sas e o Ohio entre os Estados Unidos
e o México, e Rio Grande do Norte en-
tre os Estados Unidos e o Canadá.

No Oceano Pacifico o Colorado que
banha os Estados Unidos e o México
e se lança no golfo da Califórnia.
O Yukon no Alasca, e desemboca no
mar de Behring.

Os lagos do novo continente estão
na América do Norte. Os princi-
pais são eles. Os lagos dos Ursos dos Es-
cravos e o Athabasca no Canadá e
Superior e maior da América, o On-
tario e Erie e o Ontario do lado
dos, e Michigan no México.

Entre os lagos Erie e Ontario está
a celebre catarata do Niágara.

Na América Central o Guincho.
Na América do Sul o Itacaca a
quase 4000 metros de altitude entre
a Bolívia e o Peru, o Kaurucchi
no Peru.

2.^a Os principais mares da América
são o Oceano Glacial Atlântico
e o Pacífico. São menores o mar
Baffin formado pelo Oceano Gla-
cial, o mar das Antilhas pelo
Atlântico e o mar de Bering pelo
Pacífico.

3.^a As principais ilhas da América são
no Oceano Glacial a Groelândia
no Oceano Atlântico as ilhas de
Terra Nova e as Bermudas e no
Na América Central as Bermudas
ou Bahamas as as Grandes e as
Pequenas Antilhas.

As grandes Antilhas são a São
Loréti, Porto Rico e Jamaica.
As pequenas Antilhas dividem-
se em dois grupos, ilhas de barba

vencidas e ilhas de Sete montes
no sul as Falkland ou Sandwich.
No extremo sul entre o Atlântico
e o Pacífico, o Arquipélago de Ma-
galhães cuja ilha principal é a
Terra do Fogo, ilha dos Estados
e outras menores.

No oceano Pacífico o arquipélago
Patagônico nas costas da Patá-
gônia, as ilhas das Feroz e das
ilhas Chiloé nas costas do Chile.
O arquipélago Galápagos na es-
tura do Equador, as ilhas Filipinas
no México no golfo de San Francisco
as Revilhas Gigedo no México,
as Ilhas do Alasca.

4.^a As principais penínsulas são
a Nova Escócia, a do Labrador,
Caribota, Flórida ou Bahamas e a
dos Estados Unidos da Califórnia
no México; a do Alasca.

5.^a Na América do Norte distinguem-
se quatro cadeias os Montes Roch

ses a le dos Estados Unidos e da Cordilheira da América na América do Norte e da Cordilheira do México na América do Sul. O cadeado do Pacífico desde o território do Alasca até a península da Califórnia. Os montes Alleghenys ou Apalaches a oeste dos Estados Unidos.

6^a) Os principais vulcões da América são: o São Elias no Alasca, o Orizaba e Popocatepetle o formoso no México. O do Fogo e o D'agua na América Central. O Uconacagua o maior do globo no Chile.

Revisões

No. 100
 Prova de Geografia
 Escola Normal São José, Coimbra, 26/1/1944.
 Aluna Maria de Lourdes Rodrigues

Perguntas

- 1ª Quais são os países da Ásia e suas respectivas capitais?
- 2ª Citar as ilhas mais importantes da Ásia?
- 3ª Quais são as principais cadeias de montanhas da Ásia?
- 4ª Dar os nomes dos principais rios asiáticos.
- 5ª Quais são os limites da África?

Respostas

- 1ª Ásia ^{países} e suas respectivas capitais
- | | | |
|------------|---------|----------|
| China | capital | Nanquim |
| Japão | " | Tóquio |
| Afganistão | " | Kabul |
| Butão | " | Thimphu |
| Nepal | " | Katmandu |
| Sião | " | Bangcoco |
| Pérsia | " | Teheran |
| Índia | " | Calcutá |

Irak ou Mesopotâmia sua capital Bagdá
Império Mandchuro 19. Hsinggan

2ª As principais ilhas da Ásia são
no Oceano Glacial a Nova Sibéria
No oceano pacífico a sacalina ou
Sarracem pertencente parte a Japão
parte a Rússia As Ilhas pertencen-
te ao Japão, o arquipélago japonês
(Jesu Nippon Sincok Kiu sui) Formosa
(Fap) Macau e a Ilha

No oceano Índico as Ilhas da Índia e
Maldivas o grupo de Bourbon
No mediterrâneo Chipre e Rodas

3ª As principais cadeias da Ásia são
a do Himalaia o ponto mais alto
do globo sendo o monte Everest
que é o ponto culminante da terra
no Sudoeste, o planalto do Tibet e
os montes Celestes na China. O
planalto da Arménia onde
está o monte Ararat, a cadeia do
Caucaso a cadeia do Cáucaso com
o monte Tabor que parte do lago

de Genezaré a cada dia. O sistema
de os montes Sumatra na África os
montes Andais e o sistema de
rios.

49 Os principais rios da Ásia são
dados pelos mares em que des-
locam são os seguintes:

No Oceano Glacial o Obi, o Amur
e o Lena na Sibéria.

No Oceano Pacifico o Rio Ho (rio Amur),
Hoang-ho (rio amarelo), Yang-tse-
kang (rio Azul) na China. O Mekong
e o Cochin na Indochina.

No Oceano Indico - o Brahmaputra

50 o Ganges e o Indus na Índia.

No mar Negro e no Báltico.

51 A África limita-se ao N. com o mar
Mediterraneo, a E. com o Mar Vermelho

52 a L. com o mar das Índias e a S. e W.
com o Oceano Atlantico.

10 Rev
A) Sobatema de Geografia
realizada na Escola Normal São José
em Comombaua, 31-3-1944

IIº ano Complementar
Aluna Maria de Lourdes R.

- 1ª) O que é Continente? Ilha, cabo?
- 2ª) O que é Golfo? Estreito e lago
- 3ª) Quantas e quais são as partes do mundo?
- 4ª) Quantos e quais são os oceanos?
- 5ª) Quais são os movimentos da Terra?
- 6ª) O que é Equador?
- 7ª) Quantas e quais são as raças humanas?
- 8ª) O que é governo?
- 9ª) Quais são os países da América do Sul e suas respectivas capitais?
- 10ª) Dar a capital dos Estados Unidos, México, Cuba e Paraguai?
- 11ª) Quantas e quais são as zonas da Terra?
- 12ª) Quais são os limites da América?

Resposta

1^a) Continente é uma vasta extensão de terra não cortada pelo mar.

Ilha é uma porção de terra cercada de água por todos os lados. Um grupo de ilhas próximas entre si forma um arquipélago.

Cabo ou promontório é uma elevação de terra que se intrinmete pelo mar a dentro.

2^a) Golfo é uma porção de água que se intrinmete pela terra a dentro.

Estreito é uma porção de mar apertada entre duas terras.

Lago — É a porção de água considerável de água doce ou salgada cercada de terra por todos os lados.

4^a) Os oceanos são cinco: o oceano Atlântico, Pacífico, Índico e oceanos Glacial Antártico e o oceano Glacial do Ártico.

5^a) Os movimentos da terra são dois: um de rotação e o outro de revolução.

6^a) Equador é uma linha que divide a

vamos Paranaíba cap. São Domingos

11ª) As zonas da terra são três a zona torrida a temperada e fria

12ª) A América limita-se ao norte com o ^{oceano} Glacial Ártico, a leste com o oceano Atlântico e a oeste com o oceano Pacífico.

chefes

mais do Brasil

1^ª Porque os holandeses invadiram o Brasil?

1^ª Em que Estado do Brasil os holandeses aportaram a primeira vez?
Resposta

1^ª A Guayana foi descoberta por Cristovão Colombo em 12 de Outubro de 1492

1^ª (3^ª ^{da} ^{na} Santa Maria a Pinta e a Nina)

2^ª As caravelas eram três. A Santa Maria a Pinta e a Nina.

3^ª O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral em 22 de Abril de 1500

4^ª Primeiro o Brasil foi chamado Ilha de Vera Cruz ou Santa Cruz

Brasil assim chamado por causa do pau $\sqrt{\text{Brasil}}$ porque dava laca tinta Vermelha

5^ª As capitânias hereditárias foram as Santo Amaro, S. Vicente e Paraíba

1^ª do Sul, Porto Seguro, Pernambuco e Maranhão

6ª As capitania de S. Vicente (S. Paulo e Rio de Janeiro) foram impo-
1 tante e prosperaram, e as outras não
7ª As capi) tiveram princípios e logo se
arruinaram.

7ª As capitania eram entre se indepem-
dente e ^{embora seus donatarios,} não podiam prestar auxilio
umas as outras. Tinham uma guarni-
ção que escolavam as costas que eram os
corsarios (que estrangeiros). Tinham au-
1 tros missões que eram os missionarios
quando maltratados dos colonos.

8ª Os franceses invadiram o Brasil para
formar a uma Guayana ^{do Sul ou} Antártida
1 a fim de se refugiarem dos colonos.

9ª Portugal enviou-lhe seu sobredito
^{Estacio de S. para o Rio de Janeiro.}
abax de succumbir e explorar os
franceses. Estacio verificou ser indispensavel
fundar a uma cidade, núcleo
em resistencia a os piratas. Deram o
1 nome de S. Sebastião porque era o pa-
droeiro da cidade.

1 Estacio de S. foi quem iniciou a cidade.

de S. Sebastião

10.^a Os três primeiros governadores gerais do Brasil foram Gomes de Souza, João de A. arte da Costa e Mem de Sá.

11.^a Porque o trono de Portugal foi usurpado pelo rei de Espanha Felipe II. Assim Portugal passou ao domínio Espanhol. E os holandeses estavam em guerra com a Espanha e investiram contra o Brasil.

12.^a Os holandeses apoderaram desde o porto Palvo até o Rio S. Francisco.

Teoria de Música

Escola Normal "São José" de Curitiba
28.8.944. Aluna. Clá. de Laureles Rodrigues

- 1ª Que é pausa final?
- 2ª " " Abreviatura?
- 3ª " " Escala?
- 4ª " " são síncofes?
- 5ª Como se preenchem os compassos?
- 6ª Preencher o compasso ternário com as seguintes notas 1ª 3 colcheias e completas, etc 2ª 2 fusas, 4 semibreves etc 3ª 2 semibreves e 2 pausas de semibreve etc

Respostas

- 1ª Pausa final são linhas verticais que se indicam o fim da composição
- 2ª Abreviatura, são sinais e palavras usadas na música para evitar a escrituração de compasso ou passagem semelhante
- 3ª Escala é a progressão ascendente

95
 1944
 Sabatina de Geografia
 Escola Normal São José Curitiba, Paraná, 30
 8-944 2º ano Complementar
 Aluna: Maria de Lourdes Rodrigues

Perguntas

- 1ª Como se divide a Oceânia?
- 2ª Quais são as montanhas e vulcões da Oceânia?
- 3ª O que compreende a Austrália?
- 4ª Quais são os Estados independentes?
- 5ª Ligar os mares e rios da Oceânia

Respostas

- 1ª A Oceânia se divide em numerosas ilhas que compreende a Austrália, a Melanésia, a Polinésia, a Micronésia, etc.
- 2ª As ilhas da Oceânia são montanhosas destacando-se, os Alpes Austrálicos e os montes Andes.
 Os vulcões nas ilhas da Oceânia são numerosos os mais temerosos são: o Javo, o Ofit e o Monte Kōa.
- 3ª A Austrália compreende a Austrália

ou continente Austrália, ~~que~~ ~~com~~
precedendo a ilha Nova Zelândia, esta
composta de duas ilhas (ilha do Norte
e ilha do Sul)

52 (Suas) A Oceânia não possui nem
ningum Estado independente. Suas terras
pertencem^m a Holanda a França, a Bélgica,
a Espanha, os Estados Unidos e o Chile.
53 Os mares máes importantes da Oce-
ânia são: o Mediterraneo, o Oceano Pacífico,
e o Oceano Índico. São mares menos
importantes o de Coral, das Molucas e
das Filipinas. Os nos via-
A Oceânia ^{do} quase todos os mares
notam-se o Murray com seu afluen-
te Darling na Austrália

Prova mensal de português
Escola Normal "São José" Curitiba
br 30-8-944 2º ano Complementar

Aluna: Maria de Lourdes Rodrigues
1ºº quesito: Principais prefixos gregos
e latinos a letra m.

2ºº quesito: ditado

3ºº " " " Análise: A sílaba é essencia
ta

1ºº quesito

Anormal, a - não normal - normal

Aeropole, aere - alto, pole - cidade

Aerônauta, aere - ar, nauta - navegante

Amfibia, amfi - dois, bio - vida

Anabatista, ana - de novo, batista - batizado

Antipatia, anti - contra, patia - sentimento

Antropófago, antropo - homem, fago - come

Arquetipo, arque - primária, tipo - modelo

Apogeu, apo - longe, geu - cimo

Automovel, auto - por si mesmo, movel - move

Barômetro, baro - peso, metro - medida

Biblioteca, biblio - livros, teca - quantidade

Biologia, bio - vida, logia - estudo

Caligrafia, cali = letra, grafia = escrita
Chirâmancia, quiro = mais, mancia = admirado
Cronometro, cronos = tempo, metros = medidas
Cosmografia, cosmo = mundo, grafia = escrita
Eudocarmo, eudo = dentro, carpo = fruto
Epiagrafe, Epi = em cima, grafie = escrita
Erisperio, eris = metade, feris = globo
Hipodromo, hipo = cavalo, dronios = corrida
Hidrofolia, hidro = ~~horas~~ ^{horas} folia = água
Hipotesis, hipo = abaixo, tesis = posição
Idéologo, Ideo = ideia, logo = tratado
Idiosincrasia, Ido = próprio, sincrasia = governo
Litografia, lito = pedra, grafia = escrita
2.º quesito ditado
Homens do mar

Acabada a descarga do barco Anselmo o barqueiro desceu para apreciar o, ao mesmo tempo, a embarcação que flutuava. Eram três os tripulantes: dois filhos do marítimo e um rapazinho de dezessete anos, dono acostumado á vida do mar e que, muito

recomendação ainda, ficara infante. Foi
isto último a modo e dirigiu-se
ao banqueiro para lhe anunciar
que o serviço estava pronto. O senhor
moço despediu recomendando-lhe que,
na dia seguinte, fiesse acesse a
caixa para receber o fructo. O rapaz
foi andando até apanhar a sua
caixa de mantimentos.

3º quesito. Ophise
A arda é uma luta

A - ^{no} ~~da~~ atono artigo art. fem. sing.
arda - dis. parox. Subs. - com. fem. sing. 4º

e - ^{no} ~~da~~ tónico 2º p. de sing. do verbo ser
uma - dis. parox. adj. det. art. fem. sing. 5º

luta - dis. parox. adj. qualificativo

Quarase lógico
Sujeito gramat. - luta
log. - A arda

Predicado gramat. e log. - é uma luta
Complemento predicativo - luta

A digitalização deste documento foi possível graças ao investimento do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-FFLCH-USP) e realizada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Essa ação integra as atividades de comemoração dos 50 anos do PPGH no ano de 2021. Para mais informações sobre o PPGH e sua história, visite a página do programa: <http://ppgh.ffeilch.usp.br/>.

