



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELO OLIVEIRA DE FARIA**

**EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA  
DE GEOGRAFIA ESCOLAR: A TRANSPOSIÇÃO  
DIDÁTICA**

**SALVADOR**

**2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELO OLIVEIRA DE FARIA**

**EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA  
DE GEOGRAFIA ESCOLAR: A TRANSPOSIÇÃO  
DIDÁTICA**

*Tese apresentada ao Programa de Doutorado em  
Educação da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal da Bahia (FACED – UFBA), como requisito  
parcial para obtenção do grau de Doutor.*

*Orientadora:*

*Profa. Dra. Maria Inez Carvalho*

**SALVADOR**

**2012**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Faria, Marcelo Oliveira de.

Em busca de uma epistemologia de geografia escolar : a transposição didática / Marcelo Oliveira de Faria. – 2012.

231 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Carvalho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Epistemologia. 3. Currículos. 4. Didática.  
I. Carvalho, Maria Inez. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.891 – 22. ed.

**MARCELO OLIVEIRA DE FARIA**

**EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA  
DE GEOGRAFIA ESCOLAR: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação,  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 8 de março de 2012.

**Banca examinadora:**

**Maria Inez da Silva de Souza Carvalho - Orientadora**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal das Bahia  
Salvador Bahia  
Universidade Federal da Bahia

**Lana de Souza Cavalcanti.**  
Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo USP  
São Paulo, São Paulo.  
Universidade Federal de Goiás

**Maria Roseli Gomes Brito de Sá**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Salvador, Bahia  
Universidade Federal da Bahia

**Marcea Andrade Sales**  
Doutora em Educação Universidade Federal da Bahia  
Salvador, Bahia  
Universidade do Estado da Bahia UNEB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

## DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que Marcelo Oliveira de Faria realizou Defesa Pública de Tese de Doutorado intitulada "PAISAGEM E ESPAÇO: EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA E ENSINO", sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, sendo aprovado em 08 de março de 2012. Integraram ainda como membros titulares da banca examinadora os Profs. Drs. Teresinha Fróes Burnham, Ângelo Szaniecki Perret Serpa, Lana de Souza Cavalcanti e Márcia Andrade Sales.

Salvador, 08 de março de 2012.

  
Mária Helena S. Bonilla

Coordenadora em Exercício

Profa. Dra. Maria Helena Siqueira Bonilla  
Vice-Coordenadora  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO

**Para Giovana,**

**Por tudo isso e mais um pouco**

**Júlia, João e Pedro.**

**Não fosse isso,**

**e era menos**

**Não fosse tanto,**

**e era quase**

### **Agradecimentos:**

Agradeço primeiramente à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia pelo acolhimento e pela oportunidade de realizar este trabalho;

Aos professores do Departamento de Geografia da USP que tanto contribuíram na minha formação como geógrafo e professor de geografia;

Aos professores do Programa de pós graduação da FACED – UFBA que contribuíram na minha formação;

Aos colegas do FEP Grupo de Estudo Sobre Formação em Exercício pelo acolhimento, pelas discussões e pelas reuniões de quinta feira e pela alegria de trabalhar com vocês;

Aos colegas do programa de pós, em especial Ivan, Bel e Edinólia, três queridos;

Ao professor Milton Santos (in memoriam), pela atenção e pelas conversas e aulas que sempre estarão em minha memória;

À Amélia Damiani uma orientadora que virou amiga;

Aos colegas do Colégio Oswald' de Andrade, da Logos Escola, do Colégio Oficina e do Colégio Antônio Vieira pelas parcerias e formação como professor.

Aos colegas do DEDU da UEFS que me receberam de uma forma muito gostosa e que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Aos colegas da Geografia da UEFS, com quem tenho dividido minhas ideias. Francisco, pelo recebimento e atenção em momentos tão difíceis, e depois também.

Ao Paulo Pan Chacon um amigo (in memoriam): pela oportunidade de começar.

Ao Giba: por todos os anos de parceria e amizade. Sem igual.

Aos meus alunos e ex-alunos que me aguentaram em todos esses anos na busca por uma geografia escolar mais legal;

Aos amigos de sampa que a distância nunca conseguiu vencer.

Mutti, parceiro de sempre e grande amigo; Marcea, por tudo nesses anos de Bahia: Chico, um amigo e parceiro; e Marcelinho, por todos esses anos trabalhando junto.

Waldomiro, Virgínia e João Pedro, amigos queridos e sempre próximos.

Franzé pela amizade ao longo de tantos anos.

Ferraro, um amigo tão recente e tão próximo.

À Marli, pelas parcerias e amizade.

À Maria **Inez** Carvalho, muito mais que uma orientadora, uma amiga querida.  
Ao Renato e o resto da família.

Aos irmãos, cunhados e sobrinhos, mesmo distantes, sempre em meu coração;

Licinha Deraldo e família, sem palavras

Ernandi e Maria Clara, por tudo que são, e pelo amor e carinho de sempre;

À Giovana, por todas as coisas e principalmente por ela existir.



## RESUMO

Este trabalho apresenta três aspectos fundamentais para a discussão sobre o ensino de geografia, com especial ênfase na questão epistêmica: uma análise histórica da inserção dessa disciplina como parte dos currículos escolares brasileiros, na qual sustento que a definição dos conteúdos da disciplina estiveram mais vinculados às finalidades estabelecidas para a educação escolar nos diferentes períodos históricos que no diálogo com os progressos e a evolução da geografia acadêmica; apresenta a Teoria da Transposição Didática formulada por Chevallard – que coloca a questão epistêmica no centro da relação didática - e algumas críticas à ela formuladas para o ensino de ciências humanas, em particular, a geografia; discute a pertinência da Teoria da Transposição Didática como possibilidade de aproximação entre o processo de renovação da geografia acadêmica e da geografia escolar. Reivindica a formação de professores como condição fundamental para que o processo de transposição didática se realize em sua plenitude, e que, de fato, contribua para provocar alterações no ensino de geografia na educação básica. O trabalho foi realizado através de pesquisa documental e bibliográfica, em diálogo com a experiência do autor de mais de vinte e cinco anos na escola básica, como coordenador de disciplina e de curso de formação de professores, e como professor em cursos de formação de professores – inicial e continuada – desde 2001.

**Palavras Chave:** educação geográfica; epistemologia; transposição didática; relação didática

## Résumé

Ce travail présente trois points importants pour la discussion sur l'enseignement de la géographie particulièrement sur l'épistémologie : une analyse historique de cette discipline comme partie du "curriculum" scolaire Brésilien dans lequel on soutient que la définition des contenus de la discipline étaient plus liés aux buts établis pour l'éducation scolaire dans les différents périodes historiques que dans le progress et l'évolution de la géographie académique ; on présente la Théorie de la Transposition Didatique présenté par Chevallard – qui mets la question épistémologique dans le centre de la relation didatique – et quelques critiques qui les sont faites pour l'enseignement des sciences humaines, en particulier de la géographie ; on discute la pertinence de la Théorie de la Transposition Didatique comme possibilité d'approche entre le processus de rénovation de la géographie académique et de la géographie scolaire. On revendique la formation de professeurs comme condition fondamentale pour que le processus de transposition didatique se réalise totalement, et que, de fait, on contibue pour provoquer des alterations dans l'enseignement de géographie dans l'éducation basique. Le travail a été réalisé à travers de recherche des documents et de bibliographie, en dialogue avec l'expérience de l'auteur en plus de vingt cinq ans dans l'école basique, comme coordinateur de discipline et du cours de formation de professeurs, et comme professeur dans des courses de formation de professeurs - initial et continuée- depuis 2001

Mots-clé: éducation géographique, l'épistémologie, la transposition didactique; relation didactique

**ABSTRACT:**

The work presents three fundamental aspects to the discussion on geography teaching with special emphasis on the epistemic question: a historical analysis of the inclusion of this subject as part of school curriculum in Brazil, where I argue that the selection and definition of the geographic contents were more linked to purposes set out for school education in different historical periods in dialogue with the progress and development of academic geography. It presents the Didactic Transposition Theory formulated by Chevallard - which raises the epistemic question in the center of the didactic relation – and some critics designed specially to the teaching of humanities, in particular, Geography. It discusses the relevance of the Didactic Transposition Theory as a possible rapprochement of renewal academic geography and school geography. Calls for teacher education as a fundamental condition for the didactic transposition process is realized in its fullness, and, in fact, contribute to change geography teaching in basic education. The study was conducted through desk research and literature, in dialogue with the author's experience of over twenty-five years working as geography teacher in elementary school, as coordinator of discipline and training course for teachers, and teacher training courses for teachers - initial and continuing - since 2001.

**Keywords:** geography education, epistemology, didactic transposition; didactic relationship

**LISTA DE FIGURAS:**

**FIGURA 1 – A RELAÇÃO DIDÁTICA EM CHEVALLARD**

**FIGURA 2 – A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM CHEVALLARD**

**FIGURA 3 – O ENVELHECIMENTO DO CONHECIMENTO EM CHEVALLARD**

**FIGURA 4 – A ESCOLA COOMO UM LUGAR DE ENCONTRO DE CULTURAS**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
1.1 TRILHAS, DÚVIDAS E MUITO, MUITO TRABALHO	11
1.2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	17
<b>2 AS FASES DA GEOGRAFIA ESCOLAR: DO SÉCULO XIX AOS DIAS DE HOJE</b>	<b>21</b>
2.1 O SÉCULO XIX, A CRIAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL E SUA ASCENSÃO À CONDIÇÃO DE CIÊNCIA NA ESCOLA	23
2.2 O SÉCULO XX, A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO COMO VETOR DO PROGRESSO:	43
<b>3 A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA ESCOLAR</b>	<b>74</b>
3.1 UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO: SOCIEDADE, TECNOLOGIA E GLOBALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL NO FINAL DO SÉCULO XX	75
3.2 A GEOGRAFIA CRÍTICA: UM PROJETO POLÍTICO DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA	97
3.3 A GEOGRAFIA RENOVADA E O ENSINO DE GEOGRAFIA	117
3.4 A DÉCADA DE 80: REABERTURA POLÍTICA, REFORMA CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA	130
<b>4 GEOGRAFIA ACADÊMICA E A ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO COMPLEXA, MAS NECESSÁRIA</b>	<b>149</b>
4.1 MUNDO HUMANO: UM DESAFIO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR	149
4.2 O SENTIDO SOCIAL DA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DOS SABERES NO CURRÍCULO	154
4.3 O CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA RENOVADA	163
4.4 AS CRÍTICAS AO MODELO TRANSPOSITIVO E O ENSINO DE GEOGRAFIA	175
<b>5 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO OU POR UMA EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR</b>	<b>193</b>
<b>6 IDEIAS EM TORNO DOS CONCEITOS: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO</b>	<b>198</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>215</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>217</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Qual o papel da epistemologia no ensino de Geografia? Como pensar o *ensino dessa disciplina* a partir de uma *geografia renovada*? É possível pensar essa renovação a partir de uma nova *epistemologia da geografia escolar*? Essas questões, encadeadas dessa forma, constituem o núcleo deste trabalho.

Este é um trabalho estritamente teórico no qual procurei compreender, por meio da consulta a documentos oficiais e a uma bibliografia especializada, como se definiu e se organizou a epistemologia da geografia na escola básica, e quais os desafios que se dispõem para a geografia escolar no período atual, marcado por um processo de renovação do pensamento geográfico.

Apesar de ser uma pesquisa essencialmente teórica, no período que se estende dos anos 80 até hoje, ou seja, desde que o processo de renovação começou a impactar o ensino dessa disciplina de forma mais sistemática, encontra-se amplamente respaldada em minha experiência profissional. Muitas das reflexões aqui apresentadas provêm das dúvidas e experiências geradas em mais de 25 anos de experiência profissional como professor de geografia da escola básica e como educador ambiental; dos vários trabalhos de formação continuada de professores de geografia em São Paulo e na Bahia; como membro da Associação dos Geógrafos Brasileiros e, nos últimos dez anos, como professor universitário em cursos de formação de professores.

Assim, antes de apresentar o caminho percorrido no trabalho de investigação teórica, apresentarei um pouco de minha experiência profissional com o intuito de tornar clara a origem de minhas preocupações, a saber, o ponto de partida das minhas investigações e, claro, de onde teço minhas considerações finais.

### 1.1 TRILHAS, DÚVIDAS E MUITO, MUITO TRABALHO

O presente trabalho vem sendo gestado – pelo menos, na minha cabeça – há muitos anos. Explico: quando ingressei no curso de Geografia, em 1984, minha mãe me perguntou: “Geografia? Como assim? Vai estudar os rios da margem direita daqui? Da esquerda dali?” E todas aquelas coisas que boa parte de nós, que cursamos Geografia na década de oitenta, ouvíamos.

Para a maior parte de meus amigos, filhos da classe média paulistana, a Geografia – com letra maiúscula mesmo – era uma disciplina meio “esquisita”, não era algo para se estudar na faculdade.

Em todo caso, foi lá no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo – um dos centros do processo de renovação da disciplina – que eu descobri uma ciência fascinante, rica em referências e possibilidades de análise e entendimento do mundo.

Em 1985, no segundo ano de faculdade, comecei a dar aulas no Ensino Fundamental de uma escola da rede privada em São Paulo e, mais tarde, em 1987, no Ensino Médio.

Desde o início de minha carreira como professor, eu sentia certo desconforto causado pela diferença existente entre as teorias, os conceitos e os temas que eram objetos de nossas discussões na faculdade e o que eu era conduzido a ensinar na escola. Diante das leituras e discussões que fazíamos na Universidade, a seleção e a organização dos conteúdos da geografia escolar – embora muito próximos do que eu há pouco tinha estudado como aluno, na escola – naquele momento já eram, para mim, estranhas.

Inevitável questionar os colegas da escola sobre as razões de se escolher, por exemplo, um continente (América) como recorte espacial. “É o assunto da sétima!” – diziam alguns de meus colegas mais antigos e outros membros da equipe pedagógica.

Quem definiu isso? Quando foi que definiu? Qual ou quais os objetivos dessa decisão? Enfim, uma gama de perguntas invadia minha cabeça e permaneciam sem respostas. O mal-estar aumentava quando eu era convocado a trabalhar com temas extremamente complexos e sobre os quais eu tinha uma ideia vaga: clima do deserto do Atacama, biomas do Canadá, relevo do oeste americano, bacias hidrográficas dos EUA, entre outras. Tudo desconexo. Na geografia humana (será?) ... Incas, Maias, Astecas, belts, produtos e áreas produtivas, bananas, café, estradas de ferro, indústria, urbanização, campo, desenvolvimento, subdesenvolvimento etc. Tudo aquilo que eu ensinava parecia não fazer sentido algum – em decorrência disso, pensei seriamente em largar a profissão.

Partilhava essa minha agonia com os demais colegas da faculdade, e discutíamos muito sobre a estranha separação entre o que aprendíamos na faculdade e o que ensinávamos nas escolas.

Em 1986, comecei a frequentar as reuniões da Comissão de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros – SP, coordenada, na época, pela professora Nídia Pontushka.

As reuniões da Comissão de Ensino da AGB aconteciam, semanalmente, nas tardes de sexta-feira. Quando ingressei nesse grupo, a discussão da “Proposta de Geografia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas CENP – SP” estava causando o maior barulho dentro e fora do Departamento de Geografia. O debate envolvia geógrafos, professores de geografia, a imprensa e diversos outros formadores de opinião. Esse documento – pelo menos, assim eu entendia na época – era o que eu procurava como tentativa de aproximação entre os debates da faculdade e a escola básica.

Em julho de 1987, fui contratado para dar aulas no Ensino Médio de uma escola progressista<sup>1</sup> muito bem conceituada na cidade de São Paulo. Coincidência ou não, fiquei sabendo de minha contratação quando estava no primeiro encontro Fala Professor!, promovido pela AGB Nacional, em Brasília.

O segundo semestre daquele ano foi um marco na minha vida pessoal e profissional. Foi ali, naquele ambiente escolar, que comecei a criar minha identidade profissional. O corpo docente da escola era, em sua maioria, muito bem formado, e politicamente comprometido com a educação e com os princípios da Democracia. É bem verdade que o período de abertura política favorecia um ambiente de ação política – de discussões e debates – na sala dos professores, na cantina, na sala do diretor, nos corredores, ou em qualquer outro lugar da escola, ou fora dela.

As reuniões pedagógicas aconteciam nas tardes de segunda-feira e, não poucas vezes, estendiam-se para fora do espaço escolar. As discussões, em geral, ultrapassavam – e muito – os problemas do cotidiano daquela escola em particular: Política, Economia, Sociedade, Artes, Geografia (no meu caso), questões existenciais e profissionais se misturavam na busca de um sentido para a educação escolar, em um mundo que parecia estar em ebulição. De uma forma ou de outra, tudo isso acabava sendo levado para a sala de aula.

Diferentemente da escola anterior – mais conservadora –, a geografia que ensinávamos estava de acordo com nossas reflexões acadêmicas e fortemente lastreadas nos grandes debates sobre o Brasil<sup>2</sup> e o mundo. Discutíamos as problemáticas emergentes na época: natureza e meio

---

<sup>1</sup> Colégio Oswald de Andrade, situado na Vila Madalena.

<sup>2</sup> É importante lembrar que estávamos em pleno processo de elaboração da nova Constituição, a ser promulgada em 1988.

ambiente, a questão fundiária rural e urbana, democracia, justiça social, cidadania, segregação social, desigualdade, metropolização, socialismo *versus* capitalismo, crise mundial etc.

Fora do ambiente de sala de aula, mas dentro da escola, promovíamos debates políticos, eventos artísticos, palestras de interesses diversos; enfim, a escola era, ela mesma, um caldeirão de cultura e política. Até hoje, encontro vários dos colegas daquela época, e alguns alunos também, e somos unânimes em classificar aquela experiência como um dos elementos mais marcantes em nossas experiências pessoal e profissional.

Não menos importante, em 1990, ingressei em outra escola da rede particular<sup>3</sup> na qual o debate político era menos ativo, contudo as discussões teóricas eram bastante intensas. Líamos Vygotsky para a reunião X; Paulo Freire, para a reunião Y; Pierre Levy, para o encontro W; além de palestras e debates com especialistas e não-especialistas interessados em educação. Aquele grupo, também comprometido com o que fazia, também estava em busca de novos caminhos para seu fazer pedagógico.

Nas duas escolas, além de Geografia, tive a oportunidade de trabalhar com disciplinas optativas<sup>4</sup>, o que me rendeu experiências sensacionais, e serviram para colocar mais dúvidas em minha cabeça sobre os objetivos (ou seriam as finalidades?) da educação escolar, os conteúdos de ensino e, claro, sobre as estratégias de sala de aula.

A década de oitenta foi de intenso debate político – no sentido amplo da palavra – e, em pleno processo de democratização, buscávamos fundar os novos sentidos para a educação escolar.

Essas experiências profissionais, aliadas às atividades da AGB, fizeram-me ver que as mudanças não apenas eram necessárias, como eram possíveis de serem feitas. E, até onde eu entendia, eu faria parte do processo de mudança.

Na Bahia, desde 2000, continuo trabalhando como professor de geografia nas escolas de nível médio. No Colégio Oficina exerci a função de coordenador da disciplina geografia e, junto com a professora de geografia da sétima série, inserimos a geografia da Bahia no currículo aonde antes se estudava América. Foi um processo interessante, pois, para que fosse

---

<sup>3</sup> Logos, escola situada no bairro Jardim Europa, em São Paulo.

<sup>4</sup> O trabalho com disciplinas optativas até hoje me fascina, especialmente quando desenvolvidas em conjunto com professores de outras áreas. Nessa modalidade, tive a oportunidade de trabalhar com professores de Filosofia, História, Química, Biologia, Matemática, Literatura, Artes. Em 2011, tive a oportunidade de ministrar, com a professora de História, Marli Sales, um curso cujo objetivo era discutir alguns referentes da identidade nacional a partir da análise da Semana de Arte Moderna de 22, da Bossa Nova e do Tropicalismo.



possível essa substituição tivemos que produzir muito do material utilizado como recurso didático.

No Colégio Antônio Vieira, além de minhas atividades como professor de geografia do ensino médio, desenvolvi, junto com a professora Marli Sales (história), um curso optativo no qual pretendíamos apresentar e discutir três momentos importantes da cultura brasileira no século XX: a Semana de Arte Moderna de 22, a Bossa Nova e o Tropicalismo. Nesse curso, procuramos superar o caráter disciplinar do conhecimento e incentivar a investigação – por parte dos alunos – em diversas fontes e, em especial, do enorme acervo de nossa cultura disponível na Internet.

Essas iniciativas, se não foram suficientes para gerar impactos para além do espaço interno das escolas, contribuem para criar espaços de reflexão e debates sobre o conhecimento escolar.

É importante frisar também que minha paixão pela Geografia nunca desapareceu; na verdade, com o tempo ela só aumentou: os debates teóricos, as problemáticas ambiental e urbana (área esta na qual desenvolvi meu mestrado) e o ensino da geografia desde então me acompanham.

Em 2000, morando em Salvador, comecei a atuar em cursos de formação continuada no interior do estado e na capital. Esses cursos foram muito importantes para que eu descobrisse outra realidade do ensino de Geografia, e identificasse o abismo que separava os debates teóricos *sobre* o ensino, minha experiência acadêmica e profissional e as situações com as quais eu estava interagindo.

Os cursos de capacitação (assim eram chamados) realizavam-se em módulos de uma ou duas semanas, envolvendo professores de diversos municípios das zonas rural e urbana. Nesses encontros, sempre quis saber dos professores que aspectos consideravam mais importantes para nosso trabalho (corria sempre das reclamações de salário, uma armadilha para os formadores). As respostas remetiam, quase sempre, para aspectos metodológicos – como ensinar isso ou aquilo – mas, em pouco tempo, víamos que havia ali outro obstáculo, o pouco domínio que os professores exerciam sobre os conteúdos com os quais lidavam.

Esse período coincidiu com a divulgação dos PCNs, que, de certa forma, traziam a ideia de que tudo o que eles – bem ou mal – sabiam ensinar, os conteúdos e as estratégias deveriam ser substituídos por outros procedimentos orientados por um documento bastante amplo quanto

aos conteúdos, e vago, quanto aos métodos. Confesso que ouvir os relatos dos professores sobre essa “novidade” era sempre muito duro, mas, ao mesmo tempo, uma experiência rica.

A distância que separava as recomendações oficiais das situações objetivas era gritante. Um abismo tão grande que, ao planejar minhas atividades, sempre cuidava para desorganizar o mínimo possível o que eles faziam. Com esse perfil de formação continuada – pontual e deslocada do ambiente de trabalho – não se podia esperar grandes resultados.

No que se refere ao ensino da Geografia, ficou claro para mim – em quase todas as oportunidades – que o livro didático é a grande referência organizadora dos conteúdos e métodos de ensino. O livro do professor era uma referência constante para as estratégias de trabalho, para a elaboração das avaliações e, claro, para a correção delas. As respostas, em geral, deveriam ser as mesmas que constavam no livro, afinal aquela era “a” correta.

Em 2003, fui contratado para coordenar o curso de Licenciatura em Geografia em uma Instituição de Ensino Superior<sup>5</sup>, em Salvador. A equipe de professores era composta por professores de Geografia e de professores de outras áreas ligadas à formação docente. O currículo do curso estava organizado segundo a noção de competência e de saberes propostos por Perrenoud e alguns outros autores contemporâneos, com bastante ênfase em discussões acerca da identidade do professor e dos saberes necessários ao exercício profissional. O objetivo do curso era muito claro: formar PROFESSORES de Geografia.

Embora houvesse, em nossa equipe, um consenso amplo sobre os objetivos do curso, quanto aos conteúdos da formação e dos métodos de ensino havia muita divergência. Entre os professores especialistas em Geografia existiam dois grupos distintos: aqueles que apostavam mais nos aspectos metodológicos do ensino da disciplina; e aqueles que pensavam que, antes de qualquer coisa, estávamos formando professores de GEOGRAFIA e, portanto, apostavam em uma formação mais conteudista.

Como coordenador do curso e sem certeza de qual seria o melhor caminho, sentia-me compelido a promover o debate – até porque reconhecia legitimidade nos argumentos e comprometimento com uma formação de qualidade – em ambos os grupos. Mas afinal, o que então uma formação de qualidade? Optar seria, necessariamente, excluir? Como organizar as ementas de cada disciplina? E os métodos?

---

<sup>5</sup> Faculdades Jorge Amado, hoje chamada de Unijorge.

Uma coisa é produzir um discurso a distância sobre os caminhos certos do ensino, normalmente valorizando todas as dimensões, como se os formadores, independentemente de suas crenças e convicções, estivessem aptos – e dispusessem de tempo – a desenvolver em cada uma das disciplinas, tudo que dela se espera. Foram tempos difíceis, mas de muita aprendizagem.

Em 2007, ingressei como professor substituto no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus 1, Salvador, onde ministrava as disciplinas Referenciais Teóricos Metodológicos da Geografia I e II.

Os alunos de Pedagogia me pareceram muito abertos às finalidades da educação escolar – ainda que eu considerasse as posições ainda muito ingênuas ou salvacionistas – e às discussões metodológicas. O domínio conceitual dos objetos de ensino era considerado um aspecto menos importante, em função de uma leitura – supostamente construtivista – de que o professor é, na verdade, apenas um facilitador da aprendizagem que o aluno realiza diretamente com o objeto de ensino.

Segundo essa leitura, é perfeitamente possível se ensinar algo a qualquer um, desde que se aproprie de “boas” estratégias metodológicas as quais, por não dependerem dos objetos de ensino, servem para ensinar todos os conteúdos. Será que isso, de fato, procede? O que justificaria então uma licenciatura em uma área específica qualquer? Se não conheço o objeto de ensino, que critérios são válidos para a seleção de “boas” estratégias de intervenção? Será que os alunos aprenderiam sem minha mediação?

Em 2010, já elaborando meus estudos de doutoramento, ingressei como professor no departamento de educação DEDU da Universidade estadual de Feira de Santana para ministrar as disciplinas Metodologia do Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado para os alunos do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF).

Nesses dois anos de trabalho, três aspectos ligados ao meu tema de investigação emergiram com muita força: na disciplina metodologia, adveio a tradição da geografia de valorização dos trabalhos de campo em detrimento das discussões teóricas (com isso, não quero diminuir a importância do campo); a diferença que os alunos – e alguns professores – fazem entre a formação do profissional geógrafo (bacharel) e o professor de geografia (licenciado); na disciplina de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, o caos estabelecido na educação – e no ensino de Geografia – pela total falta de clareza acerca das finalidades sociais da educação

escolar, a qual não permite uma seleção criteriosa de conteúdos e métodos de ensino da disciplina. O estágio, como campo de investigação, era riquíssimo; mas, como formação, nem tanto.

O conjunto dessas experiências levou-me, ao longo de todos esses anos, à investigação que agora apresento como pesquisa de doutoramento nesta universidade.

## 1.2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O ponto de partida deste trabalho – ao menos no projeto – era investigar a forma pela qual os professores compreendiam o processo de renovação epistemológico da Geografia, com especial ênfase aos conceitos de espaço e paisagem que, juntamente aos conceitos de território e lugar, compõem a centralidade do que podemos chamar de conceitos estruturantes da geografia escolar. Esses conceitos aparecem com destaque na quase totalidade das propostas e diretrizes curriculares da Geografia no Brasil.

Logo no início, deparei-me com a necessidade de precisar em que período histórico da geografia escolar esses conceitos teriam emergido, de procurar definir as razões as quais justificassem tal emergência. Afinal, como apontei no começo do texto, eu recusara o argumento de que “o assunto era da sétima!”.

Para tanto, fui estudar como se deu a entrada da Geografia no currículo da escola e quais eram os conteúdos que orientavam essa inserção. A consulta à bibliografia mostrou que, no primeiro caso, atendiam-se mais às finalidades políticas de quem estava no comando da educação do que em função de demandas sociais por esse ou aquele conteúdo específico da disciplina.

Fixei então, como meta, compreender um pouco melhor a inserção da Geografia nos diferentes períodos históricos que precederam o seu processo de renovação, isto é, o período que se estende da segunda metade do século XIX até a década de 70 do século XX.

Para estudar esse longo período, procurei definir algumas fases marcadas por mudanças importantes no contexto sócio-político-espacial. Assim, o primeiro período estende-se de meados do século XIX até o início do século XX; o segundo momento compreende desde a década de 20 até o final da Segunda Guerra Mundial; o terceiro vai da Segunda Guerra até o final da década de 60, na qual se anuncia o processo de renovação da Geografia.

Para cada um dos períodos, consultei bibliografia especializada, o que me ajudou a construir os contextos histórico-geográficos. Uma vez definidos, procurei compreender o sentido social da educação – sempre formatado pelos grupos dominantes – e a maneira pela qual a Geografia se inseria no contexto.

Para compreender as mudanças na geografia escolar, cada contexto equivale mais ou menos a esferas de influência bem marcadas. Desse modo, o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) foram uma referência para a primeira fase; no segundo período, que corresponde a uma visão mais científica da Geografia, Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser são as grandes referências. É nesse período que se fundam a Universidade de São Paulo e a Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1934, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1937, que, mais tarde, exerceriam influência na geografia escolar; a partir da década de 40, até a década de 60, Aroldo de Azevedo foi a grande referência na geografia escolar, com a publicação de mais de quarenta livros didáticos.

A partir de década de 60, como uma consequência das revoluções tecnológica e cultural, até a década de 80, novas finalidades vão se constituindo para a escola: a inserção dos indivíduos no mundo humano, que implica, segundo Arendt (2005), o conhecimento do mundo material e das ações políticas que o compõem, bem como convocar os indivíduos a sempre renová-lo. Essas novas finalidades exigiam uma nova geografia.

Para analisar o processo de renovação da geografia acadêmica, apropriei-me de algumas obras consideradas referência para o entendimento do processo; dos anexos da tese de doutoramento do professor Paulo Scarim UFES, nos quais constam as entrevistas de vários dos geógrafos expoentes no processo de renovação da geografia; e dos diversos anais dos Encontros Nacionais de Geografia (ENGs) da AGB (ENG)s.

Para o ensino de Geografia, além das referências bibliográficas disponíveis sobre o processo de renovação, consultei os documentos oficiais que marcaram o processo: a proposta de Geografia da Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas de São Paulo – CENP/SP, alguns relatórios de pareceristas e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados pelo Governo Federal.

O processo de renovação da Geografia foi, em um primeiro momento, político, e, mais tarde, metodológico. No lugar da chamada Geografia Tradicional – que vimos ser um conjunto de diversas tendências teórico-metodológicas – emerge outro conjunto de referências denominadas Geografia(s) Crítica(s), cuja vertente principal esteve vinculada ao marxismo que se consolidou como dominante e, segundo alguns críticos, consistiu na formação de um pensamento dogmático de esquerda o qual obstruiu um processo mais amplo de renovação da disciplina.

A partir da constatação de que os processos de renovação das geografias acadêmica e escolar foram contemporâneos, mas não coincidentes, comecei a perceber que pensar a renovação epistemológica da geografia escolar como uma extensão da geografia acadêmica consistia em um erro de abordagem. No entanto, pensá-las em separado, também não parecia um caminho fértil para enfrentar a questão da renovação teórico-metodológica da disciplina.

Para enfrentar esse problema, buscamos referência na Teoria da Transposição Didática, desenvolvida por Chevallard para a educação matemática, que concebe a relação didática como uma tríade ensino– conhecimento – aprendizagem, colocando a epistemologia no centro dessa relação. A partir dessa concepção, Chevallard (1998) sustenta que os conteúdos desenvolvidos no meio científico, ao serem transpostos para o universo escolar, sofrem distorções que acabam por redefinir seu conteúdo epistêmico.

Procurei apresentar os processos envolvidos na transposição didática para a adaptação do conhecimento e apresentar algumas críticas que foram elaboradas à teoria transpositiva, principalmente vinculadas à existência de uma cultura escolar específica – que não comporta o caráter descendente do conhecimento proposto pela teoria transpositiva; e sua inadequação para as ciências sociais, por sua própria natureza diversa do conhecimento matemático.

Apresentados os argumentos em favor e contra a teoria transpositiva, procurei defender a possibilidade de uma contribuição dessa teoria para a renovação epistemológica rigorosa e controlada da geografia escolar, cujos conteúdos específicos devem estar propensos à negociação com as demais formas de conhecimento e a serviço da formação dos indivíduos focada no mundo humano.

No final do trabalho, concluo que a teoria da transposição didática pode, sim, oferecer uma contribuição importante para o processo de renovação epistemológica da geografia escolar. No entanto, para que isso se traduza em práticas renovadas capazes de alterar conteúdos e métodos de ensino de nossa disciplina, é necessário pensar em maneiras de incluir os professores como sujeitos no processo de renovação para que, de fato, seja possível pensarmos em reorganizar a epistemologia da geografia escolar, e reorientar as práticas escolares.

## 2 AS FASES DA GEOGRAFIA ESCOLAR: DO SÉCULO XIX AOS DIAS DE HOJE

A discussão acerca da geografia como componente curricular na escola básica brasileira é bastante antiga e se confunde com o próprio processo de estruturação da educação básica no país, no início do século XIX.

Desde sua “inserção indireta” nos currículos das Escolas de Primeiras Letras até os dias de hoje, a geografia escolar passou por mudanças profundas, nem sempre ligadas à evolução do pensamento geográfico da academia.

Essas mudanças se deveram fundamentalmente à inserção da escola – e da geografia escolar – nos diferentes contextos histórico-geográficos (períodos<sup>6</sup>) nos quais se se definiram as finalidades da escola, as áreas de conhecimento que compõem o currículo, a compreensão acerca da relação ensino x aprendizagem e os métodos de trabalho que, juntos, definem o que podemos chamar de práticas educativas. É a partir desses elementos que se definem os conteúdos de cada uma das disciplinas que estruturam o currículo da escola básica.

É possível perceber, por meio do resgate histórico da inserção da Geografia no currículo escolar, certos diálogos e aproximações entre o desenvolvimento da geografia acadêmica e sua composição como conteúdo escolar, mas, em geral, são os jogos de poder – que definem as finalidades da educação escolar e, por conseguinte, seus currículos – os elementos centrais na compreensão do desenvolvimento da geografia escolar no Brasil.

Dessa forma, se queremos compreender as diferentes fases por que passou a geografia escolar, temos que compreender os contextos histórico-geográficos e os grupos dominantes que, em geral, definiram seus contornos. Para tanto, estabeleci quatro grandes períodos desse processo: 1) o período compreendido entre a entrada da Geografia na escola básica, em meados do século XIX, até sua afirmação como conhecimento científico na escola básica na década de 30; 2) o período que se estende da modernização da educação em 30, passando pela reorganização dos currículos em função das reformas estruturais propostos pela Escola Nova

---

<sup>6</sup> Por período, não queremos compreender um intervalo de tempo definido por datas diversas, mas, como aponta Milton Santos, “pedaços de tempo marcados por certa coerência entre as suas variáveis significativas, que evoluem diferentemente, mas dentro de um sistema. Um período sucede ao outro, mas não podemos esquecer que os períodos são, também, antecedidos e sucedidos por crises, isto é, momentos em que a ordem estabelecida entre as variáveis, mediante uma organização, é comprometida. Torna-se impossível harmonizá-las quando uma dessas variáveis ganha expressão maior e introduz um princípio de desordem”. (SANTOS, 1996, p.16)



e a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros AGB, em 34, até o advento do regime militar, na década de 60; 3) O período militar, com a ideologização da educação, a dissolução e a reentrada da Geografia no currículo escolar; e 4) o período que se estende do final da década de 70 – com mudanças profundas no interior da geografia e na democratização da sociedade brasileira – com profundas implicações nos programas e currículos de geografia da escola básica, até o período atual.

## 2.1 O SÉCULO XIX, A CRIAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL E SUA ASCENSÃO À CONDIÇÃO DE CIÊNCIA NA ESCOLA

A entrada da Geografia no currículo da escola básica brasileira ocorreu de forma indireta, no início do século XIX, por influência de um contexto político no qual se pretendia, segundo Vlach (2010), criar uma identidade nacional por meio de um discurso sobre o território.

Esse discurso procurava consolidar, logo após a proclamação da independência, uma *unidade nacional* em um espaço fortemente marcado por contextos sociais, políticos, econômicos e espaciais diferentes, produto da inserção particular de cada parcela do espaço na dinâmica colonial. Esses diferentes contextos produziram uma forte desigualdade regional que ameaçava a unidade do país.

A preocupação da construção de uma *unidade nacional* a partir do território se justifica em função de dois elementos importantes da configuração espacial do país no início do século XIX. Em primeiro lugar, a pouca articulação existente entre as diferentes regiões do Brasil, o que fortalecia as dinâmicas regionais em detrimento da unidade nacional; e o aspecto conservador do movimento de independência que se consolidou no país, no início do século XIX, rompendo com a dominação metropolitana sem alterar as bases de reprodução social e econômicas assentadas na grande propriedade monocultora e no trabalho escravo.

O processo de construção do espaço colonial, estruturado graças a essas bases e submetido aos interesses da metrópole portuguesa, não favorecia para a formação de um espaço nacional único e articulado. A ideia de um arquipélago produtivo com pouca articulação interna é reincidente em diversos documentos da época e reflete, de forma bastante coerente, a realidade fragmentada do país<sup>7</sup>.

A percepção sobre o risco de fragmentação do território no contexto da independência tornava-se mais aguda pela experiência concomitante de emancipação das colônias

---

<sup>7</sup> As referências a esse caráter fragmentado do país aparecem, em vários autores, como um aspecto relativo ao território. No entanto, a partir de Raffestin, consideramos que é o espaço – as relações sociais que o produzem – que instaura o território. Portanto, se o território aparece fragmentado, é por conta da existência de dinâmicas fragmentadas que o produzem assim. Por isso, utilizamos o termo *país*.

espanholas<sup>8</sup> na América, que se estendeu de 1808 a 1829, dando origem a diversas nações. Por outro lado, o movimento de independência possuía um forte teor conservador, isto é, o que estava em jogo era a ruptura com o domínio da metrópole lusitana, considerada uma das razões da pobreza e do atraso do país, e não a transformação das relações sociais e de poder vigentes até então.

O processo de independência indicava a continuidade do sistema de lavoura para exportação baseado no trabalho escravo, com algumas reformas que objetivavam requalificar a inserção do Brasil no Sistema-Mundo.

Segundo Costa<sup>9</sup> (1988, p.33), a independência do Brasil “se fez a partir de arranjos em torno do Príncipe Regente, e com a plena exclusão das classes populares e mesmo de segmentos locais das elites economias e políticas”. Os movimentos que consolidaram a independência foram marcados, antes de tudo, por um sentimento antilusitano e estiveram vinculados a transformações profundas as quais se processaram no mundo ao longo dos trezentos anos do colonialismo ibérico na América.

A Revolução Industrial inglesa, associada ao liberalismo econômico e político, desempenhou, como condição externa, forte influência para o enfraquecimento do sistema colonial na América; no plano interno, ao questionamento sobre a dominação portuguesa perante as relações comerciais com os proprietários de terra se juntava uma nova classe de proprietários urbanos – influenciados pelo liberalismo – que produzia um novo conjunto de ações de oposição à metrópole. Em certo sentido, o deslocamento do eixo principal da economia do Nordeste para o Centro-Sul foi acompanhado por um processo de urbanização e modernização da sociedade que implicou novas ações e conteúdos para o espaço. Esse processo de urbanização, mais tarde, seria fundamental para a organização de um sistema de ensino.

As elites envolvidas no processo foram capazes de, ao mesmo tempo, romper com a dominação lusitana e manter a unidade nacional. No entanto, o teor conservador que consolidou esse processo rapidamente fez com que o sentimento antilusitano se estendesse às

---

<sup>8</sup> O processo de emancipação das colônias espanholas na América estendeu-se de 1808 até 1829, resultando na formação dos diversos países na América do Sul, como o Paraguai, em 1811; a Argentina, em 1816; Chile, 1818, e muitos outros.

<sup>9</sup> COSTA, Wanderley Messias da. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

elites locais e regionais dando origem às revoltas provinciais que se estenderam no Brasil de 1831 até 1848 (COSTA, 1988, p. 33).

O comportamento do Estado no combate a essas revoltas esteve de acordo com a natureza e o contexto das revoltas: violento no combate às revoltas mais populares – Cabanagem, em 1833, no Pará; Balaiada, 1838-1840, por exemplo – ou em saídas negociadas, quando a revolta possuía um caráter menos radical, como a Praieira, em Recife, de 1842 a 1849.

Costa (1988, p. 41) afirma que

todo o período do Primeiro Reinado e a Regência, quase duas décadas, foi marcado pela consolidação da Independência, montagem do aparelho do Estado, as iniciativas destinadas a manter a Unidade Territorial – Nacional. Ele se caracterizou, também, pelas lutas intestinas no interior das classes dominantes pelo poder político e econômico, tanto ao nível central, quanto provincial e local. É preciso não esquecer que, se houve, com a Independência, uma descolonização formal, de fato, a estrutura econômica e social permanecia quase a mesma, marcada principalmente pela manutenção do escravismo, do latifúndio e da concentração extrema da riqueza. A discriminação política dos não proprietários era também mantida.

O desafio que se instala a partir de então é a construção de um país novo, por meio da manutenção das estruturas antigas. A produção de um discurso acerca da unidade e da grandeza do país ocuparia lugar de destaque no processo.

Esse discurso sobre o país se reproduziu nas assembleias políticas, na imprensa, nos debates públicos ao longo de todo o século XIX. Foi no calor desse debate que se deram as primeiras iniciativas para a construção de um sistema nacional de ensino que teria, como uma de suas funções centrais, a promoção da unidade da nação por meio do ensino de uma religião e de uma língua oficiais, que deveriam favorecer para a identidade do povo, aliado a uma descrição do quadro natural do país o qual deveria criar a identidade do povo com a sua terra.

Para Moraes<sup>10</sup>, o problema da organização territorial brasileira nesse período deveria ser pensado na distinção, feita por Milton Santos, entre território e território usado. O território pode ser definido como “a área do domínio internacionalmente conhecido como de soberania

---

<sup>10</sup> MORAES, Antônio Carlos Roberto. **Geografia Histórica do Brasil**: capitalismo, território e periferia. São Paulo: Anna Blume, 2011, p. 84.

legítima de um Estado”, e o território usado como “uma fração desse espaço, compreendendo os lugares economicamente integrados na lógica do sistema colonial”. Essa separação é de fundamental importância para a compreensão da dinâmica espacial no Império e no esforço que o Estado – consolidado no território – desempenhou para aproximar o território usado das linhas mestras de desenvolvimento do território nacional.

Uma das ações importantes nessa empreitada foi a de criar um sentido de nação a partir do território. Segundo Vlach (2010), no Brasil, as propostas de consolidação de um sistema nacional de ensino vinham sendo elaboradas desde 1823, ano seguinte da independência do Brasil. No entanto, as iniciativas feitas até então não tinham sido capazes de instaurar um plano nacional de educação para o país como um todo, devido as dificuldades de articulação interna e ao poder dos diferentes grupos regionais e locais.

Uma iniciativa que logrou sucesso, ainda que mais tarde viesse a ser questionada, foi a criação das escolas de primeiras letras, por meio da Lei federal de 15 de outubro de 1827, na qual ficou definido que

[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião Católica Apostólica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e da História do Brasil. (COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL DE 1827 PARTE 1ª, 1878, P.72 apud VLACH, 2010, p. 51)

Embora a Geografia não estivesse contemplada diretamente no Projeto de Lei, sua inserção esteve garantida pelos debates que se produziam em torno da unidade do território, suas potencialidades e configuração. Ainda conforme Vlach (2010), a fundação do Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB), em 1838, desempenhou papel central na colocação dessa discussão nas escolas de primeiras letras, e concebiam o ensino da Geografia e da História como instrumentalização das elites para “ministrar grandes auxílios à pública administração e ao esclarecimento de todos os Brasileiros”. (REVISTA do IHGB, 1839, p.6)

Concomitante à fundação do IHGB, o Colégio Pedro II, fundado no mesmo ano, tornou-se a grande referência no ensino de Geografia na segunda metade do século XIX. Seu currículo era estruturado com o ensino da Geografia Clássica – por meio dos cânones da Antiguidade – nos

primeiros anos, para, a partir do sexto ano, estudar a descoberta da América, suas regiões e a fisionomia de suas paisagens naturais. Na sequência, recomendava-se o mesmo encadeamento para o Brasil.<sup>11</sup>

O discurso *sobre* o território desse primeiro período da geografia escolar faz referências à grandeza de sua dimensão e, ao enaltecer sua natureza pródiga, qualifica-o como um componente identitário importante. O povo, no entanto, nem sempre foi visto como um elemento importante do processo de modernização do país. Muitas vezes, o discurso representava o povo como um obstáculo ao desenvolvimento e, nesse sentido, novamente se percebe a afirmação de um posicionamento ideológico de que era pelo território – portanto, pelo poder e pela ação do Estado – que se modernizaria o país e o adaptaria às novas condições internacionais.

Ao longo do século XIX, houve um debate intenso sobre a necessidade de se modernizar o país, e isso envolvia, como discussão recorrente, as relações entre Estado, território e “povo”.<sup>12</sup> Essa discussão foi tema importante no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro IHGB<sup>13</sup> ao longo de boa parte do século XIX, e sua influência sobre a geografia escolar foi também assaz relevante.

Nesse sentido, a geografia escolar terá como finalidade principal a descrição do território como base física, isto é, definir nomes e a localização precisa dos componentes, sua quantificação e distribuição, sem a intenção de se produzir uma teoria explicativa para essa

---

<sup>11</sup> É muito importante apontar que os discursos em torno da Descoberta da América – o mesmo se estendia à Descoberta do Brasil – legitimavam o processo do colonialismo europeu na América. Esses discursos tinham um forte componente ideológico pautado na hierarquia entre os povos. Uma geografia-histórica que afirmava a história europeia como superior e que pretendia, a partir do modelo europeu, modernizar o país. As regiões eram estudadas tendo como referência seu quadro natural, e os “acidentes geográficos” – cordilheiras, montanhas, lagos e rios – fechavam os conteúdos de Geografia.

<sup>12</sup> A categoria “povo” é em larga medida utilizada no lugar de sociedade. Essa concepção é importante posto que a noção de sociedade comporta grupos internos e divergências de interesses e à construção histórica, enquanto a noção de povo remete à unidade e ao caráter geral, posicionando-se em oposição aos interesses particulares dos grupos e postulando a história como um caminho linear do tempo. Na passagem dos séculos, e, sobretudo no início do século XX, com a imigração, podem-se perceber mudanças importantes nessa concepção, em que os grupos anarquistas – principalmente compostos de imigrantes – começam a questionar essa unidade, mostrando ser ela uma ideologia que pretende alijar a disputa de interesses na sociedade.

<sup>13</sup> Segundo Moraes, “um debate recorrente das elites brasileiras do século XIX, por exemplo, no IHGB era exatamente acerca do “o povo com que contamos para construir o país””. [...] Havia duas posições centrais com relação a essa questão: uma primeira que concebia o progresso do país como um destino em função de seu potencial natural e grandeza do território; na outra ponta, se considerava ser necessário intervir com na composição étnica e social do povo, identificado como indolente e sem compromisso com o país. (MORAES, Antônio. **Geografia Histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia**. São Paulo: Annablume, 2011).

distribuição. A população, quando aparece, é vista em sua composição, mas a centralidade está no território.

A educação escolar, ao longo de todo o século XIX, teve como objetivo primordial a formação de quadros nas elites para governar o país. Os conteúdos desenvolvidos na escola pelas humanidades – “*disciplinas da nacionalização*” – tinham, por finalidade, a criação de um sentimento patriótico e a consequente afirmação da unidade do território, ou da afirmação do Estado. O problema da Nação, isto é, referente à identidade de um povo, não se coloca, tampouco, assim como não se produzem referências aos diferentes interesses envolvidos na produção do espaço.

Pela utilização do termo território – conceito central da geografia escolar no período<sup>14</sup> – consolidou-se um discurso sobre a unidade do país; reforçou-se o poder central, em detrimento dos poderes locais ou regionais; e produziu-se um imaginário de um país grande e pródigo. Focando as ideias de unidade e grandeza nacionais, as classes dominantes – sobretudo aquelas ligadas à construção da República – iriam colocar a educação como objeto central no debate o qual, no contexto de afirmação da República, estruturou-se por meio de uma inversão de princípios.

Se, no caso das Revoluções Francesa e Americana, as sociedades consolidadas lutavam por emancipação e pela consolidação de um Estado livre e independente, no Brasil, isso aconteceu de forma inversa. Primeiro se consolidou o Estado – que exerceu soberania sobre um território – para mais tarde e, a partir dele, formatar-se um povo e consolidar a nação.

Nesse processo de construção de uma nação republicana, que se estendeu da segunda metade do século XIX até a década de 20 do século posterior, a educação escolar – e o ensino de Geografia no particular – desempenhou um papel decisivo. De acordo com Vlach (2010, p. 55),

---

<sup>14</sup> A noção de território nesse período está mais ligada à Geografia Clássica, isto é, de uma base física sobre a qual um Estado ou poder constituído exerce sua soberania. A obra de Ratzel já influenciava em grande medida as Geografias na Europa, na América do Norte e no Brasil. No entanto, a geografia escolar sempre esteve mais ligada à posição que compreendia a Geografia como uma ciência descritiva, sem incorporar a noção de poder político, desenvolvida por Ratzel em sua obra.

[...] o imaginário social brasileiro é marcado pela primazia do território na elaboração desse imaginário: o objeto território é visto como o sujeito de formação do Estado-nação por parte de lideranças políticas, intelectuais e oficiais militares. Por meio de uma representação do território brasileiro – vasto, com muitos recursos, belo e com um povo unido -, tais líderes “passaram por cima das diferenças étnico-sociais e econômico-políticas distribuídas por suas regiões; daí a força simbólica da ideia de território e sua centralidade no imaginário social.

Ao longo do processo de construção da República, os discursos sobre a grandeza, as potencialidades e a unidade do território não apenas se reproduziram em larga escala, como também exerceram forte poder ideológico em sua consolidação.

O processo de modernização do país deveu-se a um conjunto de mudanças que se processaram em escala mundial, com fortes implicações em todos os cantos do mundo. O transbordamento da Segunda Revolução Industrial – com a ampliação vertiginosa dos componentes de ciência e técnica na produção e circulação de mercadorias, na composição das relações sociais, políticas econômicas – gerava mudanças importantes na forma pela qual as sociedades produziam seus espaços e compunham seus territórios.

Os objetivos de reestruturação dos territórios eram adequá-los às mudanças que se processavam no sistema mundo, com a internacionalização do capitalismo.

Segundo Machado (1995), no Brasil da segunda metade do século XIX, as transformações foram profundas em diversos aspectos<sup>15</sup>, e sugeriram um movimento combinado de “olhar para dentro” – até que um pequeno grupo se viu na necessidade de enfrentar situações como o trabalho livre, a nova Lei de terras e as demais questões que sustentavam o sistema; e um “olhar para fora”, buscando alternativas para reposicionar o país no grupo dos países mais progressistas.

Para Anselmo (2000, p. 335), a modernização colocava-se a partir de uma demanda por reorganização das relações sociais, das relações da sociedade com o Estado e, claro, de uma reorganização do território:

---

<sup>15</sup> Segundo Lia Osório Machado, o período que se estende da Lei do Ventre Livre (1871) até a Revolução de Trinta foi determinante no processo de modernização da sociedade brasileira marcado, entre outros aspectos, pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre, o crescimento das desigualdades entre as diversas regiões, o aumento significativo da urbanização e a transição do regime de Monarquia para a República. Essas alterações foram fortemente marcadas pela internacionalização do capitalismo industrial e as influências do pensamento liberal (MACHADO, Lia Osório. *Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropicais espaços vazios e a ideia de ordem. (1870-1930)*. In CASTRO, I. (org.) *Geografia Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro. Ed Bertrand Brasil, 1995).



O avanço do capitalismo monopolista internacional passa a pressionar desde essa época, penetrando pelas brechas do sistema brasileiro e obrigando o rompimento com as velhas concepções. Passa a ser urgentemente necessário preparar as bases do país para que se adequasse às novas exigências do sistema de produção internacional. Mas, para isto, tinha-se que romper com o atraso, superar as enormes distâncias criadas entre a área mais dinâmica e o restante do território, tinha-se que assegurar a unidade territorial, criar uma verdadeira Nação, além disso, criar uma unidade de pensamento acerca do nacional. Na mentalidade dos intelectuais surgidos não somente nesse período, mas de uma forma geral, por longo espaço de tempo essas preocupações predominavam.<sup>16</sup>

É interessante pensar como a construção da Nação aparece sempre como um projeto político da elite financeira e/ou intelectual. Nesse projeto de modernização, a elite, por meio de suas representações e interesses, concebe o projeto; o Estado, em função dos interesses dominantes, determina as políticas; e o povo é a ferramenta, isto é, aquele que realiza o trabalho, sem que suas representações e seus interesses pudessem ser contemplados.

As iniciativas de modernização nesse novo momento, assim como na declaração da independência apresentavam forte caráter conservador, ainda que o sentido de conservação apresentasse novos contornos. A modernização (acreditavam os intelectuais do IHGB) deveria ser feita a partir das ações do Estado. Para Moraes (2011, p. 89),

como posto, o Estado era pensado como o condutor da construção do país e como construtor direto das principais formas espaciais modernas adicionadas ao território, logo tal perspectiva de imediato justificava a presença estatal com forte poder decisório.<sup>16</sup>

Estando o povo alijado do processo de modernização, os direitos sociais, como educação e saúde – a despeito de alguns poucos discursos sensíveis ao problema – permaneceram como elementos periféricos. Quando, por alguma razão, esses direitos eram contemplados, figuravam como uma concessão das elites e/ou do poder do Estado.

Segundo Carvalho (1987, p.44-5), no período da Proclamação da República, havia uma distinção clara entre dois tipos de cidadania: uma cidadania ativa, que consistia na ideia de um cidadão cumpridor de seus deveres e portador de direitos civis e políticos, portanto na determinação dos rumos de desenvolvimento do país; e uma cidadania passiva, na qual os

---

<sup>16</sup> De certa forma, esse Estado condutor e centralizador é característica marcante do processo de construção do país que sempre foi visto como um país a ser feito, um processo de modernização que implica sempre um esforço de criação do novo, mas conservador, pois não pretende alterar a ordem social vigente. Desse processo, resultará grande parte das dificuldades de se constituir um sistema nacional de educação que, assim como a saúde e os demais serviços sociais raramente foram encarados como modernização.

deveres deveriam igualmente ser cumpridos, portadores de direitos civis, mas não dos direitos políticos. Eram cidadãos amputados no que se refere à participação nos rumos do país, sequer, naquele momento, do exercício mais básico da política, isto é, do voto:

Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. No Império, como na República, foram excluídos os pobres (seja pela renda, seja pela exigência de alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população. (CARVALHO, 1987, p. 44-5)

A separação entre os cidadãos a partir da existência desses dois tipos de cidadania expressa a inversão do processo de construção da nação a partir do Estado e demonstra o conservadorismo da proposta modernizadora a partir dos interesses das elites constituídas no poder. Por um lado, procura-se modernizar – ao menos no discurso – o país, adequando-o à nova contingência internacional; no entanto, a proposta de modernização não parece contemplar uma transformação significativa nas bases de reprodução da sociedade, na composição de suas instituições e nas relações sociais vigentes, com a consequente marginalização da maioria da sociedade do processo. Exemplo disso,

A exclusão dos analfabetos pela Constituição Republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava no texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente aos esforços de modernização. (CARVALHO, 1987, p. 45)

Os discursos produzidos em meio a essa modernização conservadora, com forte influência na construção imaginária sobre a sociedade nem sempre estiveram de acordo com a realidade. O francês Louis Couty<sup>17</sup>, radicado no Rio de Janeiro no período inicial da República, denuncia a inexistência de um povo para a consumação do movimento republicano. A pouca participação popular na construção da República constitui uma contradição com o princípio fundador dessa

---

<sup>17</sup> “O Brasil não tem povo”. Louis Couty. *L’esclavage au Brésil*. (Paris, Librairie de Guillaumin et Cie Editeurs, 1881) p. 87. Citado por Carvalho, J M. *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo. Cia das Letras, 1987.

forma de organização social. Para Lobo (apud CARVALHO, 2008, p.9), no Brasil, o povo que “[...] deveria ter sido protagonista dos acontecimentos assistiu a tudo bestializado”

A produção desse imaginário acerca da inexistência de um povo brasileiro, ou de sua passividade diante dos acontecimentos, na verdade, aponta para uma incongruência entre a manifestação popular real – que se rebelava diretamente nas ruas na reivindicação de seus direitos sociais, na militância operária, na luta pela moradia etc.<sup>18</sup> – e as expectativas das elites e dos “observadores estrangeiros” acerca dessa participação.

De certa forma, incorporar as estratégias populares no processo de modernização significaria reconhecer o caráter conservador do movimento de fundação da República e produzir um novo conjunto de relações sociais, políticas econômicas e espaciais na República nascente. Isso, no entanto, não aconteceu.

Assim, a República brasileira formava-se a partir de um Estado que não reconhecia a participação popular como forma legítima de luta por direitos. O direito era visto menos como uma conquista das disputas entre os interesses dos diferentes agentes e grupos sociais e mais como uma concessão do Estado que, ao selecionar os direitos que seriam concedidos, sempre cercearam a possibilidade de grandes avanços na democratização da sociedade.

O foco central da modernização se referia ao país e ao território, mas não à nação, ao povo. Quase todos os investimentos do período se destinavam ao território. Setores ligados aos direitos sociais do povo, como saúde e educação, foram sempre considerados caros e de pouca rentabilidade para a sociedade.

A educação – uma das instituições sociais centrais do pensamento republicano e uma das mais discutidas no período – permaneceu, durante um período razoavelmente longo, como um privilégio das elites. Isso se deveu à inexistência de um consenso, no interior das elites, com relação à garantia universal deste direito, e certo consenso de que o foco da modernização era o território.

---

<sup>18</sup> As referências sobre esse processo são múltiplas e variadas. Desde a participação coletiva nas ligas operárias – reforçadas pela contribuição, sobretudo, dos imigrantes italianos, passando pelos levantes sociais nos bairros populares em nome da segurança e da afirmação de direitos, das maltas de capoeiras, dos sem trabalho etc. Segundo Nicolau Sevchenko, tese reforçada por Carvalho, a Revolta da Vacina constitui um momento singular da expressão dessa revolta popular.

Apesar de a educação ter permanecido como um privilégio das elites, a necessidade de formação mais qualificada para as “elites dirigentes” fez com que o sentido de escola se modificasse, com implicações importantes na organização de seu currículo.

Os vetores da modernização capitalista do século XIX, acompanhados da revolução técnico-científica, imprimiam profundas mudanças na produção material do mundo, nas relações sociais e, claro no imaginário das sociedades, redefinindo as finalidades e conteúdos de suas instituições sociais. Esse processo conduziu, em diversos países, a uma discussão mais específica acerca do sentido de escola e de que conteúdos deveriam orientar o currículo.

No século XIX, sobretudo na sua segunda metade, ampliou-se muito a participação dos conteúdos de técnica e ciência na organização de todas as dimensões do fazer humano, na organização do trabalho e dos processos produtivos, na pesquisa de novos materiais e novas tecnologias, no estudo do comportamento humano e de suas instituições, e, claro, na produção de seus espaços. Essa ampliação deve ser compreendida como o processo de afirmação do capitalismo industrial e financeiro em escala internacional, sobretudo no chamado mundo ocidental.<sup>19</sup>

Foi um período de grandes descobertas e avanços importantes no conhecimento humano. Essa “*era da sciencia*” (SCHWARCZ, 2000) caracteriza-se por grandes certezas com relação à capacidade de compreender, prever e intervir na natureza – inclui-se aí a natureza humana – o que gerou uma crença otimista de que a partir da ciência e da técnica seria possível resolver grande parte dos problemas humanos.<sup>20</sup> Para Schwartz (2000, p. 10),

---

<sup>19</sup> A relação entre a afirmação de uma ordenação do mundo a partir dos conteúdos de razão, mais especificamente de uma racionalidade técnico científica, foi matéria nos mais diversos campos do saber. Um dos expoentes desse processo foi Max Weber e sua defesa da racionalidade burocrática como uma forma superior de ordenação do mundo e seu desencantamento. No entanto, essa “adoração” da razão não se restringiu a Weber. Nos mais diversos campos de intervenção humana a razão se fez presente. O Método de Administração Científica de Taylor, o urbanismo de Haussmann; a psicologia comportamental, etc. Todos pretendiam, a partir da ampliação dos conteúdos de razão – e da técnica – ampliar as possibilidades de afirmação das sociedades no que podemos chamar de mundo moderno. No caso brasileiro, a violência do processo de modernização pelo território – sustentada por uma visão científica – pode ser encontrada em diversas obras literárias como *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Nicolau Sevcenko empreendeu estudo importante nesta matéria em seu livro *A Literatura como Missão*. Em ambas as obras, verificam-se a ação de um Estado centralizador cuja ação permite uma modernização e, ao mesmo tempo, uma segregação social profunda na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>20</sup> Diversas razões explicam o otimismo dos homens e mulheres do final do século XIX com relação ao progresso da ciência e das técnicas. Só para citar alguns exemplos de descobertas e inventos desse período temos o telégrafo, em 1844; a anestesia, em 1846; a pasteurização de alimentos, em 1865; o telefone e o motor à

Cada novo invento levava a uma cadeia de inovações, que por sua vez abria perspectivas e projeções inéditas. Dos inventos fundamentais aos mais surpreendentes, das grandes estruturas aos pequenos detalhes, uma cartografia de novidades cobria os olhos desses homens, estupefatos com suas máquinas maravilhosas.

Nesse período, a geografia brasileira começa a se transformar. No início, temos o que se convencionou chamar de uma ciência mnemônica, isto é, preocupada quase que exclusivamente em localizar e nomear os elementos do espaço, sem a preocupação de um desenvolvimento teórico que explicasse a distribuição desses elementos pelo território. No final do século, começam a aparecer as primeiras críticas a essa geografia, e buscaram estabelecer alguns nexos explicativos para a distribuição desses objetos no espaço e relações entre a distribuição desses elementos e o estágio de desenvolvimento do país.

Ainda que não haja uma clara identificação entre as mudanças requeridas à geografia brasileira e àquela desenvolvida na Europa, sobretudo na Alemanha, diversos autores chamam atenção para a influência do pensamento de Ratzel<sup>21</sup> sobre as relações das sociedades com o Estado e o território. Mais tarde, a influência das obras de Paul Vidal de La Blache, sobretudo nas geografias acadêmica e escolar, será mais forte.<sup>22</sup>

Segundo Machado (1995, p.310), a Geografia, ligada aos cânones do positivismo, contribui de forma decisiva na construção de uma ideologia do progresso. Para a autora,

---

explosão, em 1876; a lâmpada elétrica, em 1878, a locomotiva elétrica, em 1879; o automóvel, em 1885, a teoria de Mendel, em 1900; o avião, em 1906; a linha de montagem, em 1908.

<sup>21</sup> O pensamento de Ratzel influenciou, em larga escala, as Geografias desenvolvidas na segunda metade do século XIX. Este autor procurou estabelecer uma teoria que articulava o território (bolden) às possibilidades de desenvolvimento econômico e progresso das diversas nações. Esse esforço de compreensão foi responsável pela introdução de uma discussão política bastante forte no interior da Geografia, e também – e por isso mesmo – fonte de críticas dos pensadores que o sucederam.

<sup>22</sup> A importância da obra de Ratzel deve ser compreendida não apenas em suas formulações teóricas, mas, sobretudo, na sua importância no que diz respeito às relações homem X meio. Ratzel, junto com Darwin, estabelece um modelo conceitual importante para o desenvolvimento das ciências da Terra. Mais que um determinista comum – como sugerem algumas leituras – o naturalismo de Ratzel influenciaria o desenvolvimento das ciências sociais em geral, e da Geografia no particular. Mais tarde, ao longo do século XX, muitas críticas serão feitas às suas formulações, mas até hoje suas formulações influenciam a Geografia, por exemplo, com algumas discussões feitas hoje em torno da questão ambiental. No caso brasileiro a influência de La Blache, a partir das noções de gênero de vida e região desempenharão um papel mais decisivo no desenvolvimento da Geografia acadêmica. No entanto, a obra de Ratzel será fundamental na Geopolítica do território, desenvolvida pelo aparelho de Estado para a produção e administração do território.

[...] o pensamento geográfico esteve presente nos debates sobre a natureza físico-climática do território, a adaptação do indivíduo ao meio, as características raciais dos habitantes, e as possíveis consequências desses aspectos sobre a formação do povo brasileiro. Em síntese, a questão principal era o estabelecimento do potencial e dos limites da natureza física, social e política do país diante das ideias programáticas do “progresso.

O debate geográfico, em quase todas as suas dimensões, procurava compreender as possibilidades de inserção do país no que se convencionou chamar de “ideologia do progresso”, visão dominante da modernização capitalista até a década de 30 do século XX.

O tamanho do território representava, além de um referencial de poder político do Estado soberano, a possibilidade de incorporação dos “vazios” econômicos e populacionais no sistema produtivo.

Como parte desse processo de inserção do país no processo econômico global, a “tropicalidade” ocupou papel importante nos discursos, pois, a partir dela, seria possível gerar uma economia de complementaridade com vantagens comparativas, ainda que, em certos discursos, influenciados pelas construções deterministas, essa mesma “tropicalidade” fosse identificada como um fator determinante de um povo pouco afeito ao trabalho e às regras de organização social.

Outro tema recorrente na época é a existência de dois Brasis que demandavam uma tecnificação do território – discussão levada a cabo pelos engenheiros que produziram diversos discursos espaciais e influenciaram a geografia oficial da época – a fim de promover sua integração. Essa dimensão, junto à discussão do potencial econômico, produzia a representação de um país grande e forte. Esse discurso representa talvez a imagem mais forte do território nacional ao longo de todo o século XX.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> O Atlas das Potencialidades Paisagísticas Brasileiras produzido no último período militar expressa bem essa posição. Diz ele, “*O Brasil é grande por natureza e forte pelo espírito*”. A partir dessa noção são arroladas características potenciais do território a serem desenvolvidas por um espírito empreendedor do Estado e da iniciativa privada, baseados nos termos da ciência e da técnica, responsáveis pelo desenvolvimento da nação. (BRASIL, MEC, 1974)

É importante perceber a influência do pensamento de Ratzel, por exemplo, no argumento recorrente acerca do tamanho do território e suas potencialidades de aproveitamento econômico.<sup>24</sup>

No que se refere à população, o debate seguia principalmente em torno da composição étnica do povo e sua capacidade de contribuir para o progresso e a modernização do país. Longe de discutir as estruturas sociais de dominação, suas relações hierárquicas e excludentes, os discursos privilegiavam a formação étnica, identificando os negros e mulatos como elementos limitantes ao progresso e, influenciados por uma série de teorias eurocêntricas de base darwinista, identificavam o embranquecimento da população como um destino, a partir do processo de imigração e do próprio desenvolvimento social e econômico.<sup>25</sup>

O que fica evidente no debate da geografia acadêmica é a intenção de modernizar o país a partir do território, o que implica a identificação dos fatores limitantes do processo, da determinação e localização da estrutura técnica necessária ao progresso do país. O povo aparece como uma construção derivada desse processo, e cuja mudança deverá se encaminhar no intuito de adaptar o povo aos desígnios do progresso do país. A ideia de Brasil que se produz neste período não estava necessariamente de acordo com os aspectos objetivos de seu território, e muito menos com a composição social. Segundo Machado (1995), essa influência eurocêntrica não se restringia à Geografia, mas é um processo realizado em quase todas as ciências sociais do período.

A geografia escolar, embora não tenha uma relação direta com o desenvolvimento da geografia acadêmica, também será fortemente influenciada por esse caráter conservador dos discursos de modernização a partir do território, mas com contornos bem diferentes.

Podemos perceber que, nesse período, a geografia acadêmica e a técnica já desenvolviam uma noção de território como condição para o desenvolvimento, focando principalmente na necessidade de sua dotação técnica como fundamento do progresso do país. Na geografia

---

<sup>24</sup> Em seu texto *O Solo, a Sociedade e o Estado*, F. Ratzel trabalha o argumento de que o tamanho do território mantém uma relação direta com o poder de uma sociedade e do estado. Nesse texto, verificamos uma influência forte do pensamento naturalista do século XIX.

<sup>25</sup> Essa discussão pode ser encontrada na obra *Os Bestializados* de José Murilo de Carvalho. Nela, o autor apresenta diversos discursos que revelam as posições dominantes na época. O processo recente da libertação dos escravos – acompanhados de um forte preconceito de base científica sobre a composição das populações – e o intenso processo de imigração realizado como uma política de Estado afirmavam o embranquecimento não apenas como um dado positivo, mas como uma tendência inexorável.

escolar, a descrição da natureza e os aspectos étnicos da população permaneceram como seu fundamento até meados da década de 20 do século XX.

Vlach (1992) considera que boa parte da modernização da Geografia – no Brasil e no mundo – ocorreu a partir das discussões da geografia escolar que, se não foi capaz de desenvolver métodos e conceitos de análise do real, contribuiu de forma decisiva na abordagem dos temas geográficos.

No Brasil, Carlos Delgado de Carvalho é o pensador que melhor caracteriza a transição da geografia escolar clássica – construída a partir da geografia mnemônica da obra de Aires de Casal – para uma visão moderna, organizada a partir dos cânones da ciência geográfica europeia clássica.

Delgado de Carvalho, embora francês de nascimento (1884), identificado por diversos autores como o primeiro geógrafo brasileiro, é o maior representante deste movimento e considerado, por muitos, como o responsável pela introdução da Geografia Moderna no país.<sup>26</sup>

Sua formação inicial foi na área de Direito, na Universidade de Lausanne, e Diplomacia, na London School of Economics. Seu interesse pela Geografia surgiu logo em seguida, e o Brasil tornou-se um campo de investigação para o desenvolvimento de estudos empíricos nos países periféricos, muito comum na passagem dos séculos XIX para o XX, e que esteve relacionada diretamente com a difusão do modelo europeu para o resto do mundo.

Graças a um trabalho denominado *Le Brésil Meridional* – tese de doutoramento entregue na Universidade de Lausanne, em 1910 – entrou em contato com a realidade do país, o qual, logo na introdução de seu trabalho, considera “um país tão vasto, tão pouco conhecido e tão pouco habitado”.

Isso revela um aspecto importante da obra do autor que teria, mais tarde, implicações na construção de sua geografia que se enveredou pelos estudos regionais. Esse “olhar para dentro” do país, para o interior, o levou a perceber o espaço brasileiro como um mosaico de regiões, bastante diversas e pouco articuladas.

---

<sup>26</sup> Segundo Marcelo Raimundo Pires, a contribuição de Delgado de Carvalho foi bastante ampla e variada. “Escreveu uma série de livros sobre o nosso país, abordando temas de Geografia Regional (“*Le Brésil Meridional: étude économique sur les états de sud*”, 1910); de Geografia Física (“*Meteorologie du Brésil*”, 1917 e “*Physiographia*” do Brasil, 1926) e de metodologia (“*Methodologia do Ensino Geográfico – Introdução ao Estudo de Geographia Moderna*”, 1925). Todos estes livros foram publicados antes da década de 1930, portanto antes da institucionalização dessa disciplina no ensino universitário brasileiro. PIRES, Marcelo Raimundo.. Representações do Brasil em Delgado de Carvalho. **Dissertação de Mestrado.**



De uma forma geral, seu método de trabalho esteve ligado à tradição do pensamento regional clássico, desenvolvido na Europa, que procurava estabelecer uma compreensão do espaço a partir das relações existentes entre a natureza – meio – e os arranjos sociais<sup>27</sup>. Segundo Pires,

Delgado ostentava o estilo cognitivo característico da visão regional clássica construída no horizonte europeu na passagem do século XIX para o XX – da “integração e síntese” (LENCIONI, 2003, p.100), estilo que viria a ter negociações epistemológicas problemáticas com a onda da difusão dos especialismos positivistas que estavam por se propagar pelo Brasil.

Os trechos a seguir espelham a orientação clássica do pensamento de Carvalho<sup>29</sup>:

1. A orientação moderna, a meu ver, deve procurar ser mais sóbria e mais prudente. As seguintes diretrizes poderiam ser esboçadas: 1. A vida vegetal e animal rege a ação do homem, mas vem apenas consolidá-la. As influências do meio físico são mais negativas do que positivas, isto é, são mais imperiosas nas suas limitações da ação humana do que na sua coação para agir neste ou aquele sentido. A natureza proíbe freqüentemente, às vezes sugere, mas raramente obriga ou compele. Por isso, às influências propriamente ditas, seria talvez preferível substituir a noção de relações.

2. As influências directas da Natureza, por seu lado, tendem a restringir, no que diz respeito ao homem, à Pré-história. Com os progressos da Civilização, os seus imperativos perdem, pouco a pouco, seu carácter necessário. A vida vai se tornando mais artificial e o próprio grau de civilização de um grupo podem ser medidos pelo grau de independência que possui este grupo em relação às forças naturais, que o homem, em vez de temer, passa a controlar. Por isso mesmo, o ponto de vista puramente econômico não precisa mais ter a capital importância que lhe atribuía a geographia antiga. É também preferível restringir as noções abstratas de quadros racionais, no espaço, no tempo, e estudar antes os gêneros de vida dos grupos nos quadros naturais. Ahi se acham, num complexo mais ou menos fácil de interpretar, mas em suma, de possível observação, todas as resultantes do meio e seus recursos, das feições hereditárias do grupo, de seu grau de cultura e das oportunidades oferecidas pelo momento histórico.(CARVALHO, 1938)<sup>28</sup>

A partir dessa perspectiva teórica, Carvalho (1938) realizou uma crítica à geografia escolar clássica, a qual considerava um conhecimento puramente descritivo e memorialista que pouco, ou nada, contribuía para uma compreensão geográfica do território do país. Além

---

<sup>27</sup> A presença de Delgado de Carvalho representa um momento importante na modernização da Geografia brasileira. Para ele, a Geografia deveria ser considerada como “[...] uma disciplina referenciada nas ciências naturais, mas que, de forma *sui generis*, incorpora o homem como um dos elementos essenciais em suas considerações”. Essa posição mostra que seu projeto, desde o início não esteve diretamente ligado à posição determinista de Ratzel, ainda que não a negasse.

<sup>28</sup> CARVALHO, Delgado de. *Geographia Humana* – Política e Econômica. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938, p. 15-6.

disso, o desfile de nomes e sua localização precisa no espaço não eram capazes de atender ao que se buscava como justificativa central da inserção da Geografia no currículo escolar, desenvolver – a partir do estudo do território – um sentimento nacionalista autêntico e forte.<sup>29</sup>

Naquele momento, a educação escolar e o ensino da Geografia tinham por finalidade contribuir com o progresso (modernização) do país que, como apontamos anteriormente, tinha, na grandeza de seu território, a característica básica de um destino inexorável a ser cumprido: ser uma nação forte e moderna.

O povo, um possível obstáculo, deveria, por meio da educação, ser qualificado e, com isso, corresponder ao processo de modernização tardia.

A crítica de Carvalho (1938) era acompanhada da reivindicação de um aporte teórico para a geografia escolar que possibilitasse uma leitura mais aprofundada, e a formulação de teorias capazes de oferecer explicações sobre a configuração territorial, isto é, buscar os processos e as razões que teriam levado ao arranjo espacial que se apresentava.

Para a resolução desse problema, Carvalho (1938) propôs o estudo da Geografia por região que, para ele, iniciava-se no quadro natural (fator limitante) cruzado com os gêneros de vida organizadores dos objetos no espaço. Pode-se perceber, nessa construção, a influência do pensamento francês de Paul Vidal de La Blache.

Esse movimento de crítica à Geografia Clássica e proposição de sua modernização deve ser compreendido em meio a um conjunto amplo de mudanças que se processavam em todos os setores da sociedade brasileira (economia, política, instituições e relações sociais, ordenação do território e relações inter-regionais) ligadas ao processo de modernização.

Para a realização desse progresso, era necessário o desenvolvimento das áreas de conhecimento capazes de reconhecer e remover os obstáculos da modernização e “iluminar” o novo caminho que ora se desenhava.

---

<sup>29</sup> Delgado de Carvalho faz referência direta à incapacidade de geração de um nacionalismo autêntico a partir apenas da descrição das características do território. É necessário que se desenvolva uma teoria que permita seu entendimento, daí sua tentativa de estudar o país a partir da regionalização. Essa posição, no entanto, estava embasada em uma teoria que defendia a neutralidade do conhecimento, mas era, pelo conhecimento científico do território que seria possível a produção de uma identificação autêntica e, por extensão, um nacionalismo substancial.

Carvalho (1938) acompanhava o debate teórico da Geografia europeia que, naquele momento, tinha como centralidade a oposição entre perspectivas deterministas – inspiradas no pensamento de Ratzel – e o possibilismo elaborado por La Blache. Apesar de reconhecer a importância do debate e suas implicações para a afirmação da Geografia como um campo autônomo de conhecimento (e para seu desenvolvimento teórico), aquele autor considerava que as preocupações dos geógrafos deveriam se orientar mais para a compreensão do espaço.

Podemos classificar essa posição assumida por tal autor como uma compatibilidade entre o determinismo e o possibilismo. Para ele,

Há, sem dúvida, um determinismo do meio, um imperativo imposto pelas barreiras naturais, mas é um determinismo negativo e, diante dos progressos científicos do homem, estes meios restritivos ou repressivos de seu ajustamento vão, pouco a pouco, cedendo – é o recuo progressivo das esferas que nunca desaparecerão diante da psicosfera que, entretanto, sempre crescerá.<sup>30</sup>

Adotar uma posição compatibilista não significava a recusa dos termos do debate existente, mas um posicionamento teórico de reconhecimento da importância da natureza- meio como fator limitante, porém não determinante das ações sociais de ocupar e organizar o espaço.<sup>31</sup>

O reconhecimento da evolução técnica do homem moderno como uma superação dos limites naturais aparece em diversos estudos regionais que o referido autor desenvolveria ao longo de toda a sua vida. Essa concepção também se tornou muito importante para a organização dos conteúdos da geografia escolar, posto que Delgado de Carvalho foi um representante importante da comunidade geográfica no Conselho do Colégio D. Pedro II que foi, por sua

---

<sup>30</sup> CARVALHO, Delgado de. Evolução da Geografia Humana. **Boletim Geográfico**, ano III, nº. 33, dezembro de 1945, p. 1163-1172.

<sup>31</sup> Existe, pois, lugar para uma teoria intermediária, que leve em conta o conjunto de probabilidades de realização em determinado momento histórico. Isto é, as condições sociais científicas, econômicas, políticas ou militares podem em certas circunstâncias históricas, levar os grupos humanos a utilizar o meio geográfico de tal modo. Esta necessidade do momento é de Geografia Racional, em que vem condicioná-lo. As probabilidades multiplicam-se com as condições: é o condicionalismo geográfico, meio termo entre determinismo e possibilismo. Carvalho, D. As Ciências Sociais e a Aprendizagem. **Boletim Geográfico**, ano X, nº. 107, março/abril de 1952, p. 234. Essa posição, adotada por Carvalho, foi bastante importante e teve várias implicações em suas formulações teóricas. Porém, é necessário frisar que os termos da Geografia moderna não apontavam para uma posição de produção espacial, tal qual defenderemos mais adiante, mas de ocupação e arranjo dos objetos no espaço, que ainda o consideram uma externalidade da ação social.

vez, a referência central da organização dos conteúdos de Geografia da escola básica no Brasil.<sup>32</sup>

Uma das contribuições importantes de Delgado de Carvalho para a Geografia escolar foi a proposição de estudar o país a partir de suas regiões. Essa ideia era recente na Geografia brasileira, proposta inicialmente por André Rebouças e Reclus, em 1889 e 1893, respectivamente. No entanto, a divisão que serviu de influência para Carvalho foi a proposta por Said Ali, em 1905, que propunha outros critérios para a divisão regional, que não o critério administrativo. Para Carvalho<sup>34</sup>, as definições administrativas eram insuficientes, dando preferência a

adoptar francamente a divisão do Sr M. Said-Ali (Brasil Septentrional, Brasil do Nordeste, Brasil Oriental, Brasil Meridional e Brasil Central). Não somente aceitamos esta divisão sob o ponto de vista racional, como digna de ser citada, mas passamos a adopta-la totalmente, para amoldar sobre ella o estudo geographico, até hoje exclusivamente baseado sobre a divisão administrativa do paiz. Acreditamos que essas grandes divisões topographicas, apesar de nada terem de absoluto e de preciso, são mais adequadas do que quaesquer outras a salientar as profundas diferenças physicas, climatericas e sociais que caracterizam a vida e as condições especiaes das differentes regiões de nossa terra.<sup>33</sup>

A região, para o referido autor, estruturava-se, em princípio, por suas feições naturais, e a dinâmica social, compreendida como gênero de vida, desempenhava importante função como postulamos anteriormente.

Assim, era a partir das regiões naturais que deveria se processar a modernização da Geografia escolar, uma vez que pelo estudo de suas diferenças articuladas na unidade nacional, os estudantes deveriam identificar-se com o país e contribuir para sua modernização. Nas palavras de Carvalho (1943),

e não será com frases retumbantes, com retóricas e elogios ditirâmbicos que chegará a êste resultado; apenas com a descrição sincera de nosso Brasil com explicações simples, com o espetáculo de sua vida e o enunciar de suas legítimas aspirações. Mais do que em qualquer parte do programa, será na geografia regional do Brasil que o mestre encontrará as situações mais sugestivas para a imaginação dos jovens e

---

<sup>32</sup> Não é nossa intenção explorar o debate metodológico e epistemológico que se estabeleceu entre a Geografia regional clássica e o positivismo no Brasil. No entanto, é interessante abordar a preocupação teórico-metodológica de Delgado de Carvalho, que vai influenciar, em larga escala, a Geografia escolar brasileira, cuja abordagem teria inspiração na Geografia clássica.

<sup>33</sup> CARVALHO, Delgado de. **Metodologia do Ensino Geográfico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925, p. 84-85.

mais empolgante para o seu coração. É um grande serviço de patriotismo e de fé que o Brasil espera de seus professores de Geografia: é tão belo e tão nobre o que Ele espera de nós.<sup>34</sup>

Foi, então, por meio dos estudos regionais propostos por Delgado de Carvalho que se iniciou o processo de modernização da geografia escolar brasileira. Vale ressaltar que não foram apenas as suas ideias, mas também sua prática como autor de materiais didáticos para a escola básica; sua experiência como professor nos cursos de formação de professores foi também uma grande referência para o processo de modernização da geografia escolar na primeira metade do século XX.

Sem exagero, podemos dizer que a geografia escolar, proposta por Delgado de Carvalho, teve forte influência sobre a obra de Aroldo de Azevedo, e que essas duas referências formam a base da geografia escolar brasileira ao longo de quase todo o século XX.

---

<sup>34</sup> CARVALHO, Delgado de. **Geografia Regional do Brasil**. 4 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943, p. 9.

## 2.2 O SÉCULO XX, A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO COMO VETOR DO PROGRESSO

O projeto de modernização da educação brasileira, que se realiza nas três primeiras décadas do século XX e que funda as bases da educação escolar por quase todo o século, deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo das transformações que se processaram no Rio de Janeiro, capital da República nascente, e em São Paulo que se afirmava, a partir do processo de industrialização, como centro econômico do país.

A influência de uma instituição imaginária sobre o país a partir do eixo Rio – São Paulo foi muito importante na consolidação de uma imagem do Brasil em todo o território, com implicações importantes na construção do país.

Na educação, por exemplo, foi a partir dela que se redefiniu o do sentido social da escola e, por conseguinte, os conteúdos, métodos e as práticas sociais que nela se desenvolvem, bem como os materiais didáticos que foram amplamente utilizados em escala nacional. Sendo assim, é possível afirmar que as representações sociais sobre o país são expressões dos interesses e representações das elites desse eixo.

Nesse sentido, compreender o contexto histórico-geográfico que deu origem às transformações na educação brasileira nos parece fundamental.<sup>35</sup>

O projeto de modernização da cidade do Rio de Janeiro, que já vinha em curso desde a chegada da família real portuguesa no início do século XIX, aprofundou-se na passagem do século XIX para o século XX. Nesse momento, as elites locais pretendiam adaptar o espaço fluminense – e brasileiro – às novas exigências do capitalismo em seu processo de internacionalização.

---

<sup>35</sup> Esse exercício de contextualização não pretende estabelecer uma relação de determinação entre as variáveis histórico-geográficas presentes na sociedade brasileira do período e o projeto que emerge como dominante. Acreditamos que o projeto que emerge como hegemônico expressa uma posição dominante que se afirma, produto de um conjunto complexo de possibilidades concorrentes e solidárias, e que esse projeto explica, de certa forma, o contexto no qual ele se insere, no entanto, não é, por ele, determinado. Em outras palavras, como já foi dito, o pensamento de Maquiavel explica o contexto social político de Florença na virada para o século XVII, mas esse contexto não determina o pensamento de Maquiavel.

Isso implicava mudanças profundas não apenas no porto da cidade do Rio de Janeiro – porta de entrada e saída de grande parte da economia brasileira –, mas na reurbanização (modernização) da totalidade do espaço da cidade.

Segundo Sevcenko (1985, p. 47), o início do século XX, mais precisamente o período que se estende de 1900 a 1920,

[...] diretamente assinalado pelo advento do regime republicano e pelo processo de consolidação das novas instituições, marcou a etapa decisiva de constituição da metrópole carioca na sua feição contemporânea.[...] Os conceitos mais adequados para exprimir as transformações em curso na sociedade brasileira seriam certamente os de **capitalização, aburguesamento e cosmopolitização**.<sup>36</sup>

Com um intenso processo de intervenção urbana, sobretudo no porto e em sua área central, a cidade do Rio de Janeiro, se transformava em um dos mais importantes destinos comerciais da América, rivalizando com Nova York e Buenos Aires.

As intervenções urbanísticas iam muito além dos aspectos mais diretamente ligados ao comércio e às atividades econômicas em geral. Havia a intenção, da elite fluminense, de transformar a cidade do Rio de Janeiro em uma vitrine de um Brasil “moderno” cujo significado principal era a produção de uma cidade branca e burguesa – europeia – nos trópicos, capaz de atrair o capital europeu.<sup>37</sup>

Esse processo de modernização socioespacial, no entanto, teria de enfrentar alguns obstáculos importantes. A classe popular, por exemplo, identificada como um entrave no processo de modernização, “é toda expulsa (do centro) não lhes restando alternativa senão ir morar nos morros, em casebres improvisados de caixa de bacalhau e tetos de lata de querosene desdobrada. Outros irão para as áreas pantanosas ou para as periferias distantes”. (SEVCENKO, 1985, p. 47).

---

<sup>36</sup> Grifo nosso. Essas características são fundamentais na compreensão dos processos sociais e espaciais do Rio de Janeiro e de São Paulo, com profundas implicações em todos os setores da sociedade, com as clivagens sociais dele derivada e das políticas públicas de modernização socioespaciais no Brasil, inclusive aquelas ligadas à educação.

<sup>37</sup> Para Sevcenko (1985), “civilização burguesa, estabilidade, segurança, saúde, solidez e identidade cosmopolita” compunham o ideal de cidade que se queria construir para atrair o capital e os trabalhadores europeus para seu espaço. No entanto, a cidade real estava muito distante desses ideais, mais identificada com um espaço doente e perigoso, além de socialmente bastante turbulento. As reformas urbanísticas de modernização, como não pretendiam romper com as hierarquias sociais, deveriam ser capazes, pelo menos, de produzir uma “cidade vitrine” cuja paisagem sugerisse os ideais acima citados.

A esses, como de costume, foram negados todos os direitos individuais, sociais e políticos<sup>38</sup>, fazendo com que começassem a viver à margem da lei e do direito, largados à própria sorte, ainda que fossem necessários como força de trabalho<sup>39</sup>.

Os problemas de construção de uma configuração socioespacial europeizada, branca e burguesa não paravam aí. No interior da elite, formada “por uma gente rude e tosca, que mal sabia o que significava ser burguês” (SEVCENKO, 1995 p. 47), o processo de modernização pela via europeia também atravancava.

Para resolver esse problema, além de incentivar práticas sociais capazes de criar hábitos e costumes europeizados, era necessário que se investisse na educação desse grupo para que se formasse uma elite capaz de assumir os desafios de modernizar o país nos moldes exigidos pelas novas relações econômicas, políticas e sociais que se impunham no processo de internacionalização do capitalismo.

Segundo Faria (2001, p. 41),

A educação regular tinha um sentido muito importante neste período, o de superação dos entraves ao desenvolvimento da nova sociedade capitalista e republicana, em que as diferenças se redefinem, embora não sejam superadas; e que para tanto necessitava romper com uma série de elementos herdados da monarquia, do patrimonialismo e do escravismo. Isso fez com que a educação se transformasse na década de 20 no “grande problema nacional”. A crise do café no mercado internacional fragilizava toda a estrutura de nossa sociedade, exigindo mudanças; portanto, a educação, por sua própria natureza de formação de valores, parecia um ótimo caminho para a redefinição da sociedade no sentido da construção de um futuro.<sup>40</sup>

Essa crise dos primeiros anos da República imprimiu uma demanda por redefinições importantes na educação. Afinal, era necessário atender, aqui no país, a uma demanda crescente por uma formação escolar que combinasse conhecimentos técnicos, que

---

<sup>38</sup> São diversas as referências acerca da negação dos direitos das classes populares no início do século XX. (SEVCENKO, 2003), (SCHWARZ, 2009), (MARTINS, 1994), (PECHMAN, 1993) Desde a restrição do direito de ir e vir – um direito individual – passando pelo direito de moradia, ou de acesso à saúde e educação – como direitos sociais. Os direitos políticos se configuram como uma conquista mais recente ainda com o direito ao voto e à participação na cena política do país.

<sup>39</sup> Essa segmentação espacial acontece não apenas no Rio de Janeiro, mas em grande parte das grandes cidades brasileiras ao longo de todo o século XXI, conformando processos de desreterritorialização (HAESBAERT: 2009). A contribuição deste autor tem sido muito fértil para a compreensão do âmbito espacial a partir das tensões e contradições sociais que resultam em uma territorialização precária, no lugar desterritorialização.

<sup>40</sup> FARIA, Marcelo. A Privatização da Cidade Universitária Armando Sales Oliveira – USP. **Dissertação de mestrado** apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas FFLCH – USP, 2001.



possibilitassem às elites coordenar o processo de modernização técnica do território e a consequente inserção do país no “novo mundo” capitalista; e, como defendia Delgado de Carvalho em diversos discursos, a formação de uma elite e de um povo com forte sentimento patriótico.

O caso de São Paulo não foi muito diferente. O processo de modernização econômica impetrado pela indústria também deveria ser acompanhado pela modernização social e urbana que, assim como no Rio de Janeiro, não significava a inclusão das classes populares no processo econômico e político, mas a sofisticação material e cultural de uma parcela da sociedade e, por extensão, na fragmentação do espaço urbano da cidade, com uma modernização seletiva do território.

O momento de formação da metrópole industrial, nos primeiros anos do século XX, estava longe de ser calmo e tranquilo para os que dele tomaram parte. A combinação entre o progresso econômico e a miséria social criava na cidade uma combinação explosiva, o que tornava o espaço da cidade, um espaço de tensão, ainda que os territórios estivessem bem demarcados.

De um lado, o espaço dos ricos fazendeiros de café, dos grandes comerciantes e da nascente burguesia industrial, ocupando uma cidade urbanizada, cujas feições a cada dia se aproximavam mais das melhores cidades europeias; de outro, os operários, trabalhadores urbanos sem qualificação e desempregados, ocupando uma cidade pobre e carente de serviços.

No dizer de Rolnik<sup>42</sup>,

Enquanto isso, nas colinas ou alamedas retilíneas e arborizadas se localizarão os palacetes dos ricos: as distâncias estão agora topograficamente marcadas. Espaço hierarquizado: qualquer um sabe seu lugar, qualquer um identifica onde pode e onde não pode circular. Nos bairros populares são os lotes superocupados horizontalmente, formando becos e vilas, entremeados por galpões industriais. Exigüidade de espaços privados, profusão de espaços semipúblicos densamente ocupados. Geralmente barro nas ruas, esgoto a céu aberto e bonde na via principal. O bairro dos ricos é aquele cujas mansões se fecham em muros, exibindo sua imponência nas avenidas largas e iluminadas – amplos espaços para uma seleta e íntima vida social.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> ROLNIK, Raquel. São Paulo, início da urbanização: o espaço e a política. In Kowarick, L (org.). São Paulo, Passado e presente As Lutas Sociais e a cidade. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p. 97.

Esse espaço, dividido e contraditório, era a materialização das contradições sociais presentes no período, onde cada grupo ocupava lugar específico da cidade, formando territórios urbanos distintos e praticamente impermeáveis.

Segundo Rolnik (1994),

Os espaços da cidade são política e socialmente diferenciados de acordo com os grupos sociais que nela habitam, de tal modo a definir “territórios” distintos.(...) Confinados em determinadas zonas da cidade, os grupos sociais acabam de certo modo controlando seus respectivos territórios e sobretudo identificando-se com eles. Assim o bairro segregado não é apenas o lugar no espaço da cidade, mas é o próprio grupo social que o ocupa e com ele se identifica.<sup>42</sup>

Essa identificação configura uma diferenciação da experiência urbana e produz representações bastante específicas sobre a cidade, e sobre as possibilidades sociais.

Como o espaço dos pobres crescia com muito mais velocidade, cada vez que se expandia a burguesia se deslocava, abandonando os territórios que viriam a formar as áreas de cortiço da cidade. Esse deslocamento da burguesia era sempre a busca de lugares novos, mais “higiênicos” e valorizados.

Embora os territórios fossem distintos, a exclusão dos trabalhadores e dos mais pobres constituía uma situação explosiva na cidade. A organização social e política dos trabalhadores nos bairros, ou as constantes greves nas fábricas, eram vistas pela burguesia como uma questão de risco iminente para a continuidade do sistema imposto. Dessa forma, esse “barril de pólvora”, pronto para explodir, deveria ser controlado em sua totalidade, para garantir a sobrevivência do sistema.

Um aspecto importante da educação em São Paulo é a proliferação de escolas de ofício que deveriam cumprir uma dupla finalidade: qualificar a mão de obra para trabalhar na indústria nascente, motivar para o trabalho e evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política<sup>43</sup>. Por meio dessas escolas, removia-se um dos obstáculos ao progresso: a má qualidade do povo.

---

<sup>42</sup> ROLNIK, Raquel. Idem.

<sup>43</sup> Segundo Luiz Antônio Cunha, a questão do trabalho manual era frequentemente identificada com atividades de escravos e, portanto, teria recebido muita resistência por parte dos trabalhadores urbanos. De início, cursar

No que se refere à educação regular, pode-se observar uma série de reformas<sup>44</sup> as quais pretendiam inovar (superar permanências) a mentalidade da sociedade, herdada do século XIX, fundada na monarquia, no patrimonialismo e no escravismo<sup>45</sup>.

Assim como no Rio de Janeiro, a elite paulistana via, na educação, a possibilidade de construção de “civismos de elites idealistas e devotadas as causas nacionais; civismo do povo laborioso e ordeiro, dedicado à produção de riquezas – civismo que se espera (propicie) a abertura ao país dos caminhos que conduzam ao que é visto como progresso”. (CARVALHO, 1998)<sup>46</sup>

Podemos dizer que essa proposição da educação parte de certo princípio que é o de formação de uma elite para construir e coordenar os processos de renovação e modernização da sociedade no qual o povo representa a ferramenta de realização desse projeto pelo trabalho.

Outro aspecto importante que acompanhou as propostas de educação, nas primeiras décadas do século XX, era o regional. As desigualdades regionais, mais um aspecto herdado da formação do espaço brasileiro no século XIX, eram imensas e se reforçavam com o processo de industrialização e modernização do Centro-sul, especialmente do eixo Rio – São Paulo.

A educação deveria também contribuir para a coesão nacional e, para isso, era fundamental a construção de um sistema nacional de ensino capaz de superar os regionalismos presentes em todos os cantos do país, a partir dos fundamentos hegemônicos do eixo.

---

este tipo de escola era visto como uma espécie de punição para eventuais desvios de conduta. CUNHA, L. A. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

<sup>44</sup>Diversas foram as reformas que pretendiam transformar a educação no país. Benjamin Constant (1890); Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia da Cunha Correia (1911); Carlos Maximiliano (1915); Rocha Vaz (1925). Uma das questões fundamentais em todas elas, sobretudo nas duas primeiras, era o reconhecimento da inexistência de um sistema nacional unificado de educação. A criação deste sistema era considerada fundamental para promover mudanças no país.

<sup>45</sup> Sobre essa mentalidade, é interessante consultar MARTINS, J de Souza. O Poder do Atraso. **Ensaio de Sociologia da História Lenta**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

<sup>46</sup> CARVALHO, M. *Educação e Política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação*. In LORENZO, H & COSTA, W. **A década de 20 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p. 120.

Esse sistema de educação será dividido em três níveis que reproduzem, de certa forma, as hierarquias sociais: a educação básica – de atendimento universal – deveria se ocupar da alfabetização e de conhecimentos básicos; o Ensino Médio (mais restrito às classes médias) deveria preparar esta classe para a divulgação e reprodução do pensamento dominante; e o ensino superior, destinado às elites, deveria preparar seus membros para a formulação de um projeto nacional moderno.

Em cada um desses níveis, e em todos eles, os conteúdos curriculares eram sempre acompanhados de valores das elites dirigentes que viam na educação um eixo importante para a transição para um Brasil moderno, sem a ruptura com a ordem e as estratificações sociais.

Como vimos, seguindo as diretrizes lançadas já no século XIX, a educação não figurava como um direito social, mas como uma concessão do Estado. Como no período, os interesses políticos das elites dirigentes e do Estado convergiam sem quase nenhuma oposição, o projeto de educação reproduzia as hierarquias sociais. Para Carvalho<sup>47</sup>, o trabalho realizado em cada nível reproduz a ideologia das “elites dirigentes e o povo dirigido”.

A ordem e o espírito da burguesia nascente estavam marcados no projeto educacional que pregava

A educação cívica, amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados, era recurso para evitar que a educação, arma perigosa, viesse a ser fator de desestabilização social. **Só uma educação integral era garantia do trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar, de disciplina consciente e voluntária** e não apenas automática e apavorada, como também da **ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas à liberdade.**<sup>48</sup>

Na passagem acima, os termos destacados mostram o aspecto mais conservador das propostas educacionais e, mais do que isso, evidenciam uma concepção da educação escolar como ferramenta de reprodução das relações sociais. Desse modo, as críticas feitas por Delgado de Carvalho ao ensino de geografia não se restringiam a esse campo de conhecimento, mas se configuravam como uma problemática bem mais ampla. Estava vinculada a uma proposta de educação que se propunha modernizante, mas, obedecendo aos caminhos da modernização social, era bem conservadora.

---

<sup>47</sup> CARVALHO. Idem. p. 127.

<sup>48</sup> CARVALHO, Idem. p. 129. Os aspectos destacados indicam termos usados nos discursos proferidos em discursos na Associação Brasileira de Educação no período.

No que se refere especificamente ao ensino de Geografia, a reforma Benjamin Constant foi a primeira a inserir seu ensino em todas as séries da escola básica, sendo que ela se estruturava segundo os dogmas da geografia clássica de Aires de Casal. No primeiro ano, eram estudados os conteúdos de geografia física, Cartografia e Astronomia, com especial ênfase na geografia do Brasil; e o segundo ano, Geografia política e econômica, cartografia e astronomia concreta. Para os demais anos, com apenas uma aula semanal, era feita uma revisão dos conteúdos trabalhados – é interessante perceber a influência da geografia técnica de inspiração clássica. A localização, descrição e qualificação dos elementos do espaço conformavam a razão de ser da geografia na escola.

De acordo com Rocha (1996, p. 216), o regulamento do Colégio Pedro II – uma referência para o ensino da disciplina – postulava

No ensino de Geografia o intuito fundamental será a descrição metódica e racional da superfície da Terra, por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiadora, mas nunca transfoliados, e de exercícios de memória referentes às cinco partes do mundo, aos países da América, especialmente ao Brasil, e aos da Europa, com a preocupação de evitar minúcias, nomenclaturas extensas, dados estatísticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar, quer no estudo da geografia física, quer no da geografia política e do ramo econômico.

Ficava então estabelecida a geografia escolar como um saber descritivo, que valorizava a memorização, a nomenclatura e a quantificação, sem uma preocupação com a produção de nexos explicativos que dessem conta das razões dessa distribuição na superfície terrestre.<sup>49</sup>

Nas demais reformas, pouco se mudou a estrutura curricular da Geografia. Mesmo diante das críticas proferidas por Delgado de Carvalho, já considerado àquela época, uma autoridade em Geografia, poucas mudanças iriam se processar até a reforma de Rocha Vaz, em 1925, que marca um conflito entre as propostas renovadoras do ensino dessa disciplina e sua tradição.

Alguns aspectos são bem importantes para se pensar a dificuldade de se renovar o ensino da disciplina, duas delas têm especial destaque: a inexistência de cursos superiores de formação de geógrafos e/ou licenciados na disciplina, que era ministrada por professores vindos das mais diversas formações. Esses professores dispunham, em geral, de interesses específicos com a observação do mundo, mas não um interesse nos debates teóricos que se desenhavam, já há muito tempo, em lugares como a Europa e os EUA. Os professores representavam, à sua

---

<sup>49</sup> É interessante pensar também que prevalecia, à época, uma concepção de espaço como um dado externo a sociedade e neutro. Isso fica evidenciado na sua identificação (ou seria confusão?) com a superfície terrestre.

forma, um obstáculo ao processo de renovação posto que considerassem a Geografia como uma ciência puramente descritiva.

Outro aspecto importante foi o interesse bastante diverso acerca da disciplina, o que dificultava a sua afirmação como campo específico de conhecimento, portanto com legitimidade para fazer parte dos currículos escolares. É interessante perceber que, ligada ao aparelho de Estado, os engenheiros, sanitaristas, médicos e outros profissionais desenvolviam uma leitura particular dos aspectos espaciais, que, no período, se identificava com a Geografia.

Segundo Lia Osório Machado (1995), diversos profissionais, sobretudo engenheiros, estiveram preocupados com aspectos espaciais. Seja na preocupação em modernizar as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, como já apontamos, seja na necessidade de uma dotação técnica do território, ou mesmo, sobretudo nos aparelhos de Estado, preocupados com as desigualdades regionais e a integração nacional. No entanto, a geografia escolar permaneceria distante dessas discussões, pelos menos, até meados da década de 20.

Em 1921, Delgado de Carvalho foi convidado pela Liga Pedagógica do Ensino Secundário para fazer uma avaliação sobre o ensino de geografia na escola básica. Sua posição contrária à geografia administrativa, mnemônica já era conhecida<sup>50</sup>, e seu parecer terminou por resultar em subsídios para a publicação, em 1925, de seu livro *Methodologia do Ensino Geográfico*.

Diversos autores como Rocha (1996), Vlach (2001), Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007) consideram a publicação desse livro um marco na modernização da Geografia escolar brasileira.

A crítica de Delgado de Carvalho não apenas demonstra a irrelevância da Geografia escolar praticada, como pretende apresentar um conjunto de ideias que reforma, por completo, o ensino da disciplina. Para Carvalho<sup>52</sup>, o objeto de estudo da Geografia não é a descrição da superfície terrestre, mas “estudo da Terra como habitat do homem”. Nesse trabalho, como frisamos anteriormente, a posição de Carvalho não é diretamente determinista, ainda que

---

<sup>50</sup> “Nas escolas do Brasil e de outros países de nosso continente, a geografia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de chrismar áreas geográficas. As montanhas, os rios, as regiões naturais não são estudados em si, mas apenas como merecedores de um esforço de nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são productos da imaginação, apesar de fazerem parte das cadeiras diferentes. Uma geographia é tida como mais ou menos completa, segundo o número de páginas que conta e a extensão da lista que a imaginação confia á memória das victimas; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telephonica. Entraríamos assim no domínio pratico”. (CARVALHO, 1925. p. 3-4)

incorpore a ideia de adaptação do homem ao meio: ele considera também as mudanças que os homens produzem no meio. Portanto, o autor assume o que denominamos de uma posição compatibilista entre as posições deterministas e possibilistas.

A principal reivindicação de Carvalho é a aproximação de uma visão científica para o ensino de Geografia na escola básica. Para ele, era necessário que se incorporassem na escola básica elementos da posição científica que se desenvolvia na geografia.

Comentando essa posição, Ferraz (1994, p. 55-6) mostra que

Este método consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a *inviabilizar dúvidas e contradições*. Para tal, a indução, análise e síntese eram elementos cruciais, pois, ao se estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia este todo em partes, descrevendo suas características principais após criteriosa observação, estabelecer-se-iam as relações que cada parte tinha com a outra, e somar-se-iam estas várias partes para se ter a noção do todo sistematizado. Eis, em palavras rápidas, o método científico, de fundamentação positivista-funcionalista, que os geógrafos brasileiros identificavam como único capaz de resolver os problemas da ciência e da sociedade brasileira.<sup>51</sup>

Essa posição científicista fica evidente no livro *Methodologia do Ensino Geográfico*, em que Delgado de Carvalho recomenda um conjunto de mudanças importantes para o ensino de Geografia: estabelecer uma cadeira de *Physiographia* no quinto ano; restringir aspectos mnemônicos no ensino de Geografia; promover a fusão de elementos de *Cosmografia*, *Physiographia* e *Athropographia* na cadeira do quinto ano; promover a linguagem cartográfica e dissertativa como práticas que favoreçam a sistematização rigorosa de ideias e teorias, procurando, sempre que possível, tomar o Brasil como referência dos estudos, ou como termo de comparação.

Outro aspecto fundamental levantado pelo professor Delgado de Carvalho, e que era também preocupação de outros, era a necessidade de se promover formação de professores. Como dissemos, o ensino de Geografia estava nas mãos de profissionais sem formação específica, até porque inexistiam no Brasil cursos de formação específica nessa área<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> FERRAZ, Cláudio Benito O. O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira – 1913 a 1942. 1994. **Dissertação de Mestrado em Geografia**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. *Grifos meus*

<sup>52</sup> O primeiro curso de Geografia no Brasil foi criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo, fundada em 1934.

Para solucionar o problema da formação dos professores de Geografia da Escola Básica, Delgado de Carvalho, junto ao professor Everardo Backheuser, organizaram, com a Sociedade de Geografia da Rio de Janeiro em 1926, o Curso Livre Superior de Geografia. Esse curso pretendia oferecer formação específica para os professores da Escola Básica a fim de realizar o trabalho a partir de uma posição renovada da geografia, cujos termos já foram definidos anteriormente, mas foi assim apresentado por Carvalho (1925, p. 26-7):

Nos programas de Geografia do Colégio Pedro II, venceram por fim as grandes tendências do moderno ensino geográfico, isto é: 1º A preocupação de restituir aos fenômenos o seu quadro natural, pela escolha de regiões naturais, como base do estudo physiográfico – 2º A preocupação de ligar o mais possível as questões de geografia pura as de geografia econômica que dominam o mundo e contribuem para explicá-lo. Boa parte das “descrições especiais” tem por fim operar esta concatenação necessária – 3º A resolução decidida de atualizar os assuntos geográficos, adaptando pontos práticos, mantidos em dia, e sacrificando outros julgados menos necessários. É assim visada especialmente a educação do jovem brasileiro, inteirado na exposição sumaria dos grandes interesses de sua pátria.

A formação de professores permanecia como um grande desafio para a reorientação do ensino de Geografia; entretanto, a fundação do Curso Livre Superior de Geografia e a Reforma Rocha Vaz contribuíram para o início das mudanças.

A participação de Adolpho Backheuser na fundação do curso de formação de professores foi fundamental. Backheuser era contrário ao liberalismo presente no pensamento francês, e um grande admirador da administração do Estado alemão.

Para ele, o Estado deveria ocupar uma posição de dirigente – protagonista – do processo de modernização.<sup>53</sup> Inicialmente sua preocupação residia sobre a etnia e o embranquecimento da nação. No entanto, com o tempo, verifica-se um desvio de rota para a educação, como o principal obstáculo a ser removido para o progresso do país.

Backheuser considerava que a desigualdade das práticas escolares era de fundamental importância no atraso do país e, portanto, na reforma da educação, uma uniformização das práticas era fundamental. Para ele, “tudo lhes é diferente: os livros, a distribuição das matérias

---

<sup>53</sup> O pensamento de Backheuser possui forte influência do determinismo alemão, portanto, suas categorias centrais de análise eram o meio e a influência deste sobre o povo (raça). No entanto, para esse autor há a possibilidade de reversão dessa determinação por um intenso trabalho de educação de longo prazo que reorienta o caráter do povo, portanto, as formas de adaptação deste ao meio, com especial ênfase no clima.



professadas, o método geral de ensino, além naturalmente... da maneira de ser professorado o magistério”.<sup>54</sup>

A saída para esse problema era trazer gente qualificada para formar os professores que, uma vez qualificados, “poderíamos tomar sobre os ombros o grosso da tarefa. Atualmente quase todo o magistério é constituído por autodidatas e quem faz o autodidatismo sabe bem quanto isso custa e é penoso”.<sup>55</sup>

Pensando na importância da educação para a modernização da sociedade e na inadequação dos professores autodidatas para lidar com uma geografia renovada, Carvalho e Backheuser montam o Curso Livre Superior de Geografia.

Esses cursos não foram desenvolvidos apenas no eixo Rio–São Paulo, mas em diversas localidades do país. Na Paraíba, por exemplo, em material levantado por Rosane Nogueira da Silva, junto ao arquivo público daquele estado, o segundo curso de formação de professores oferecido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em associação com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), abria dez vagas para a formação de professores em uma perspectiva renovada.

O curso, que tinha o Brasil como eixo central, estava organizado em cinco eixos temáticos que combinavam diversos aspectos da formação do professor, além de conteúdos específicos da disciplina:

**I – Aspectos geográficos do Brasil, coordenado pelo professor Mello Leitão, da Faculdade Nacional de Filosofia, com os subtemas:**

1. O Brasil e seu território, sua expansão e seus limites (Prof. Delgado de Carvalho);
2. A geologia do Brasil (Dr. Glikon de Paiva, do Departamento de produção Mineral);
3. A zoogeografia do Brasil (Prof. Mello Leitão).
4. A fitogeografia do Brasil (Prof. Alberto Sampaio, do Museu Nacional).

**II – Aspectos culturais do Brasil, coordenado pelo Prof. Francisco Venâncio Filho, do Instituto de Educação.**

1. O Brasil e as letras (Prof. Afrânio Peixoto, da Academia Brasileira de Letras).
2. O Brasil e as ciências (Prof. Francisco Venâncio Filho).
3. O Brasil e as artes (Prof. Celso Kelly, do Instituto de Educação).

---

<sup>54</sup> BACKHEUSER, Adolpho. *apud* Alselmo op. cit., 1926., p, 145.

<sup>55</sup> Idem, p. 149.

4. O Brasil e a religião (Prof. Jonathas Serrano do Colégio Pedro II e do Conselho Nacional de Educação).
5. O Brasil e o direito (Prof. Philadelfo de Azevedo, da Faculdade Nacional de Direito).

**III – Aspectos políticos e sociais, coordenado pelo Dr. Renato Pacheco, Superintendente de Saúde da Prefeitura do Distrito Federal.**

1. A alimentação no Brasil (Dr. Renato Pacheco);
2. Indumentária no Brasil (Dr. Eugênio Coutinho, livre docente da Faculdade Nacional de Medicina);
3. A casa e o meio brasileiro (Prof. Paulo Camargo, da Escola Nacional de Direito).
4. A educação no Brasil (Prof. Lourenço Filho, Diretor do INEP).
5. O Brasil e a segurança nacional (General Pedro Cavalcante).

**IV – Aspectos políticos e econômicos, coordenado pelo Dr. Pedro Gouvêa, Técnico de Educação do Ministério da Educação.**

1. O Brasil e a população. (Prof. Carneiro Felipe, Presidente da Comissão Censitária).
2. O Brasil e os meios de transportes (Dr. Moacir Silva, consultor técnico do Ministério da Viação);
3. O Brasil e os recursos econômicos (Dr. Roberto Simonsen);
4. O Brasil e as forças armadas (Comandante João Correa Dias da Costa);
5. O Brasil e os períodos políticos (Dr. Rodrigo Octávio do IHGB).

**V – Problemas da Educação Física e de Moral e Cívica, coordenado pelo Prof. Alair Antunes do Instituto de Educação.**

1. Problemas de educação física (Prof. Alair Antunes);
2. Problemas de Saúde (Dr. Carlos Sá, do Serviço de Educação e Propaganda da Saúde – SPES);
3. Problemas de educação moral (Prof. Theobaldo Miranda Santos);
4. Problemas de educação cívica (Prof. Celso Kelly);
5. Dramatização e literatura infantil (Prof. Juracy Silveira, técnico de educação do Distrito Federal);
6. Trabalhos manuais (Prof. Francisco Venâncio Filho);
7. Recreação e jogos - curso prático (Profª Ruth Gouvêa, do Instituto de Educação);
8. Canto Orfeônico - curso prático (Profª Conceição de Barros, da Escola nacional de Música);
9. Desenho e artes - curso prático (Profª Georgina de Albuquerque, da Escola Nacional de Belas Artes. (SILVA, 2008)<sup>56</sup>

As propostas de Backheuser e Carvalho não se enquadravam em uma concepção do problema da educação como um problema restrito unicamente ao campo pedagógico. Para esses intelectuais, assim como para um grupo de intelectuais de São Paulo como Fernando de Azevedo, o problema da educação era uma questão política. Por isso o trabalho da Associação Brasileira de Educação, desligado do Estado, opunha-se ao marasmo que havia se formado nesse campo. Assim, o movimento intelectual desse grupo pretendia consolidar a educação como um projeto nacional de desenvolvimento, e o ensino de Geografia ocupava pela compreensão de que se tinha dessa disciplina naquele momento, um papel importante no currículo.

---

<sup>56</sup> SILVA, Rosângela O movimento escolanovista e a geografia como disciplina escolar: permanências e mudanças. **Dissertação de mestrado.** Em resposta a reivindicação da ABE para a realização do curso o Diretor do INEP ressalta: “... é com a maior satisfação que este órgão do Ministério da Educação se prontifica a colaborar, a vista do grande alcance que este curso poderá ter não só na divulgação das novas doutrinas e técnicas pedagógicas como também do esclarecimento de uma obra de educação em bases verdadeiramente nacionais. Lourenço Filho apud, Silva.

A inspiração deste grupo estava vinculada as propostas escolanovistas<sup>57</sup> que, se não representava uma posição homogênea entre seus participantes, ainda que, todos pensassem na modernização da sociedade pela educação. Essa proposição fica evidente a partir dos pressupostos educacionais da Associação Brasileira de Educação. Segundo Carvalho (1997),

A educação deve cumprir o papel de orientadora da população no que concerne aos hábitos urbanos, mas o fundamental é a orientação para o trabalho – a escola nova tem sido, mesmo, chamada de a escola do trabalho. Assim, o escolanovismo acaba proporcionando um ambiente de aprendizagem do que deve ser a vida na sociedade capitalista moderna. “saúde, moral e trabalho compreendem o trinômio sobre o qual deveria assentar a educação do povo.

Postulava a necessidade de uma maior aproximação dos currículos e das práticas pedagógicas do universo social. Um importante documento que expressa essa posição é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Nesse documento, o papel do Estado com relação à educação pode ser resumido em três princípios gerais que norteariam a educação em boa parte do século XX: a educação como uma função essencialmente pública; a unicidade dos programas e dos métodos de ensino; a universalidade obrigatória da escola gratuita e laica para a população, independente das classes.

Essa proposta tem por finalidade tratar a educação como uma política de Estado e reflete uma posição de parte da elite brasileira que considera a educação um passo para a modernização da sociedade.

Como função da educação, esse documento procura afirmar a unidade desse processo, a autonomia e a descentralização dos métodos de ensino.<sup>58</sup>

A ideia central presente neste documento é a de qualificação do povo pela educação. Para tanto, acreditavam, era necessária a consolidação de um sistema nacional unificado de ensino que contribuísse para a formação de uma cidadania – e de cidadãos – mais qualificada, o que

---

<sup>57</sup> CARVALHO, M. **A Educação e a Política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo com a educação**. In: Lourenço H. C. D & Costa W. P. (org.) **A década de 20 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997 (Prismas)

<sup>58</sup> Essa proposição de descentralização pretendia combinar políticas gerais centralizadas no nível federal com a responsabilização das Unidades da Federação em sua execução. Com isso, acreditavam, era possível promover um ensino universal aproximado dos contextos sociais em que as unidades escolares estão inseridas.

deveria se efetivar pela universalização da escola, com a preocupação em flexibilizar os currículos a fim de adaptá-los aos diversos contextos em que as escolas se inserem.

No que se refere à geografia escolar, o que se verificou – e pode ser comprovado pelos temas discutidos no Curso de formação de professores da Paraíba – foi o início de um processo de renovação da Geografia que iria se concretizar com a fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, da Associação dos Geógrafos Brasileiros AGB, no mesmo ano, e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1937.

A contribuição dessas instituições foi determinante tanto para o desenvolvimento da geografia acadêmica quanto na formação de professores para ensinar na escola básica. A formação específica, que se inicia neste período, sob forte influência da geografia francesa, iria consolidar a proposta de renovação de seu ensino na Escola Básica.

A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, esteve ligada a uma combinação interessante de transformações internas nas representações das elites locais com as missões europeias que vieram para trabalhar nela. Segundo Ab`Saber (1977, p. 23),

As missões trouxeram uma cultura amadurecida, não cristalizada mas amadurecida, e transpuseram para São Paulo uma tradição de cultura e de trabalho universitário sério, correto e, certamente, mais qualitativo do que quantitativo. Mesmo frente a um centro cultural que tinha valores mais antigos ligados ao grupo de forma dos pela Faculdade de Direito; mesmo na área cultural onde já havia ocorrido uma manifestação modernista impressionante como foi a de 22 com Mário de Andrade, Flávio de Andrade e seus companheiros todos, Menotti del Picchia, Rubens Borba de Moraes, afetando todos os setores da cultura e das artes, mesmo assim esses movimentos foram revolucionários.<sup>59</sup>

As transformações que se processavam no interior das elites podem ser atribuídas, entre outros fatores, ao processo de afirmação de um espaço urbano industrial, gerador de novas classes sociais que, por sua vez, pleiteavam transformações institucionais e constituíam novas relações. A formação de uma nova elite urbana, de uma classe média de comerciantes, profissionais liberais e de operários representava, em seu conjunto, o início de uma ruptura com um universo cultural das elites de origem agrária que, mesmo tendo se transferido para a cidade, sobretudo São Paulo, reproduziam relações sociais e representações conservadoras.

---

<sup>59</sup> AB`SÁBER, Aziz Nacib. *Aziz Nacib Ab`saber (depoimento, 1977)*. Rio de Janeiro, CPDOC, 2010. 159 p.

Para Faria (2001, p. 64-5), o aparecimento dessas instituições, sobretudo da Universidade de São Paulo, ocorreu em um período de transformação importante das relações dominantes até então:

O aparecimento de conflitos de interesses, especialmente no interior das elites, faz com que o controle sobre o Estado passe a ocupar papel central na disputa entre os diferentes grupos sociais. Isso porque, é através da apropriação do aparelho de Estado que se pode definir os rumos da nação e também, e principalmente, porque neste momento, verifica-se uma ampliação da importância do Estado na organização da vida política econômica e social do país [...]

A criação da Universidade de São Paulo surge neste contexto de mudanças de uma estrutura patrimonialista, amplamente dominada pelas oligarquias do café, para uma estrutura que se pretende capitalista e liberal. [...]

Ela (A Universidade) significava não apenas uma instituição de produção desses saberes, mas uma perspectiva de ruptura com o “atraso” das oligarquias, associadas à religiosidade e à cafeicultura, e a possibilidade de se construir outra sociedade, uma sociedade científica, capitalista e moderna.<sup>60</sup>

Um pouco antes, como ressalta Ab’Saber, o movimento cultural, conhecido como a Semana de Arte Moderna de 22, expressa bem o desejo de ruptura. Embora grande parte dos sujeitos envolvidos nesse movimento estivessem ligados, ao menos em origem, às elites agrárias, seu projeto propunha uma ruptura com as bases oligárquicas agrárias de nossa cultura, identificadas como retrógradas, e reivindicava uma “identidade brasileira”<sup>61</sup> a partir do mundo urbano industrial que se afirmava, sobretudo, em São Paulo e no Rio de Janeiro, então capital da República.

Neste projeto, os conhecimentos científicos, e escolares ocupam um lugar central, muito diferente do que se concebia como seu lugar na sociedade de base agrária que o antecedeu. No entanto, as críticas e oposições ao projeto moderno apareciam como rugosidades à afirmação de novas relações sociais, e davam às transformações, seu caráter conservador.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> FARIA, Marcelo. A Privatização do Espaço Público da Cidade Universitária Armando Sales Oliveira. **Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo.** FFLCH – USP, São Paulo, 2001.

<sup>61</sup> É importante ressaltar que a ideia dessa produção de identidade e de nação que identifico neste projeto está associada àquela desenvolvida por Benedict Anderson para a nação, identificada como comunidade imaginada.

<sup>62</sup> Sobre esse processo de ruptura e de resistência pode-se consultar diversos autores, como por exemplo, Sérgio Buarque de Holanda que reconhece as mudanças importantes que se processaram naquele momento sobre a história cultural. É importante lembrar que a Semana de Arte Moderna marca uma primeira tentativa de síntese da cultura brasileira no século XX, com forte identificação com as vanguardas europeias, mas em busca de

Se, por um lado, a fundação da USP representou um movimento de ruptura e criação do novo, ela também pode ser vista, como aponta Fernandes<sup>63</sup>, como uma possibilidade de modernizar sem causar grandes mudanças na estrutura social vigente.

Penso que a fundação da Universidade de São Paulo, mais precisamente a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, mesmo que não represente a ruptura reivindicada por pensadores marxistas como Florestan Fernandes, significou um vetor importante de modernização na mentalidade das elites – e da sociedade como um todo – com fortes implicações nos campos da cultura e do conhecimento, cujos desdobramentos serão sentidos em todos os campos sociais, em ritmos e formas distintos.

No caso da geografia escolar, a Universidade de São Paulo foi muito importante, pois, a partir dela, é que se formaram os primeiros professores com habilitação específica para atuar no ensino da disciplina. Essa habilitação, embora importante a médio longo prazo, não significou uma ruptura imediata com a Geografia clássica que vinha sendo ensinada nas escolas.

No curto prazo, ela reforçou – na perspectiva de uma geografia moderna e científica – uma batalha que vinha sendo travada entre os renovadores da geografia moderna e os defensores da geografia clássica.

O resultado dessa batalha foi a construção de um híbrido entre essas duas concepções geográficas que fundariam uma nova tradição, a qual perdurou como norma até, mais ou menos, a década de setenta do século XX, e que ainda hoje exerce certa influência nos

---

afirmação de uma cultura própria. Nesse sentido, compreendemos que ela se aproxima das proposições de Aziz Ab'Saber sobre a combinação que daria origem à Universidade de São Paulo. O Brasil que ali se funda pretende ser a combinação de uma identidade própria em diálogo com os processos que se realizam para além de si mesmo. “Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente”, diria Oswald de Andrade em seu Manifesto Antropófago.

<sup>63</sup> Segundo Florestan Fernandes, a criação da universidade de São Paulo “representava um meio de concentrar os talentos de uma forma institucional de fornecer às elites, econômicas e políticas, alternativas práticas de preparação de pessoal de alta qualidade intelectual, quadros de profissionais liberais e administrativos, pessoal docente de diversos níveis, meios refinados de renovação da dominação cultural e ideológica, etc. No fundo, a conglomeração <sup>63</sup> oferecera às escolas superiores tradicionais maior eficácia no atendimento dessas necessidades práticas. **Não se rompia com o passado, mas se atingia às exigências novas.** [...] A derrota militar de São Paulo, em 1932, evidenciou que os estratos modernos das classes dominantes viam-se paralisados e submetidos a uma estrutura de poder nacional na qual prevalecia a demora cultural (o horizonte cultural médio das elites das classes dominantes deveria ser rompido a partir do Estado, que possuía maiores possibilidades de crescimento econômico, cultural e político). Grifo nosso. FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

currículos – na concepção de conhecimento da geografia escolar – e nas práticas de sala de aula.

Após a Segunda Guerra Mundial, emergiram novas relações econômicas e políticas com implicações importantes na produção do espaço mundial, e na compreensão que dele fez a Geografia.

Um dos marcos importantes da reorganização político-econômica do mundo no período pós-guerra foi a afirmação dos grandes conglomerados econômicos que, centralizados nos países centrais, permitiam relações de poder mais centradas na dominação pelo mercado – de forma objetiva e ideológica – no lugar da dominação direta dos territórios, como foi na transição do século XIX para o século XX, com o imperialismo.

No plano interno, uma crise do modelo agrário exportador, base da economia brasileira ao longo de três séculos, e a afirmação de uma industrialização que transferiu a centralidade de processo social para as cidades e deu início à formação de um mercado interno, com fortes alterações no campo de disputa política e, claro, nas relações sociais.

A dimensão econômica e o planejamento (ou ordenamento) territorial passam a desempenhar centralidade no imaginário da geografia europeia e da norte-americana, que sempre foram as grandes referências para as demais geografias do ocidente. A partir dessas inovações, foi possível verificar uma reaproximação da Geografia com os aparelhos de Estado que viam nela uma ferramenta importante de conhecimento do território, dominação estratégica e controle, como mais tarde demonstrou Lacoste em sua obra clássica *A Geografia: isso serve antes de mais nada para fazer a Guerra*, de 1976. Essa dominação pode ser compreendida de diversas formas, mas em quase todas elas o poder hegemônico do Estado aparece como referência fundamental.

Essa reaproximação teve forte impacto nas linhas de orientação do conhecimento geográfico e em seus métodos de análise que passaram a valorizar os métodos quantitativos, em detrimento das análises qualitativas<sup>64</sup>, combinados com o empirismo – o trabalho de campo –, sua característica mais marcante, desde a fase clássica.

---

<sup>64</sup> É importante ressaltar que nossa análise pretende abarcar as formas dominantes da Geografia em cada período. Assim como a produção dos geógrafos anarquistas do final do século XIX – início do século XX, outras correntes do pensamento geográfico, como a Geografia cultural de Sauer nos EUA, tomaram forma neste período, mas exercera pouca ou nenhuma influência na Geografia escolar. Somente mais tarde, algumas questões dessas produções serão retomadas no ensino de Geografia. A questão cultural na geografia escolar do século XX

A visão de geografia que se consolida neste momento se alia ao ordenamento do território do país pelo aparelho técnico do Estado que procura, através das ações de planejamento e intervenção, remover os obstáculos – naturais, técnicos, ou sociais – ao desenvolvimento sem que a sociedade, com seus interesses diversos e conflituosos seja apontada como parte efetiva do processo espacial.

Assim, o espaço é uma instância preexistente, externa ao movimento da sociedade, e restrito à sua dimensão concreta.

Como implicação desse movimento, é possível perceber, no que se refere aos métodos de análise do espaço, a transição de um determinismo ambiental, para um determinismo econômico que, de certa forma dá início a um reposicionamento da Geografia, ainda que com ressalvas, como um campo específico de conhecimento entre as ciências sociais.<sup>65</sup>

Essas mudanças estiveram fortemente influenciadas por uma ação mais diretiva do Estado que, centralizado, e autoritário, deu início a um modelo nacional desenvolvimentista que já vinha sendo favorecido por um contexto internacional de crise econômica e guerras.<sup>66</sup>

A fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1937, surge como referência importante do papel do Estado como indutor do desenvolvimento e revela a importância da Geografia como um campo estratégico no planejamento e gestão do território. Produzir uma leitura estratégica do espaço, tecnificar o território com novas infraestruturas e fomentar o desenvolvimento industrial com investimentos em indústrias de base constituíram os pilares da política estatal de desenvolvimento do período.

Essa modernização foi acompanhada de mudanças na organização jurídico-política. A promulgação da Constituição de 1937 e a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho

---

– incluindo a produção de Aroldo de Azevedo – será fortemente influenciada pela discussão de raça, pelo determinismo natural e Darwinismo social que já se formara no século XIX.

<sup>65</sup> É importante ressaltar que, ainda hoje, diversos institutos e departamentos de Geografia no Brasil e no mundo ainda consideram a Geografia como um campo de conhecimento ligado às ciências da natureza, ou mesmo como uma ciência de síntese, posição muito criticada por diversos autores. Na verdade não há consenso, nem identidade consolidada para essa disciplina.

<sup>66</sup> O período da Segunda Guerra Mundial foi particularmente importante para o desenvolvimento industrial de algumas economias emergentes como a brasileira, posto que não era possível compatibilizar os esforços de guerra com os investimentos externos nessas economias. Ao final da guerra, o que se verificou foi uma mudança significativa em algumas economias, como por exemplo, a brasileira. Sobre esse processo pode-se consultar o livro de SINGER, Paul. **Aprender Economia**. Ed Brasiliense. São Paulo, 1985.



(CLT), em 43, representam os ajustes jurídicos necessários ao desenvolvimento econômico, político e social de uma sociedade que se modernizava rapidamente.<sup>67</sup>

Essa transformação social exigia, por parte do poder estabelecido, reorientação nos caminhos das diversas instituições sociais, dentre elas a educação, cuja finalidade declarada passa a ser a formação de mão de obra qualificada, portanto com especial ênfase na formação técnica.<sup>68</sup>

Essas reformas procuravam estabelecer o novo modelo de formação escolar, com especial ênfase na formação técnica dos professores e na organização dos currículos que valorizavam a transposição didática dos conhecimentos técnicos produzidos nas academias e nos centros de pesquisa.

O controle Estatal da educação vai ganhando novos contornos não apenas na oferta de vagas nas escolas públicas que começam a se multiplicar, mas também no controle sobre os conteúdos, sobre os materiais didáticos, e sobre as práticas pedagógicas dos professores. Esse controle deve ser compreendido como uma das facetas de um poder autoritário e centralizador, o qual pretende, por meio da educação, aumentar a adesão social ao seu projeto modernizador da sociedade a partir do Estado.

Como tenho tentado demonstrar, uma das características mais marcantes do processo de modernização da sociedade brasileira é a presença do Estado como seu vetor. Essa presença foi, e é, determinante nos caminhos trilhados em nosso processo de modernização social.

No entanto, é fundamental apontar, para o caso brasileiro, o caráter centralizador e autoritário do Estado que sempre pretendeu anteceder e atender às demandas sociais, traduzindo a luta por direitos em ações de controle dos poderes estabelecidos sobre a sociedade. Esse controle esteve sempre à serviço das elites e, por isso mesmo, resultaram em políticas conservadoras.

---

<sup>67</sup> É importante ressaltar que tanto a Constituição como a CLT foram forjadas em meio a um regime ditatorial e representam, em seus artigos, a influência dos regimes totalitários que vigoraram no mundo na primeira metade do século XX, e que definiram, em larga escala no Brasil, uma relação de submissão da sociedade ao Estado.

<sup>68</sup> Há aí uma redefinição filosófica importante no sentido da escola e da formação escolar. Instala-se um debate entre duas tradições: de um lado aqueles que defendiam uma formação mais universalista – ligada aos padrões educacionais europeus – e, de outro lado, aqueles que defendiam uma visão mais utilitarista e pragmática da educação, ligada ao modelo americano. Na era Vargas (1930-1945) ocorreram duas reformas educacionais, a de Francisco Campos (1931-1942) e a de Gustavo Capanema (1942-1945). Ambas produziram mudanças importantes nos sentidos da educação em todos os níveis. A reforma de Francisco Campos reestruturou o ensino superior cuja preocupação era a formação de professores para o ensino secundário, que dividia em dois ciclos: ginasial e clássico ou científico.

Na educação, assim como nos demais campos sociais, esse conservadorismo expressa-se na produção ideológica das instituições, definindo sentidos e práticas que, mesmo sendo expressão de uma determinada classe social, vão aos poucos se consolidando como norma para toda a sociedade.<sup>69</sup>

Uma evidência desse controle pode ser verificada na normatização sobre a produção e circulação do livro didático produzida na gestão de Getúlio Vargas, em 1938. Segundo essa normatização, não poderá ser autorizado o uso do livro didático

- A) Que atente de qualquer forma contra a unidade, a independência ou a honra nacional.
- B) Que contrarie, de modo explícito ou implícito pregação ideológica, ou indicação de violência contra o regime político adotado pela nação.
- C) Que envolva qualquer ofensa ao chefe da nação, ou às autoridades constituídas, ao exército ou à marinha ou as demais instituições nacionais.
- D) Que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras que se bateram ou se sacrificaram pela pátria
- E) Que encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da nação brasileira.
- F) Que inspire o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região com relação aos das demais regiões:
- G) Que incite o ódio contra as raças e as nações estrangeiras:
- H) Que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais:
- I) Que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa:
- J) Que atente contra a família, ou pregue ou ensine contra a indissociabilidade dos vínculos conjugais:
- K) Que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento de inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (BRASIL, 1.006/1938, ART 20 alíneas a-k, apud SILVA, 2006. P. 50-51)

Ainda que possamos valorizar os preceitos públicos presentes nessas recomendações, é de fundamental importância ressaltar a ideologia de retificação da ordem presente nessas recomendações – essa ordem pressupõe que o poder constituído está acima dos cidadãos e da sociedade, representante da unidade nacional (alíneas A, B e C); que institui a sociedade

---

<sup>69</sup> Gramsci foi talvez o pensador marxista que melhor analisou a problemática da dominação pela produção da cultura. Para ele, essa dimensão do social se constitui como um dos elementos centrais de reprodução do capitalismo

como unidade, cuja identidade se produz pela tradição e pela não discriminação das diferenças (alíneas D, F, H, I, J e K); da inexorabilidade do progresso e do desenvolvimento (alínea E); e da convivência pacífica entre as raças e outros povos (alínea G).

A tradução desses conteúdos ideológicos para os materiais didáticos são de suma importância para a manutenção da ordem social, posto que, traduzidos em conteúdos conceituais, instituem um sentido para o mundo.

Segundo Haesbaert (2011, p. 112),

Todo conceito, obviamente derivado de ou envolvido com uma problemática, está também situado, contextualizado – tanto no sentido temporal, histórico, quanto espacial, geográfico. Ele permite não só revelar um passado, mas também indicar um futuro, traçar linhas de direção de um processo, indicador de novas conexões a serem feitas. O conceito, portanto, é também um transformador, na medida em que interfere na realidade da qual pretende dar conta. Todo conceito, em síntese, sem se confundir com a realidade, possui também uma natureza política – como todo campo do saber, está mergulhado em relações de poder.

Com a institucionalização da Universidade de São Paulo e dos demais institutos de formação de professores, aumenta-se a influência da produção acadêmica sobre os currículos escolares, portanto, sobre as finalidades e os conteúdos de cada disciplina.

No caso da Geografia, assim como diversas outras áreas de conhecimento, os conteúdos científicos produzidos nos institutos vão aos poucos “colonizando” a escola e se impondo como norma. A organização dos conteúdos escolares a partir do desenvolvimento dos saberes da ciência representa, por um lado, uma perspectiva de entendimento da escola, de seus conteúdos e práticas, portanto do conjunto de elementos que ofertam um sentido à ela; por outro lado, essa organização também expressa um domínio estatal sobre a educação, que obedece aos desígnios dos poderes estabelecidos, por meio das normas de controle das práticas escolares.

Ao controlar os conteúdos escolares, o Estado cria as condições necessárias à reprodução da ordem vigente e amplia a base de sustentação do projeto de modernização da sociedade a partir do Estado. A escola é, nesse sentido, expressão do poder hegemônico e, como nos mostrou Bordieu (1969), um importante aparelho de reprodução ideológico da sociedade.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> A contribuição de Bordieu, na década de 60, foi fundamental para redefinir o otimismo com que a educação era vista nas sociedades ocidentais. De uma forma geral, podemos dizer que a educação foi sempre vista com otimismo pelos intelectuais e pelo senso comum. Acreditava-se que, a partir da educação, seria possível o desenvolvimento de sujeitos autônomos e, a partir deles, a produção de uma sociedade autodeterminada

Esse controle se realiza pela normatização direta do funcionamento das instituições educacionais, pelo controle sobre os materiais didáticos e seus conteúdos, pela formação dos professores.

A supervalorização dos conteúdos científicos produzidos na academia negaram à geografia escolar uma dimensão política da formação dos estudantes, uma vez que os conteúdos eram apresentados como prontos e acabados. De acordo com Vesentini (1989), a compreensão da geografia escolar como um conhecimento naturalizado opera principalmente como veículo de reprodução ideológica do sistema hegemônico.

É no movimento de afirmação de uma sociedade brasileira moderna – científica, urbana, industrial – que desponta, como referência fundamental no ensino de Geografia, a obra de Aroldo de Azevedo.

Sua contribuição ocorreu pela produção de livros didáticos, com ampla hegemonia entre as décadas de 40 e 70 do século XX; pela participação direta e/ou influência nas definições curriculares e, claro, como catedrático da Universidade de São Paulo, na formação dos profissionais de Geografia.

Como método de abordagem, a descrição das diferentes regiões, suas características físicas e sociais, compreendidas sempre como potencial, ou obstáculo ao desenvolvimento nacional.

De uma forma geral, podemos dizer que a geografia de Aroldo de Azevedo é uma das melhores expressões do que ficou conhecido como o modelo “A Terra e o Homem”<sup>71</sup>, pela qual se estabelece uma descrição – normalmente ligada à atividade empírica – dos elementos naturais de uma determinada paisagem, procurando estabelecer alguns nexos explicativos de determinação entre seus componentes; passa-se então a caracterizar as potencialidades econômicas das paisagens, compreendidas sempre como um dado externo e anterior à sociedade; do tipo humano (cultura) que ocupa a área e das atividades econômicas que nela se desenvolvem.

---

(instituinte) e, muito provavelmente, democrática. No entanto, Bordieu nos mostra que, dominadas pelos aparelhos de Estado, a educação se torna um dos mais importantes aparelhos de reprodução ideológica do Estado e das estruturas de poder vigente.

<sup>71</sup> O modelo “A Terra e o Homem” não foi uma invenção do autor, tampouco uma qualidade específica e restrita ao discurso geográfico. Autores como Euclides da Cunha produziram obras significativas a partir deste modelo. A caracterização da sociedade geralmente fica restrita ao CARÁTER dos indivíduos e/ou dos grupos; pouca atenção é dada aos movimentos da sociedade e às relações de poder que a permeiam. A economia é compreendida como a descrição dos produtos e não do processo de trabalho e as relações sociais nela envolvidos.

Essa abordagem é o resultado de uma “transposição didática” dos saberes produzidos nas academias e nos institutos. Do ponto de vista metodológico, podemos dizer que o pensamento de Aroldo de Azevedo tem inspiração positivista–funcionalista, com forte influência do pensamento clássico francês.<sup>72</sup>

Do positivismo herda a ideia de uma natureza como um dado objetivo, passível de ser analisada a partir de seus elementos individualizados e relacionados a partir de relações causa-efeito. Parte-se da descrição de seus componentes: clima, relevo, vegetação hidrografia para posteriormente agrupá-los em unidades definidas e limitadas fundamentalmente pela aparência do conjunto; o homem (indivíduo ou grupo) aparece como um elemento a mais na moldura. Naturalizado, a análise se debruça sobre suas feições (raça é um termo bastante utilizado) e descrição de alguns hábitos que tipificam o grupo. Pouca ou nenhuma referência é feita aos movimentos, A cultura dos diferentes grupos é analisada de forma estanque, e as desigualdades concebidas como traços derivados estrutura étnica herdada.

A região aparece como o resultado final desse quadro “a terra e o homem”, e a explicação de sua configuração territorial repousa sobre sua aparência objetiva.

Apesar da extensa obra – reiteradamente publicada entre os anos 40 e 70 – houve poucas mudanças na forma de compreensão da geografia, mesmo diante das grandes mudanças que se processaram na geografia acadêmica no período de 40 a 70.

Nesse período, pouco investimento foi feito na questão epistemológica, muitas vezes substituída por descrições detalhistas dos ambientes naturais e/ou sociais (regiões) e de fatos, acompanhadas, sobretudo no caso do Brasil, por trabalhos de campo que pretendiam oferecer confiabilidade nos dados. Não se trata aqui de discutir essa confiabilidade, mas de questionar a importância de uma descrição em detrimento do desenvolvimento teórico da disciplina acadêmica, e sua relevância como componente curricular.<sup>73</sup>

Moreira (2007) critica essa posição a partir de uma tríade que, para ele, expressa bem o escopo da Geografia escolar moderna – da qual Aroldo de Azevedo é o maior expoente – que pautou a geografia escolar no período compreendido entre as décadas de 40 e 70.

---

<sup>72</sup> SANTOS, Wilson dos. *A obra de Aroldo de Azevedo – Uma avaliação*. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas Rio Claro: UNESP, 1984, 94 p.

<sup>73</sup> O desenvolvimento da Geografia Teórica, uma nova corrente do pensamento geográfico, se caracteriza mais pela introdução de novas técnicas e cálculos estatísticos que em detrimento de uma discussão teórico-metodológica que poderia significar uma renovação epistemológica da geografia.

Para ele, o elemento humano – descolado da natureza e da sociedade – vira população, isto é, mais um dado contábil que qualificável e/ou relacional; a natureza, por sua vez, quando deslocada de sua totalidade, é vista apenas por seus elementos isolados e que, reunidos em sua parcialidade não compõem o todo; o terceiro aspecto diz respeito a uma questão de encaixe que, para Moreira (2007), nesse modelo de Geografia, homem e natureza mantêm entre si uma recíproca relação de externalidade que dificulta a análise de cada uma das partes (porque isola) e da relação.<sup>74</sup>

O que me parece mais relevante nessa análise crítica proposta por Moreira é o desencaixe que se estrutura em função das duas premissas iniciais, isto é, de um homem naturalizado e de uma natureza desumanizada.

Entendo que essa epistemologia (ou a pouca preocupação com ela) esteja vinculada aos métodos descritivos de produção do conhecimento geográfico escolar, ou mesmo de sua quantificação. Apresentar dados e/ou fenômenos só faz sentido se – e quando – acompanhados de um esforço teórico capaz de transcender a forma aparente e procure estabelecer sentidos para o observado.

Desvinculada desse esforço teórico-metodológico apto a gerar uma nova epistemologia para o entendimento do espaço, a Geografia escolar moderna, apesar da aparente transformação, permaneceu, durante um longo período, como um saber descritivo e com poucas possibilidades de contribuir para um entendimento do mundo. É interessante perceber a associação da geografia escolar com um saber enciclopédico, uma coleção de dados sobre natureza, os diferentes cenários econômicos, o sistema político dos lugares e, claro, sobre os lugares exóticos, esses últimos de grande interesse para as elites dominantes.<sup>75</sup>

É interessante perceber que o movimento da História provoca alterações no currículo e nas práticas escolares, mas essa relação não é direta. A década de 50, herdeira de mudanças

---

<sup>74</sup> MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

<sup>75</sup>Revistas como a National Geographic exploram essa visão da Geografia que, por sua vez, está associada à Geografia praticada pelas associações nacionais de Geografia dos países imperialistas do século XIX. A utilização de termos como quadro econômico, cenário político, etc. revelam um modo de compreensão da Geografia. Em certo sentido compõem uma epistemologia, mas são mais claramente identificados como uma coleção de imagens e informações dos lugares. O conceito de região – ligado ao modo de vida – procura ofertar algum entendimento do quadro dos lugares, mas não permite uma conexão mais complexa entre seus componentes.

tecnológicas, políticas, econômicas e ideológicas do mundo pós-Segunda Guerra apresentava uma complexidade cada vez maior de relações que só bem mais tarde iriam impactar a geografia escolar.

Já na geografia acadêmica, segundo Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007),

O espaço geográfico, mundializado pelo capitalismo, tornou-se complexo e as metodologias propostas pelas várias tendências da Geografia tradicional não eram capazes de apreender essa complexidade. Novas metodologias deveriam surgir para empreender tal tarefa. O levantamento feito por meio da pesquisa de campo revelou-se insuficiente; passou-se aos poucos, para o uso de técnicas mais sofisticadas, como, na década de 60, a aerofotogrametria, antes monopólio dos exércitos brasileiros e americano.

Além do uso de novas tecnologias herdadas da Segunda Guerra, ou mesmo da Guerra Fria, em curso no período, instala-se um intenso debate teórico metodológico no interior da disciplina, sobretudo na disputa existente entre a geografia positivista clássica, os geógrafos mais ligados às questões técnicas de ordenamento territorial – ligados aos aparelhos de Estado – e aqueles que começam a elaborar uma crítica sobre a ligação da Geografia com o Estado, buscando maior participação do movimento da sociedade nas análises do espaço.

No caso brasileiro, o golpe militar de 1964 retardou<sup>76</sup>, em parte, o movimento de renovação da geografia nacional<sup>77</sup>, posto que o debate teórico plural era considerado subversivo e um atentado à ordem social vigente.

A geografia brasileira, inspirada pelos métodos estatísticos da teorética, contribuiu na leitura e intervenção estratégica do modelo social, político, econômico e espacial dominantes. No entanto, a utilização dos métodos da Geografia Teorética e/ou mesmo dos trabalhos

---

<sup>76</sup> O movimento de construção do golpe militar pode ser compreendido de diversas formas. Uma delas é a afirmação de uma posição política de um grupo da elite ligado aos interesses do capital internacional que via na crescente participação popular e das classes médias urbanas uma ameaça ao seu projeto de desenvolvimento do país. Nesse sentido, o movimento de tomada do poder do Estado pelos militares, em 1964 representa a imposição, pela força, de uma perspectiva de progresso econômico centrado nos setores de mercado externo, com concentração de recursos a fim de promover a modernização do país (compreendida como uma requalificação da inserção no capitalismo internacional) no menor prazo possível, cuja realização resultou em um crescimento econômico brutal, com grande concentração de riqueza e altos índices de marginalização social.

<sup>77</sup> Segundo Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), o processo de redefinição da geografia brasileira esteve associado ao movimento iniciado no IBGE, na década de 70, passando à fundação da Associação da Geografia Teorética, por um grupo de Geógrafos da UNESP de Rio Claro, em 1971, e, somente mais tarde, em meados da década de 70 e década de 80, o surgimento linhas de geografia ligadas ao marxismo e a outras correntes da geografia contemporânea.

produzidos por esses geógrafos não significava, necessariamente, a adesão desses profissionais ao regime militar.

O projeto da parte da sociedade civil e dos militares procurava modernizar o país, e isso implicava – como foi demonstrado mais tarde – um processo de internacionalização de nossos recursos naturais e na instalação de um conjunto de objetos técnicos que favorecessem a modernização do país. Criavam-se as condições para o surgimento de – como se dizia na época – um “Brasil grande e forte”. Tal projeto dependia do conhecimento da distribuição dos recursos e de um planejamento técnico no intuito de viabilizar a sua exploração.

No plano interno, vários foram os trabalhos que pretendiam analisar e promover mudanças na distribuição da população no território, e também das atividades econômicas tanto no campo como na cidade.<sup>78</sup>

A geografia escolar parecia alheia aos movimentos de redefinição da geografia acadêmica, pois estava de acordo com as finalidades sociais da educação, ligadas ao processo de modernização da sociedade brasileira.

Os livros de Aroldo de Azevedo, com suas análises regionais sustentadas no modelo “A terra e o homem”, continuavam a servir como a grande referência do ensino tanto no que se refere aos materiais didáticos, como na formação continuada dos professores de Geografia em diversas regiões do Brasil.<sup>79</sup>

A inspiração positivista, pretensamente objetiva (neutra), da obra de Aroldo de Azevedo respondia de forma adequada, o que se desejava da geografia escolar. No entanto, o desenvolvimento de algumas discussões que os livros propunham – assim como algumas discussões nas obras didáticas de história – foram identificadas como um perigo potencial ao

---

<sup>78</sup> Integrar o território aparecia como um desafio para a implantação do modelo, assim como colonizar novos territórios (ocupação das fronteiras agrícolas) que desempenhou um papel duplo: diminuição das tensões sociais no campo concentrado no centro sul e a colonização do centro oeste e norte do país; procurar políticas territoriais das regiões metropolitanas, e discutir as redes de cidades era um tema fundamental. Polos de desenvolvimento industrial, estabelecimento de regiões metropolitanas e projetos de colonização foram instrumentos de construção do espaço pelo poder do Estado.

<sup>79</sup> O uso do livro didático como recurso de formação continuada de professores até hoje é uma realidade. Se a formação inicial de professores devidamente habilitados era uma realidade nos grandes centros, para diversas regiões do Brasil era, e permanece, como um desafio. Neste ambiente, o livro didático desempenhou papel fundamental de formação de professores, tanto inicial como continuada. São diversas as referências a esse aspecto e, no caso de Aroldo de Azevedo, sua hegemonia foi um dos marcos da Geografia entre as décadas de 40 e 70.



poder hegemônico, e/ou deformadoras para o projeto de sociedade que se queria construir a partir do Estado totalitário.

Assim, em 1971, a Lei 5.692/71 extinguiu-se o ensino de História e de Geografia nos Níveis Fundamental e Médio, e, em seus lugares, instituía-se a disciplina de Estudos Sociais. O conteúdo dessa disciplina nunca chegou a ser precisamente definido, posto que não se conformava como um campo de conhecimento devidamente delimitado, mas se constituía como uma “mistura” de métodos, teorias e conceitos tanto da História como da Geografia, mas que, na verdade, voltava-se a um conhecimento descritivo, sem caráter definido.

Os conteúdos da disciplina de Estudos Sociais não refletiam os debates e as transformações do conhecimento acadêmico nas áreas de História e Geografia, tampouco se afirmava como um espaço inter, multi ou transdisciplinar de pesquisa e produção de conhecimento.

Consoante Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 59),

Enquanto a Universidade, na década de 70 do século XX, os debates se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito de conhecimento em Geografia, a escola pública de primeiro e segundo graus, hoje ensino fundamental e médio, enfrentava um problema ocasionado pela Lei 5.692/71: a criação de estudos Sociais com a eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular.<sup>80</sup>

A instituição da disciplina de Estudos Sociais em vez dos estudos de Geografia e História operava, por um lado, uma separação entre o currículo da escola básica e os centros produtores de conhecimento, o que não necessariamente deve ser compreendido como um problema, posto que as ciências e a educação – como afirma Zabala<sup>81</sup> – não possuem a mesma natureza, nem objetivos. Por outro lado, não podemos afirmar que havia uma intenção pedagógica clara em sua instituição, como podemos demonstrar pela ausência de objetivos formativos claros, de métodos definidos de análise da realidade e de uma epistemologia própria.

---

<sup>80</sup> PONTUSCHKA; PAGANELI e CACETE, Idem, p. 59.

<sup>81</sup> Ver ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo uma proposta para o currículo escolar**. São Paulo: Artmed, 2002.

Como diversos críticos dos Estudos Sociais, podemos dizer que sua instituição apresentava, como finalidade última, limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecessem a uma reflexão crítica da realidade<sup>82</sup> e, com isso, à formação de uma cidadania ativa.

Assim, é possível afirmar que, durante o período militar, uma parte da elite nacional apropriou-se do aparelho de Estado, define seus contornos e conteúdos e, dessa forma, cria as condições necessárias para a realização de seu projeto.

A educação escolar é um importante instrumento seja para a formação de pessoas capazes para lidar com as novas condições do sistema – progressivamente dependente de conteúdos de informação, técnica e ciência – seja na produção de sistemas de conceitos que favoreçam a adesão da sociedade ao projeto dominante.<sup>83</sup>

No “Atlas das Potencialidades Brasileiras: Brasil Grande e Forte”, evidencia-se que

O Brasil é grande pela natureza e forte pelo espírito. Esta tese empolgante merece amplamente ser desenvolvida pelas ciências culturais e ciências naturais [...]

Na história da humanidade, entretanto, é evidente que uma nação pode ser grande territorialmente e demograficamente e não ter autêntica grandeza [...] Daí a importância do sentimento nacional por meio das lições de Educação Moral e Cívica. Esse sentimento coletivo como sentimento das classes dirigentes e das massas põe o indivíduo a serviço da comunidade, tanto na paz como na guerra.<sup>84</sup>

Essa passagem mostra, de forma exemplar, o que temos ressaltado: a afirmação de um sentimento nacional único, trabalhado a partir de uma disciplina escolar cuja finalidade é a de aproximar os projetos das classes dirigentes e das massas para o fortalecimento e crescimento do país que dependerá de um esforço coletivo, sem qualquer distinção de classes sociais e/ou de qualquer outra natureza.

---

<sup>82</sup> A formação de um pensamento crítico é frequentemente confundida com uma posição de negação e/ou oposição à ordem instituída. No entanto, o que quero designar por crítica remonta à tradição grega que a define como a capacidade de distinguir elementos do real e, sobre eles, produzir juízos qualificados. Pensar criticamente é, então, mais que negar uma ordem específica, mas se posicionar de forma autônoma e reflexiva diante da realidade. Sobre a relação entre crítica e autonomia pode-se consultar as obras *Instituição Imaginária da Sociedade* e *As Encruzilhadas do Labirinto* de Cornélius Castoriadis.

<sup>83</sup> É fundamental lembrar que nenhum sistema pode se reproduzir apenas pelo uso da força. Neste sentido, a criação de sistemas de conceitos (teorias) tendem a consolidar a perspectiva dominante como uma posição mais amplamente aceita e, portanto, capaz de aumentar a adesão social ao projeto hegemônico.

<sup>84</sup> BRASIL, MEC, FENAME *Atlas das Potencialidades Brasileiras: Brasil Grande e Forte*. FENAME. Brasília, 1974, p. 8.

Os conteúdos escolares – isso fica evidente no Atlas indicado – não são neutros. Por meio deles, inauguram-se as condições de verdade sobre a realidade nacional, que são apresentadas como objetivas: “Cada nação precisa conhecer-se a si própria, para saber quais são as suas reais possibilidades e chegar a ser o que é. Nestes últimos anos o Brasil mudou a sua antiga imagem, libertando-se de preconceitos e deformações que lhe impediam o pleno desenvolvimento.[...]”.

E ainda

Não se pode admitir hoje uma pessoa instruída que não inclua em sua bagagem um acervo de conhecimentos de geografia geral que lhe possa dar condições de analisar, com base, assuntos sobre os quais não deve externar posições infundadas, com prejuízos de sua própria personalidade, e também, como frequentemente acontece, com o desmerecimento de governantes austeros e competentes. [...] <sup>85</sup>

O que se pode afirmar é que os conteúdos escolares de Geografia e História (mesclados nas disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica) deveriam contribuir para a educação – disciplinarização – do povo, sua adesão e contribuição para o que eles denominavam O Progresso da Nação!

Se for verdade que houve uma apropriação das instituições sociais por parte das elites que dominavam o Estado, também é verdade que esse controle não foi total. Devemos lembrar que a década de 60 produziu um questionamento amplo das instituições sociais em todo o ocidente com fortes implicações e questionamentos acerca do poder totalitário do Estado sobre a sociedade civil, mesmo nos regimes mais democráticos<sup>86</sup>.

Diversos discursos defendiam – em vários matizes – a afirmação da sociedade civil como o centro do poder. No caso brasileiro, é verdade, essa discussão não foi tão fértil, especialmente após o ano de 1968, com o Ato Institucional número 5 (AI5), que restringia, e muito, as

---

<sup>85</sup> Idem, p. 9-10.

<sup>86</sup> Como referência desses discursos e práticas sociais temos o movimento feminista, o movimento dos negros nos EUA, os hippies e a contracultura, a liberação sexual, o movimento pacifista etc. Na Igreja Católica, a encíclica de João XXIII já vinha operando mudanças importantes, com especial efeito nos países pobres, como o Brasil. Aqui se formava uma parte da Igreja comprometida com os movimentos sociais (Comunidades Eclesiais de Base, Comissão Pastoral da Terra, Teologia da Libertação); o movimento estudantil e a luta contra a ditadura de diversos segmentos sociais também operavam no sentido de contestar o poder instituído. Foi nessa luta que se deu a formação de cidadãos que procuravam, por meio de suas práticas e discursos, construir novos caminhos para o país.

possibilidades da disputa política. Todavia, diversos movimentos sociais permaneceram atuando e formando cidadãos que recusavam os discursos e práticas dominantes.

No caso do ensino de Geografia, por exemplo, apesar da pressão e vigilância sobre as ações transgressoras à ordem, era possível identificar diversas práticas educacionais divergentes e que operavam na contraordem. Ruy Moreira, em entrevista a Paulo Scarim, chama atenção para os trabalhos desenvolvidos nos cursinhos pré-vestibulares do Rio de Janeiro na década de setenta. Esses cursinhos, menos sujeitos aos controles e regulação do Estado, operaram como um abrigo para os professores que buscavam novas práticas no ensino de Geografia. José William Vesentini (2001) atenta para o ensino de Geografia para turmas de Jovens e adultos e/ou nas escolas públicas de periferia, nas quais os problemas sociais – portanto, uma Geografia não oficial – começam a fazer parte dos temas escolares.

Vesentini e Moreira identificam a geografia acadêmica “dominada” pelo pensamento conservador tanto no que se refere aos caminhos teóricos metodológicos da formação, como na sua incapacidade de se renovar, dadas as estruturas extremamente hierárquicas. Assim, a formação de um pensamento renovado estava ligada às práticas sociais externas às academias, normalmente ligadas aos movimentos sociais.

Atividades extracurriculares – como a participação em partidos políticos e/ou movimentos sociais, sindicatos, igrejas etc. – constituíam-se como espaços formativos alternativos, cuja principal característica – e objetivo – era a tentativa de se realizar um esforço de compreensão dos problemas sociais, políticos, econômicos que afligiam o país e promover sua transformação.

Para tanto, o que estava em jogo era a criação de práticas sociais alternativas ao modelo hegemônico. Essas práticas dependiam de uma compreensão alternativa do movimento das sociedades, portanto implicava métodos alternativos de investigação que davam forma a novos conceitos e teorias para se lidar com as diferentes situações.

No caso da geografia acadêmica e da escolar, dá-se início a um processo intenso de redefinição que atravessaria as décadas de 70 e 80, com profundas implicações – e confusões – em seus sentidos e contribuição como componente curricular.

### 3 A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA ESCOLAR

“Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a Terra se modificam, ou a interpretação de fatos particulares concernentes à existência do homem e das coisas conhece uma evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos de presente e não mais do passado, aquela parcela de realidade total que lhes cabe explicar”. (Santos, 1978)

#### EM LA LUCHA DE CLASSES

#### TODAS LAS ARMAS SON BUENAS

#### PIEDRAS

#### NOCHES

#### POEMAS

**Paulo Leminski**

Um movimento de renovação do conhecimento geográfico – acadêmico e escolar – deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de mudanças que se processou em todo o mundo na segunda metade do século XX. Essas mudanças redefiniram, em seu conjunto, as relações socioculturais, econômicas e políticas, com profundas implicações nos processos de produção do espaço – em suas configurações territoriais – e também foram responsáveis por alterações importantes nas formas de representação do mundo, entre elas, a Geografia.

Para situar histórica e geograficamente a reformulação do pensamento geográfico, abordarei alguns aspectos dessas mudanças do mundo pós-guerra que foram, em minha visão, fundamentais para o surgimento de um novo mundo, cuja complexidade exigiu – e tem exigido – uma reorganização do conhecimento geográfico, tanto acadêmico, como escolar.

A renovação do conhecimento geográfico<sup>87</sup> tem sido matéria de diversas publicações, encontros e debates, no Brasil e no mundo há, pelo menos, quarenta anos. No entanto, a renovação da geografia escolar – objeto de investigação deste trabalho – não acompanhou o

---

<sup>87</sup> Na Geografia brasileira, esse processo ficou conhecido na década de 80 como a Crise da Geografia. Esse movimento de crise colocou o debate teórico metodológico na ordem do dia, desafiando os modelos hegemônicos vigentes até então, e fazendo surgir diversas correntes de renovação do pensamento geográfico.

processo de transformação do pensamento geográfico, tampouco as transformações que se processaram no mundo. Ela permanece como um desafio (um processo incompleto).

Isso se explica em função da complexidade de elementos envolvidos em sua transformação. Fazer uma leitura linear deste processo, por exemplo, do tipo causa-efeito seria desprezar o fato de a geografia escolar estar submetida a movimentos diversos que vão desde as transformações históricas que redefinem os sentidos da educação escolar, passando pelos debates em torno dos conteúdos e práticas adequados aos novos tempos, as mudanças teórico-epistemológicas da geografia acadêmica e suas implicações no entendimento do mundo, na formação dos professores e, certamente, nas práticas de ensino de nossa disciplina.

Minha tentativa será a de demonstrar que a redefinição da Geografia escolar – especialmente no que se refere às categorias teóricas – deixa mais claras as transformações históricas que se processaram no mundo e na geografia do final do século XX.

Caracterizo essa atualização como incompleta, posto que os debates que atualizaram a geografia acadêmica e escolar – redefinindo temas, métodos e conceitos – mantiveram-se distantes da maior parte dos professores da escola básica, e que sua atualização, mediada pelo mercado editorial, conforma um campo de saber pouco rigoroso acerca das categorias e métodos de análise geográfica, e, na maioria dos casos, bastante confuso na sua contribuição para o entendimento do mundo.

Compreendo que a forma como a geografia escolar se atualizou contribuiu menos que o esperado para a formação de cidadãos críticos e/ou para a construção de um olhar geográfico mais sofisticado, que permita aos indivíduos a formação de juízos mais qualificados do mundo.

### 3.1 UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO: SOCIEDADE, TECNOLOGIA E GLOBALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL NO FINAL DO SÉCULO XX

O processo de reorganização do conhecimento geográfico, levado a cabo nas últimas décadas do século XX, deve ser compreendido em meio a um conjunto mais amplo de mudanças que afetaram quase todos os campos de atuação humana no último terço desse século, com

impactos profundos nas estratégias de produção espacial tanto no que se refere à sua base material, quanto às diferentes formas de sua representação, dentre elas, a Geografia.

De acordo com Sevchenko (2001, p. 23-4),

O que distinguiu particularmente o século XX, em comparação com qualquer período precedente, foi uma tendência contínua e acelerada de mudança tecnológica, com efeitos multiplicativos e revolucionários em todos os campos da experiência humana e em todos os âmbitos da vida no planeta. Esse surto de transformações constantes pode ser dividido em dois períodos básicos, intercalado pela irrupção e transcurso de Segunda Guerra Mundial. Na primeira dessas fases, prevaleceu um padrão industrial que representava o desdobramento das características introduzidas pela Revolução Técnica Científica de fins do século XIX. A segunda fase, iniciada após a guerra, foi marcada pela intensificação das mudanças – imprimindo à base tecnológica um impacto revelado, sobretudo pelo crescimento dos setores de serviços, comunicações e informações –, o que levou a ser caracterizado como período pós-industrial.<sup>88</sup>

Acompanhando o pensamento de Sevchenko, o impacto das transformações que se processaram na segunda metade do século permite que afirmemos que estamos diante de um novo mundo, produto de uma revolução tecnológica – microeletrônica – e de uma série de transformações que se processaram na economia, na política e nas sociedades em todos os cantos do mundo.

A primeira fase do mundo no século XX consistiu fundamentalmente em um prolongamento do século XIX, com o aprimoramento do modelo técnico científico, que se iniciou na segunda metade daquele século, ligado aos grandes complexos industriais os quais se espalhavam pelo mundo. Nesse período, foi criada boa parte dos objetos com os quais nos relacionamos até hoje, como o motor à explosão e a invenção do automóvel; a eletricidade e suas aplicações nas linhas de produção, no transporte e na iluminação urbana; a indústria química; a siderurgia e a metalurgia; além de todo um conjunto de objetos novos ligados à comunicação e ao entretenimento, como o rádio, o cinema e a televisão.

---

<sup>88</sup> SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI no loop da montanha russa**. Cia das Letras: São Paulo, 2001.

A proliferação dessas novidades em escala mundial anunciava a gestação de um mundo novo, no qual consiste não apenas no desenvolvimento de objetos e técnicas novas, mas também no aparecimento de novas sensibilidades que, mais tarde, induziriam, junto aos objetos novos, outras práticas sociais e espaciais.

Exemplos dessa nova sensibilidade são os movimentos artísticos conhecidos como “vanguardas europeias”, que eclodiram nas primeiras décadas do século XX. Esses movimentos, cada qual à sua forma, representaram uma ruptura com as sensibilidades herdadas do século XIX, por exemplo, com a adoração da velocidade, pela negação da duração e afirmação do efêmero, pelo niilismo e o *non-sense*, pela fragmentação da unidade, pela negação da ideia de processo e de continuidade. Refiro-me particularmente aos movimentos estéticos ligados às artes plásticas, principalmente o Futurismo, o Cubismo, o Fauvismo, o Surrealismo, o Dadaísmo e o Expressionismo. Não há, de fato, entre esses movimentos uma convergência da crítica, mas todos eles se posicionam em oposição à ordem estética e ética dos séculos anteriores, afirmando o presente e o futuro como referência fundamental para suas expressões. Essas vanguardas constituem uma referência importante de questionamento não apenas da ordem estética vigente, mas anunciam uma ruptura na representação social do mundo que, mais tarde, viria a orientar as práticas sociais de produção de um mundo novo. Críticos do porte de Ortega y Gasset, Georg Lucas e Adorno analisaram, cada qual à sua forma, tais movimentos. Com maior ou menor simpatia ou admiração pelos movimentos, o que há de comum entre eles é o reconhecimento de uma nova sensibilidade e representação do mundo que rompia com a herança anterior.

O conjunto dessas representações anuncia a crise da ordem social herdada do XIX; todavia, o conjunto de práticas sociais do início do século XX ainda carregava um conteúdo de continuidade bastante significativo, o que faz com que seja mais adequado identificá-lo como



uma extensão do século XIX do que com uma ruptura estrutural que só viria a ser realidade bem mais tarde, na segunda metade do século XX.

Esse período, separado do anterior pela Segunda Guerra Mundial, viu emergir por meio dos elementos novos – objetos, estratégias, sensibilidades etc. – práticas que representavam uma ruptura com a ordem social vigente no mundo herdado do século XIX, e, nesse processo, fincam as bases para o desenvolvimento de um novo mundo.

Períodos de guerras são sempre muito importantes no desenvolvimento de novas tecnologias, e com a Segunda Guerra Mundial, e mais tarde, sobretudo com a Guerra Fria, não foi diferente. Foi no calor dos combates que surgiram, por exemplo, “os radares, a propulsão a jato, novas famílias de plásticos, polímeros e cadeias orgânicas, a energia nuclear e a cibernética”. (SEVCENKO, 2001, p.25)

O foco do desenvolvimento tecnológico era a guerra; no entanto, em pouco tempo, o uso desse conjunto novo de objetos e técnicas se transformou rapidamente em uma realidade operacional primeiro para as grandes empresas, e, mais tarde, para grandes contingentes populacionais em diversos lugares do mundo, com impactos significativos na produção da vida social, política e econômica em todo o mundo.

Transporte e comunicação foram dois setores particularmente muito impactados. O desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos meios de transporte possibilitaram um aumento da circulação de pessoas e mercadorias por espaços cada vez mais amplos, com maior velocidade e custos reduzidos. Aliado ao setor de transportes, o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação foram fundamentais para a produção de um novo mundo.

A invenção do computador<sup>89</sup>, em meados da década de 40, e seu posterior desenvolvimento como tecnologia dialógica, representam uma mudança fundamental no patamar tecnológico da humanidade. A partir de seu desenvolvimento, foi possível reordenar o processo de armazenamento, produção e circulação de informações com impactos profundos em todos os campos da ação humana. O surgimento dessas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) redefiniu as relações sociais, políticas e econômicas em todo o mundo, tornando-o mais complexo em função do crescimento e aceleração do movimento da circulação de pessoas, mercadorias, dinheiro e informação por todos os cantos do planeta.

No campo da economia, o que se verificou, a partir da década de 50, foi o aumento do poder e da riqueza das empresas internacionais. O uso das TICs, além de permitir a gestão dos negócios à distância e em tempo real, possibilitou a adoção de estratégias globais, fragmentando os processos produtivos (redefinindo as vantagens locacionais dos empreendimentos)<sup>90</sup> e os integrando por meio dos modelos de logística. Esse processo gerou um aumento das trocas internacionais, um incremento grande do setor de serviços – fundamental na operacionalização do sistema –, maior articulação entre os setores primário, secundário e terciário das economias, e o deslocamento da centralidade do sistema da produção material para a produção de conhecimento.

---

<sup>89</sup> O primeiro computador digital eletrônico foi o Enliça, construído pelo engenheiro elétrico John Presepe Becker Jr. (1919-95) e pelo físico John William Mauchly (1907-80), na Escola Moore de Engenharia Elétrica, da Universidade da Pensilvânia, e pelo Laboratório de Pesquisas Balísticas, do Exército americano. Apresentado em 15 de fevereiro de 1946, ele ocupava uma área de 93 metros quadrados, tinha a altura de dois andares e pesava trinta toneladas. Em seu interior, 17468 enormes válvulas piscavam ininterruptamente. *In* <http://massageandoocerebro.wordpress.com>; mais tarde, em 1958, a *Texas Instruments* desenvolveria a tecnologia binária aumentando a capacidade de produzir e circular dados. Em 1961, a invenção do laser abriria caminho para as pesquisas em fibra ótica. O impacto dessas tecnologias reorganizaria, em um prazo bem curto, não apenas as estratégias de produção de mercadorias, mas todo um conjunto de práticas sociais que dariam origem ao mundo pós-industrial.

<sup>90</sup> Segundo os analistas da escola da regulação francesa, como Lebourne e Lipietz, o final do século XX vai conhecer um processo de desconcentração centralizada, isto é, o processo produtivo vai se fragmentar e migrar para as áreas de maior rentabilidade produtiva que tanto podem estar associadas ao preço da mão de obra, como falta de legislação restritiva – ambiental e/ou trabalhista – incentivos fiscais etc. No entanto, o espalhamento das plantas industriais não teria levado a uma descentralização do poder, que permanece nos países centrais, e se orienta cada vez mais em função do acesso e da produção de conhecimento.

No plano da política, a Segunda Guerra Mundial representa uma mudança importante no eixo do poder mundial e em suas estratégias de ação. No lugar da hegemonia europeia, surge o mundo bipolar da Guerra Fria, marcado pela oposição entre dois modelos de desenvolvimento, liderados pelos EUA e pela URSS.

Esse mundo bipolar foi marcado pela militarização das relações internacionais e pela consequente política de alinhamento ideológico; pela presença marcante dos Estados no planejamento e/ou no desenvolvimento de políticas nacionais e internacionais; por uma maior aproximação entre os interesses das grandes empresas e dos Estados na promoção do desenvolvimento econômico; pelo desenvolvimento de políticas espaciais que tinham por finalidade a ampliação da competitividade dos lugares em uma economia cada vez mais mundializada etc. Todas essas transformações foram marcadas por mudanças tecnológicas, especialmente nos setores de comunicação e transporte, que deram suporte à logística (um termo militar de uso cada vez mais comum no mundo empresarial) das ações dos agentes hegemônicos na determinação das diferentes configurações territoriais.

Como já dissemos, o “estado de guerra” permanente entre as duas grandes potências propiciou um ambiente favorável ao desenvolvimento de tecnologias militares, com importantes desdobramentos no mundo civil.

Se no início do século XX, a contribuição dos conhecimentos científico, técnico e tecnológico na produção do mundo foi vista com grande otimismo, o mesmo não pode ser dito para o período após a Segunda Guerra Mundial. Se no final do século XIX, esses conhecimentos foram vistos como neutros e favoráveis ao progresso da humanidade (veja o desenvolvimento de vacinas, os avanços da indústria farmacêutica e da medicina que ampliaram a expectativa de vida das populações, sobretudo nas cidades; a descoberta e produção de novos objetos e recursos produtivos que possibilitavam maior rentabilidade do trabalho, possibilitando a diminuição da jornada de trabalho e a ampliação do tempo livre etc.), na segunda metade do século, eles foram recebidos com certa desconfiança; na verdade, ali se instalou um paradoxo.

Por um lado, os avanços científico, técnico e tecnológico potencializavam as ações humanas. No entanto, os horrores produzidos pelo desenvolvimento das técnicas e das ciências na Segunda Guerra Mundial – como a produção e detonação das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki –, as pesquisas científicas levadas a cabo nos campos de concentração nazistas etc. – reposicionaram esses conhecimentos como instrumento fundamental na reprodução dos

poderes estabelecidos e expressão da capacidade de submissão dos mais fracos pelos Estados poderosos.

É aí que se demonstra o paradoxo: por um lado, é possível verificar o crescimento do potencial humano viabilizado pelos novos aparatos tecnológicos; por outro lado, é possível perceber o aumento de volume da desconfiança e das críticas com relação a esse mesmo desenvolvimento, seja por não acreditar que sua contribuição, seja, de fato, positiva para o desenvolvimento<sup>91</sup> do mundo humano, seja pela constatação de que seus usos reforçam o poder de dominação dos agentes hegemônicos, pelo seu alto grau de seletividade.

Outra dimensão das transformações que se processaram neste período é a social. Essa dimensão não está necessariamente vinculada às mudanças tecnológicas, mas também não está completamente delas desvinculada. O que se verificou, sobretudo nos países centrais da Europa e nos EUA, com repercussões em todo o mundo, foram movimentos de afirmação de uma agenda social nova, que desafiava grande parte das instituições sociais vigentes, e que, dessa forma, operava uma revolução no campo da cultura que, como apontou Harvey (1996) colocou o mundo social de “pernas para o ar”.<sup>92</sup>

O conjunto de mudanças e de questionamentos sociais nesse período foi enorme e espalhou-se por quase todos os campos da ação humana. No início do século XXI, a impressão que se tem ao investigar as transformações que se processaram no campo da cultura é que não houve instituição que saísse ilesa do turbilhão que tomou conta das sociedades ocidentais a partir do final dos anos 50.

---

<sup>91</sup> O uso dos termos progresso, para a passagem do século XX, e desenvolvimento, para o período pós-guerra, implicam não apenas a representação ideológica dos períodos, mas uma distinção fundamental na discussão do problema. Maurício Tratenbergh e diversos outros autores construíram uma crítica sobre os discursos centrados na técnica e na ciência, denunciando uma hipertrofia dessas dimensões na avaliação do movimento do mundo – tema já discutido pela Escola de Frankfurt – e, dessa forma, reivindicam a necessidade politização dos discursos tecnicistas. Na Geografia, esse paradoxo pode ser verificado na oposição entre o fortalecimento da Geografia pragmática e as críticas a ela produzidas. Um bom exemplo que examinaremos mais adiante é a contribuição feita pelo geógrafo Yves Lacoste, primeiro em artigos publicados em jornais e revistas nas quais ele demonstra a seletividade estratégica dos bombardeios americanos no Vietnã, e, mais tarde, em 1976, na publicação de seu livro *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, no qual ele defende a tese das íntimas relações entre as Geografias do Estado maior, e suas estratégias de guerra. LACOSTE, Yves. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papirus: Campinas, 1985.

<sup>92</sup> “*De pernas para o ar*” foi expressão cunhada por Harvey, em seu livro *A Condição Pós Moderna*, para indicar a inversão dos cânones da cultura ocidental no período denominado de Contracultura. Nele, instituições como o casamento, o trabalho e a dominação masculina foram colocados em xeque não apenas em discurso, mas também em práticas sociais. Esses discursos e práticas, se não foram capazes de eliminar essas instituições, foram determinantes em suas ressignificações. HARVEY, D. **A Condição pós Moderna**. Ed Record. Rio de Janeiro, 1996.

É como se, de repente, eclodissem de casulos diferentes, mas em um único processo, demandas sociais encapsuladas durante séculos, e cuja eclosão tivesse ressignificado as bases sociais plantadas desde o início da modernidade, e algumas até mais antigas.

São exemplos desse movimento: o movimento feminista – ou feminino? – que reposicionou, não sem resistências e tensões, as mulheres no cenário econômico, político e social, possibilitando seu reconhecimento como sujeito social autodeterminado, isto é, com projetos políticos próprios; a instituição da juventude – e do protagonismo juvenil – gerador do conflito de gerações, negando os valores e as práticas sociais herdadas do mundo de seus pais e avós. O rock, o comportamento individual e coletivo nele expressos, certa adoração do presente – do aqui e agora –, a relativização da centralidade do trabalho, a busca pelo prazer e o ideal de liberdade como desvinculação institucional são características importantes desse ser jovem.

O outro aspecto importante, frequentemente associado aos jovens, é o uso de drogas – sobretudo drogas alucinógenas – que representam, neste período, uma forma de contestação da ordem pautada na razão consciente, e a busca por novas formas de compreensão do mundo advindas de experiências mentais transcendentais; o questionamento do progresso, do produtivismo e do consumo como centralidade da vida; na política institucional, o desafio da ideia do Estado como representante legítimo – e único – dos interesses sociais, e a afirmação da sociedade civil – um ente plural e conflituoso – como campo de luta democrática. Compreensão essa que busca superar a noção de democracia apenas como forma de governo para ser, como diz Rancière<sup>93</sup>, um sistema social; o surgimento da questão ambiental<sup>94</sup> como um discurso outro, um desafio, à noção de crescimento ilimitado que dá sustentação à ideologia do progresso e/ou do desenvolvimento, portanto, como outra plataforma política.

Nos países periféricos como o Brasil e demais países da América Latina, da África e da Ásia, a existência de umas poucas fortunas combinadas com a pobreza extrema produziu discursos

---

<sup>93</sup> Rancière defende a política como a possibilidade dos sem parcela disputarem, na esfera pública, suas parcelas. Isto é, a democracia só é possível a partir de um fortalecimento da ação política para além do Estado, na qual as diferenças sociais são valorizadas e a possibilidade de negociação social das diferenças uma prática cotidiana e permanente, construindo e ressignificando acordos. RANCIÈRE, J. **O desentendimento, política e filosofia**. 34 ed. São Paulo, 1996.

<sup>94</sup> A questão ambiental surge na década de 60 como um discurso ainda inspirado no romantismo. No entanto, logo nos primeiros anos da década de 70, se afirma como um discurso político, principalmente ligado à questão dos recursos naturais e o crescimento econômico. Em 1972, organizou-se a primeira reunião da ONU, em Estocolmo, cujo tema foi Os Limites do Crescimento. Nesse encontro, foi debatida, entre outras questões, a impossibilidade de se promover o crescimento econômico nos moldes dos países ricos, em escala mundial.

e práticas que combatiam a pobreza e o subdesenvolvimento. Esses discursos, embora críticos, estavam, em larga medida, enquadrados na ordem da disputa geopolítica do mundo bipolar.<sup>95</sup>

Como apontado anteriormente, o que importa para a compreensão que estamos diante de um mundo novo – ou de um novo sistema mundo – não é um ou outro movimento específico, mas seu conjunto. Foram as transformações nas instituições sociais, políticas e econômicas que operaram uma revolução na cultura<sup>96</sup>, acompanhada da possibilidade, nova, de incrementar o intercâmbio entre as diversas sociedades, tornando o mundo mais complexo.

Essa maior complexidade do mundo deve ser compreendida como produto da ampliação dos níveis de articulação entre os diferentes campos de atuação humana, e entre os lugares. Processo que se realiza tanto pela ação dos agentes hegemônicos que operam, progressivamente, em escala global, como pelo maior intercâmbio social, permitido pela existência de recursos técnicos e tecnológicos que facilitam essa interação. É na composição desses dois movimentos que se forma o novo “sistema mundo”.<sup>97</sup>

Uma das características importantes desse novo sistema é o deslocamento da centralidade do surgimento da produção de bens e mercadorias, para o setor de serviços, o que inclui principalmente a produção e circulação de informações, e a produção de conhecimento. Nesse sentido, os mecanismos de produção e reprodução sociais alteram-se em direção com profundos efeitos nas relações sociocultural, política e econômica produzidas pelos espaços. Seu impacto foi de tal ordem que, em pouco tempo, foi possível afirmar, como fez Jameson (2001), que, no atual estágio de globalização do mundo, economia e cultura tendem a coincidir-se.

---

<sup>95</sup> O enquadramento a que me refiro diz respeito à oposição tradicional das forças políticas organizadas a partir dos cânones da política no século XX. A oposição ao capitalismo se fazia na busca do socialismo, e vice-versa. A possibilidade de criação de novas perspectivas, quando aconteceram e desafiaram a lógica da disputa, foi massacrada por um dos dois lados. Sobre esse assunto é interessante consultar a obra crítica de Castoriadis sobre a importância da autonomia. CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto** vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

<sup>96</sup> A noção de cultura a qual me refiro está associada à noção desenvolvida por diversos autores ligados aos chamados estudos culturais, especialmente Renato Ortiz (2001) e Nestor Canclini (2007). Ambos compreendem a cultura como uma produção humana que incorpora a produção social em sua dimensão ampla, contemplando as razões políticas e econômicas, bem como os hábitos, costumes e as representações dos diferentes agrupamentos humanos na produção social de suas vidas.

<sup>97</sup> O sistema mundo, nesse caso, deve ser compreendido como uma escala de abordagem; como a tentativa de compreensão do movimento geral do sistema que se realiza em diálogo com todos os lugares, mas que só existe quando materializado, de forma heterogênea, em cada um dos lugares. (SANTOS, 1996)

O deslocamento da centralidade para o campo da cultura possui um duplo sentido: a cultura como componente econômico; e a cultura como componente político – social. Como componente econômico, é possível perceber mudanças importantes nos objetivos e nas estratégias produtivas gerando o que alguns autores, como Bell (1973), Webster (1995), Kumar (1997), Castells (1996) denominam mundo pós-industrial.

Todos esses autores, cada qual a sua forma, analisam o advento do mundo pós-industrial como um conjunto de mudanças que se realizam no mundo humano a partir da revolução tecnológica que introduz novos objetos e práticas sociais que representam uma ruptura com o mundo da primeira metade do século XX.

A contribuição de Castells é a que me parece mais abrangente a fim de compreender essas mudanças como a formação de um novo mundo. Para esse autor, as mudanças que se processaram no mundo a partir da revolução tecnológica devem ser compreendidas na articulação dos processos de reestruturação econômica – com a mudança nas composições estruturais das empresas, suas estratégias e distribuição no mundo; a requalificação das tecnologias, com as novas bases de produção e seus efeitos na composição geral dos objetos e fazeres; e as mudanças políticas e culturais que nele se processaram.

Essas interações produziram mudanças importantes na produção do espaço mundial, reconfigurando os territórios, e alterando, por meio dos novos objetos e de ações, novas interações sociais e sentidos aos lugares.<sup>98</sup>

Como disse anteriormente, a segunda metade do século XX colocou diversas instituições em crise, seja pelo aparecimento de novos conteúdos e significados, seja pela ressignificação dos conteúdos e significados dominantes. Houve, neste período, uma combinação interessante: por um lado, verifica-se o aumento dos conteúdos de ciência e técnica na ordenação da vida. Contraditoriamente, verifica-se também um movimento de questionamento desses conteúdos, identificando-os como extensões dos poderes estabelecidos comprometidos com a reprodução do sistema de dominação.

Segundo Wolff<sup>102</sup>, analisando o papel da universidade americana na década de 60,

---

<sup>98</sup> Milton Santos traz uma contribuição fundamental na compreensão deste processo. Para ele, as verticalidades das ações globais invadem as horizontalidades e redefinem suas composições. No entanto, esse processo não se realiza de forma pura: as rugosidades sociais participam do processo, definindo a forma pela qual os diferentes lugares se globalizam, e também, reorientando os vetores de globalização.

De todos os níveis dos setores públicos e privados, ocupamo-nos planejando, ajustando, fazendo experiências. Há uma necessidade insaciável de conhecimento e aconselhamento especializado, e as universidades são o grande repertório dessa sabedoria. Seria tanto desperdício uma grande universidade permanecer sem uso numa sociedade moderna, quanto seria o rio Colorado correr sem ser represado ou a cadeia Masabi permanecer inexplorada. Não há, nos EUA, um único empreendimento, desde a formulação da política externa até a organização do controle comunitário da escola pública, que não se beneficie da participação ativa do pessoal da multiversidade<sup>99</sup>. (WOLFF, 1993, p. 59-60).<sup>100</sup>

Ao se constatar a maior participação dessas instituições na determinação social, diversos movimentos começam a se formar para alterar o conteúdo dessa participação. O que se requeria era uma politização das instituições sociais em geral, incluindo as instituições produtoras de saber como as universidades e os institutos de pesquisa a fim de alcançar, por meio deles, a transformação do mundo.

Isso requeria a produção de um conhecimento novo, ou novas estratégias de produção desse conhecimento, com uma maior aproximação e permeabilidade das instituições com os movimentos sociais. Isso significava contaminá-las com os conteúdos políticos das sociedades, e não apenas construir saberes *sobre* os problemas sociais.

As manifestações neste sentido foram diversas tanto no centro como na periferia do sistema. O exemplo mais marcante em termos globais parece ter sido o maio de 68 na França.<sup>101</sup> No entanto, junto dele estava a primavera de Praga, um ano antes, os movimentos da contracultura nos EUA e na Inglaterra, cujos conteúdos desafiavam, dentro e fora das universidades, os cânones e a ordem instituída.

No Brasil, em plena ditadura, a luta dos estudantes por maior liberdade de expressão e justiça social foi duramente combatida pelo regime militar, especialmente a partir de dezembro de

---

<sup>99</sup> Por multiversidade, Wolff compreende como as instituições que “não revela nada de unidade de lugar, finalidades e organização política, que caracterizam as antigas universidades. No seu âmago está uma faculdade de graduação – ou talvez muitas faculdades e programas de graduação. Mas ela se estende em todas as direções, englobando escolas profissionais, institutos de pesquisa, escolas primárias e secundárias, fazendas e laboratórios, em várias cidades, estados e até mesmo em outros países” WOLFF, P. **O Ideal da Universidade**. São Paulo: Ed UNESP, 1993.

<sup>100</sup> WOLFF, R. – Idem. p. 56.

<sup>101</sup> Embora comumente identificado como uma revolta estudantil, o maio de 68 é bem mais amplo. Seu significado maior é exatamente a conjunção de forças contrárias ao sistema vigente, sejam elas operárias, dos trabalhadores em geral ou dos estudantes. Se o levante operário é o que detona o processo, o espírito de revolta e a busca pela transformação contaminam todas as instituições sociais. No caso do movimento estudantil, a crítica mais contundente é acerca das relações de poder vigentes nos institutos e nas formas de saber por eles produzidas.



1968, com a proclamação do ato Institucional número 5 (AI5) que suspendia toda e qualquer garantia do exercício de cidadania.<sup>102</sup>

É neste ambiente de afirmação e negação dos conhecimentos técnico-científicos como determinações sociais que se verifica o processo de renovação da Geografia, que se inicia nos anos cinquenta, mas que só se consolida, no Brasil, no final da década de 70.

No campo da Geografia acadêmica, o desenvolvimento tecnológico serviu como base para o desenvolvimento, sobretudo nos EUA, mas com grande influência na Geografia brasileira, de uma Geografia denominada Pragmática.

Essa Geografia, apesar das críticas às geografias anteriores – clássica e moderna – não rompe com a estrutura básica de suas produções. Apesar das inovações técnicas e tecnológicas não propõe alterações na finalidade última da disciplina, que persiste como um saber de síntese sobre o espaço através da localização, descrição e quantificação dos elementos dispostos na superfície terrestre. Para essa geografia, o espaço aparece como externo ao movimento da sociedade, e neutro em suas formas. Segundo Moraes, ela (a Geografia Pragmática) incorpora e valoriza os avanços da estatística e da computação na análise do espaço, além de valorizar o método dedutivo em sua explicação (MORAES, 1984). O objetivo de sua produção é subsidiar com informações precisas as ações planejadoras do Estado.

Sobre o método e as finalidades da chamada geografia aplicada (Pragmática e da *New Geography*), Moreira (2009, p. 37) ressalta que

o pressuposto da *New Geography* é a presença de uma ordem estrutural matemática oculta por trás do padrão empírico de organização espacial dos fenômenos, cabendo-lhe descobrir e identificar as suas formas de manifestação. É esta descoberta que ao tempo que permite a explicação científica do fenômeno e dá à pesquisa o poder preditivo e nomotético que lhe é necessário, confere a matéria da intervenção prática e o valor de cientificidade requerido pela ação geográfica. A tarefa da Geografia como uma forma de ciência é, assim, descobrir e revelar esses padrões matemáticos.

---

<sup>102</sup> No que diz respeito ao papel das Universidades no desenvolvimento do país durante o regime militar, verifica-se um esforço, por parte dos poderes instituídos, no sentido de burocratizar e despolitizar as instituições, e reforça-se uma posição clássica de formação de quadros na elite para gerir o processo de modernização. A partir de 1968, a questão vai ganhar contornos mais radicais, levando a exclusão de muitos de seus componentes, tanto de professores, como funcionários e alunos contrários ao sistema que foram forçados a abandonar a instituição.

Nessa perspectiva, o espaço pode (deve?) ser analisado pelo instrumental matemático. As explicações dos fenômenos são expressas em correlações quantificáveis entre seus componentes que devem resultar em um quadro sintético de suas interações.

No Brasil da década de 60, essa foi a geografia produzida principalmente pelo IBGE. Sua finalidade era a geração de informação geográfica – no modelo que parte da descrição física, para a apresentação dos quadros econômicos e populacionais – a fim de possibilitar políticas espaciais para cada uma das regiões e sua integração em uma única dinâmica nacional. Um dos elementos centrais dessa forma de pensar a geografia – a forma perfeita na perspectiva de regimes totalitários – é a possibilidade do maior controle possível do território e a promoção de políticas de desenvolvimento econômico a partir dos interesses dominantes.

Se essa perspectiva de geografia não penetrou diretamente nos currículos escolares, serviu de inspiração para a organização de seus conteúdos, principalmente no que se refere à defesa de uma despolitização dos discursos espaciais e, por conseguinte, na valorização de uma objetividade científica, características que serviam perfeitamente aos discursos ideológicos do progresso e do desenvolvimento do país a partir de uma natureza pródiga e de um povo a ser educado.

Isso pode ser verificado em diversos materiais didáticos da época do regime militar como, por exemplo, o Atlas das Potencialidades Brasileiras.

Um dos aspectos mais significativos da geografia escolar dessa época, sobretudo no estudo de geografia do Brasil, é o estudo das regiões: uma divisão regional estruturada basicamente por regiões administrativas propostas pelo IBGE a fim de planejar e gerir o território. Essas regiões aparecem desarticuladas e com características próprias – naturais e sociais – que operam como potencialidade ou obstáculo ao desenvolvimento. Este, um caminho inexorável.

Mergulhados em um ambiente de discussão dos princípios e valores que regiam as sociedades ocidentais, e de luta pela afirmação dos direitos sociais, diversos pensadores, dentro e fora da geografia começam a questionar os discursos dominantes – por exemplo, o problema do subdesenvolvimento como uma dimensão da ordem internacional – da ciência, criticam sua pretensa objetividade (e neutralidade) científica, e postulam a necessidade de se politizar as discussões sobre o espaço e suas determinações.

O questionamento da produção geográfica não focava uma ou outra teoria em particular, mas se colocava em questão o estatuto próprio do conhecimento. Assim, desafiavam-se, de uma só

vez, os geógrafos, seus métodos de análise e o conhecimento produzido, identificados, quase sempre, como parte do aparelho ideológico do Estado.<sup>103</sup>

Assim, já na década de 60, se inicia a produção de uma nova geografia que questiona os caminhos tomados pela Geografia Pragmática ou pela *New Geography*. Surgem, por exemplo, a Geografia Ativa, na França, e a Geografia Radical, nos EUA.

Em 1964, Pierre George publica, com Raymond Guglielmo, Bernard Kayser e Yves Lacoste, o livro *A Geografia Ativa*. Nessa obra, os autores elaboram uma crítica ao pensamento geográfico dominante, tanto no que se refere ao objeto de estudo da geografia – a espacialidade, o espaço tomado por sua dimensão concreta, síntese da relação natureza x sociedade, portanto desprovido de importância política – quanto ao seu método, considerado inadequado por ser uma importação dos métodos das ciências naturais para servir, ao que consideravam ser, uma ciência social.

Em 1968, em seu livro, *L'Accion Humaine*<sup>104</sup>, George alerta que o espaço não é um objeto externo à sociedade, neutro e objetivo, mas definido pelo movimento das sociedades em sua transformação. Essa posição inverte o ponto de partida dos estudos geográficos que se pautavam na descrição e na análise da base física das diferentes parcelas e depois da sociedade (modelo a Terra e o Homem), para tomar a sociedade – e seu movimento – como elementos de determinação das configurações espaciais.

Moreira (1988) chama a atenção para a importância da Geografia Ativa desenvolvida por Pierre George na França dos anos 60, em oposição à Geografia Pragmática ou Geografia Aplicada, alertando para o argumento de George de que a geografia – como conhecimento do espaço – acompanha os homens desde os tempos mais remotos, e, portanto, surge das próprias práticas sociais.

A distinção entre a Geografia Pragmática e a Geografia Ativa está na própria natureza de cada uma. A primeira, produzida em escritórios – distante dos movimentos da sociedade –, tem por finalidade gerar e organizar “informações geográficas” para subsidiar ações planejadas dos

---

<sup>103</sup> Anteriormente fizemos referências às críticas de Bordel à educação escolar. Na década de 60, esse foi um tema relevante e bastante frequente nos debates das mais diversas áreas, incluindo aí, os institutos de geografia. Essa identificação, no caso da geografia, fazia muito sentido, posto que grande parte da produção do conhecimento geográfico estava associado às planilhas de dados dos institutos de planejamento e aos aparelhos de guerra dos Estados.

<sup>104</sup> GEORGE, P. *L'action Humaine*. Paris: Press Univ de France, 1968.

agentes hegemônicos (empresas e/ou dos Estados). É um conhecimento *sobre* o espaço. A segunda surge das próprias práticas sociais, na tentativa de construir um arcabouço teórico capaz de explicar os processos sociais que resultam nas diferentes espacialidades, ou seja, um conhecimento *do* espaço.

O livro *A Geografia Ativa* surge como um marco da crítica aos métodos, conceitos e temas da Geografia Pragmática, e propõe algumas inovações teórico-metodológicas, ainda que não signifique uma ruptura com a geografia dominante no período.

Logo na abertura da obra, os autores propõem uma discussão acerca do objeto e dos métodos da investigação geográfica e apresentam alguns novos pressupostos:

1º A geografia é uma ciência humana; 2º A Geografia é uma ciência do espaço, mas seus métodos são diferentes daqueles das ciências naturais do espaço; 3º A Geografia é o prolongamento da História; 4º Historiador do atual, o geógrafo deve prosseguir os estudos do historiador, aplicando métodos que lhe são próprios; 5º O objetivo da aplicação dos métodos geográficos é o conhecimento das situações; 6º o estudo de uma situação pode proceder de uma concepção contemplativa ou de uma concepção ativa. (GEORGE, Idem, p. 15-27)

Tomados em conjunto, esses pressupostos representam, sem dúvida, uma alternativa teórico-metodológica ao estudo de Geografia. A ideia, por exemplo, do geógrafo como um “historiador do presente”, com métodos próprios de análise, redefine a dimensão de análise social do espaço, mas, ao destacar que o objetivo da aplicação dos métodos geográficos é o conhecimento das situações, retoma aspectos da tradição geográfica da diferenciação entre as formas sociais de apropriação e transformação do espaço, sem efetivamente discutir e redefinir os pressupostos de construção do conhecimento geográfico.

Por um lado, aproxima a Geografia do movimento das sociedades em seus diferentes contextos e dinâmica, por outro, concebe as *situações* como um dado, como uma forma consolidada, produto (efeito) das ações humanas sobre a terra. Embora a crítica fosse bastante contundente, ela ainda está atrelada a uma posição cientificista na análise do espaço, em que as relações de poder político, econômicas e culturais não aparecem explicitadas.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Mesmo com os autores identificando relações mais próximas entre o discurso científico e as relações de dominação “a pior das caricaturas da geografia aplicada da primeira metade do século XX foi a geopolítica, justificando automaticamente qualquer reivindicação territorial, qualquer “pilhagem” por pseudo argumentos científicos” (GEORGE et alli, 1968, p. 12), o discurso científico permanece como referência importante em suas produções.

Para Escolar e Moraes (*apud* Bonfim, 2007), a Geografia de George<sup>109</sup> não rompe com a tradição empirista da Geografia francesa, mas a apresenta de forma mais elaborada. Para eles,

[o] pensamento de Pierre George pode ser interpretado como um resultado muito elaborado [...] de pressupostos da reflexão possibilista. Entre outras coisas, porque é uma reflexão essencialmente empirista, que raramente explicita seus pressupostos epistemológicos, antológicos e metodológicos. [Assume o autor] a inspiração lablachiana e a continuidade dos fundamentos da ‘escola francesa’ (...) como se uma geografia anteriormente apolítica passasse a manter uma postura militante. (Escolar e Moraes *apud* Bomfim, 2007, p. 99)<sup>106</sup>

A partir desse argumento, fica clara a dificuldade de se superar as tradições empirista e descritiva que estruturam o pensamento geográfico desde sua fundação, mas também torna evidente uma preocupação em tentar ultrapassar os cânones do pensamento geográfico.

O impacto da Geografia Ativa na geografia brasileira ficou mais restrito à produção acadêmica. Seu impacto maior foi na crítica à geografia instrumental da ação planejadora<sup>107</sup>, e não em uma renovação das bases teórico-epistemológicas. Portanto, é possível dizer que sua contribuição foi mais efetiva na discussão política da ação dos geógrafos que em uma ruptura teórico-metodológica.

No mesmo período, nos EUA, um grupo de geógrafos, de inspiração marxista, deu início a um movimento que ficou conhecido como Geografia Radical<sup>108</sup>. Na década de 60, em meio aos movimentos de crítica à geopolítica norte-americana (especialmente no Vietnã), às lutas de afirmação dos direitos das minorias e questionamento das políticas governamentais, consideradas pouco eficazes na resolução dos problemas sociais, alguns geógrafos iniciam um movimento de aproximação da Geografia com os movimentos sociais, defendendo o

<sup>106</sup> BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. A Ostentação Estatística (um projeto geopolítico para o território nacional: Estado e planejamento no período pós-64) **Tese de Doutorado**. São Paulo, USP: 2007.

<sup>107</sup> Em *Sociologia e Geografia*, Pierre George investiga a questão do urbanismo e, e sua análise, fica evidente que o espaço permanece como uma exterioridade social, ainda que a questão política dos interesses dominantes e da ação do Estado apareça com bastante importância. A cidade permanece como um espaço no qual as relações sociais (Sociologia) se realizam, mas sem grandes constrangimentos por parte das estruturas espaciais (Geografia), seus objetos e os processos sociais que deles dependem. GEORGE, Pierre. *Sociologia e Geografia*. . Ed Forense, São Paulo, 1969.

<sup>108</sup> Segundo Peet, o marco de referência para que se reconheça a organização de um movimento alternativo à geografia dominante foi à organização e publicação da Revista Antípode, editada por um grupo de geógrafos alinhados à teoria crítica na Clark University, em Massachussets. No editorial do primeiro número, Wisner afirma que a revista tem por missão “levantar questões de valor dentro da Geografia, questionar as instituições existentes no que se refere às suas intensidades e qualidades das mudanças e questionar os indivíduos em relação aos seus próprios compromissos” Wiser *apud* Peet. *Desigualdade e Pobreza: uma teoria geográfico-marxista*. In CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982, p.231.

imperativo de a Geografia, como conhecimento do espaço, se implicar mais efetivamente na transformação da sociedade.

Diferentemente da Geografia Ativa, a Geografia Radical propõe uma ruptura com a geografia ligada aos aparelhos de Estado e grandes empresas para além do posicionamento político de seus pensadores. Ela questiona as bases teórico-metodológicas sobre as quais o conhecimento geográfico do período era produzido.

De acordo com Peet (1982, p. 244),

O que os geógrafos marxistas estão começando a construir é uma sofisticada teoria da dialética espacial na qual a descrição óbvia do espaço em centro e periferia é rapidamente ultrapassada a fim de se atingir a análise mais complexa das relações espaciais. As relações espaciais são vistas como refletindo as relações sociais; se, nas relações sociais, algumas pessoas trabalhar para sustentar as outras, então no espaço as pessoas da periferia trabalham para sustentar as pessoas dos centros metropolitanos, inevitavelmente estabelecendo contradições e conflitos espaciais.<sup>109</sup>

Essa proposição da Geografia Radical é parte de um processo mais amplo que se processa em diversas ciências sociais. A década de 60, de certa forma, exigiu mudanças neste sentido, isto é, questionar as bases dos poderes estabelecidos fez com que os diversos campos de conhecimento se pusessem a pensar sobre sua inserção social, especialmente no que se refere às suas relações com o poder, e as relações de poder que se desenrolavam em seu interior. Desse modo, foi necessário um embate político no interior da geografia a qual visava possibilitar o surgimento e afirmação de perspectivas alternativas ao que se tinha naquele momento.

A aproximação com os movimentos sociais ainda não significou de imediato um processo de mudanças metodológicas no interior da geografia, mas a aproximou das teses marxistas que trariam um novo conteúdo de discussão para a questão do espaço.

Nesse processo de transformação, a participação de Harvey foi fundamental em dois sentidos: no que se refere às disputas políticas internas à comunidade acadêmica; na adoção do materialismo histórico como método de análise do espaço que o afirma como parte do processo de reprodução da sociedade.

---

<sup>109</sup> PEET, Richard. – o Desenvolvimento da Geografia Radical nos Estados Unidos. In CHRISTOFOLETI, Antônio. Perspectivas da Geografia. Ed DIFEL, São Paulo, 1982.

No plano político interno à Geografia, a mudança no pensamento desse autor de uma posição liberal, associada à geografia teórica, para um posicionamento mais crítico, de teor marxista, representou, de certa forma, a insuficiência dos modelos da geografia teórica, da qual Harvey tinha sido um expoente, para dar conta das questões relativas ao espaço; no plano metodológico, a incorporação do materialismo histórico dialético como possibilidade metodológica de investigação do espaço reposicionava a Geografia no âmbito das ciências sociais.<sup>110</sup>

Graças a dessa guinada metodológica, colocava-se em xeque toda uma tradição do pensamento geográfico baseado no empirismo e na análise de dados quantitativos. Para os geógrafos vinculados à Geografia Radical, a perspectiva empirista se mostrou insuficiente para a compreensão do espaço, uma vez que, por meio dela, não era possível ultrapassar a aparência em direção à essência do espaço<sup>111</sup>; e a análise quantitativa não permite um avanço com o propósito de se formular uma explicação para além dos dados (qualitativa), e que, dessa forma, impede a compreensão a partir da negação dialética das situações apresentadas. Em ambos os casos, o que se quer é combater a ideologia dominante, avançar na transformação radical das estruturas que sustentam o capitalismo

O impacto das mudanças propostas pela Geografia Radical na geografia escolar foi pouco sentido, especialmente no que se refere às implicações metodológicas propostas pelo movimento.

No entanto, sua introdução como plataforma política permitiu que, já na década de 70, alguns professores que acompanhavam o debate teórico (poucos) propunham mudanças nas temáticas da disciplina, por exemplo, com a introdução do problema do subdesenvolvimento

---

<sup>110</sup> A obra de referência dessa guinada de D. Harvey é *Social Justice and the City*. Nele, Harvey faz críticas aos referenciais liberais da análise geográfica, e introduz referenciais teóricos do marxismo como valor de uso e valor de troca, formação social, etc. para a compreensão do espaço. Ao fazer isso, Harvey procura situar o espaço como expressão das relações sociais que o constituíram e, dessa forma, reposiciona o espaço como instância central na reprodução-superação (dialética) do sistema capitalista. HARVEY, D. **Social Justice and the City**. Oxford: Blackwell Publishers Inc., 1988.

<sup>111</sup> No caso da crítica geográfica, a essência aparece como um caminho no sentido de que a materialidade do espaço não expressa, por ela mesma, seu sentido. Tampouco o processo social se expressa a si mesmo, posto que, se analisado apenas em sua aparência, o que se manifesta são abstrações. Como nos mostra Quaini ao criticar a análise da população sem as relações sociais que nela se desenvolvem. Para ele, inspirado em Marx, “Uma abordagem empírico-vulgar deste tipo – que lembra imediatamente a da geografia humana – não implica somente uma representação caótica do conjunto da realidade, mas, como ainda observa Marx, comporta desde a origem o uso de abstrações indeterminadas ou de “determinações” (conceituais) muito simples [...] diluídas em meras tautologias” e, portanto, conduz a uma substancial infecundidade científica. QUAINI, M. **Marxismo e Geografia**. São Paulo: Paz e Terra, 1979, p. 14.

como uma relação de força e de poder no interior do capitalismo, em oposição à ideia do progresso como caminho inexorável dos países atrasados. Essa proposição desafiava a ideologia geográfica<sup>112</sup> dominante, que não colocava as estratégias de produção espacial como parte importante da reprodução da ordem mundial vigente.

Concomitante ao movimento da Geografia Radical, Yves Lacoste e outros geógrafos organizavam, na França, um movimento de questionamento da(s) Geografia(s) oficial(is). Assim como a *Antipode*, a *Herodote* vai se consolidar como um importante veículo de relativização e, mais forte ainda, de questionamento e oposição ao discurso geográfico dominante na Geografia Aplicada (pragmática).

No ano de 1972, analisando as estratégias de bombardeio dos EUA na Guerra do Vietnã, o geógrafo francês Yves Lacoste demonstrou a seletividade, e a objetividade, por parte dos poderes militares norte-americanos, na escolha dos alvos – normalmente as instalações de infraestruturas – de ataques aéreos no Vietnã. Suas análises mostraram a importância dos estudos geográficos dos territórios para a arte da guerra, o que colocava o espaço – e o estudo do espaço, a Geografia – no centro dos debates do poder.

Em 1976, como uma extensão desse trabalho, Lacoste publica *A Geografia: isto serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*.<sup>113</sup> O livro se insere em um momento de crise da ciência em geral, e do conhecimento geográfico no particular. Para dar conta de um mundo, cada vez mais complexo, em suas relações sociais, políticas e econômicas – com maior interdependência entre as forças que produzem os espaços – era necessário um novo conteúdo teórico-metodológico, além de um compromisso político com a vontade de mudar o mundo. Assim, para que a Geografia contribuísse com a análise crítica – e com a transformação do mundo – era necessário que ela fizesse a crítica dela mesma enquanto campo de conhecimento autônomo e com seus compromissos políticos.

---

<sup>112</sup> A referência à produção geográfica dominante como ideologia foi trabalhada por Antônio Carlos Robert Moraes no livro *Ideologias Geográficas: espaço cultura e políticas no Brasil*. Ed HUCITEC. São Paulo, 1988. Nesse livro, sobretudo no terceiro capítulo, Moraes procura posicionar a ideologia como um lugar de onde o discurso é produzido, em oposição a uma visão mais ingênua, ou panfletária, da ideologia como produção do engano ou da fantasia.

<sup>113</sup> Esse livro foi editado inicialmente em 1976, em francês, e causou um grande impacto nas discussões em torno da Geografia escolar. No Brasil, sua entrada se deu por uma tradução portuguesa fotocopiada por diversos centros de pesquisa e ensino, fato que colocou essa discussão na ordem do dia já em finais da década de 70, e orientaria a aproximação da chamada Geografia crítica com a formação de professores e o ensino de Geografia.



Nesse livro, Lacoste faz uma distinção entre a Geografia dos Estados maiores e a Geografia escolar, ou a Geografia dos professores.

Ao afirmar a importância estratégica da Geografia e seu alinhamento com os aparelhos de guerra, Lacoste (1976) impõe a necessidade, e urgência, de se discutir o papel da Geografia na produção do mundo contemporâneo, especialmente no que se refere ao alinhamento político dos geógrafos. É neste momento que ganha mais força a discussão em torno do problema: a quem serve a Geografia? Sua resposta indica a existência de duas geografias. Uma alinhada aos poderes constituídos, um saber ligado aos órgãos de planejamento político, militar e econômico – vinculada às estratégias de reprodução do sistema; e uma segunda geografia, produzida por geógrafos próximos aos grupos sociais e partidos políticos de esquerda – especial ênfase no Partido Comunista Francês – comprometidos com a transformação do sistema que, no contexto da Guerra Fria, significava uma aproximação com as teses socialistas.<sup>114</sup>

Além da contribuição aos debates da geografia acadêmica, a obra de Lacoste pautou, desde sua publicação, o debate em torno da geografia escolar. Lacoste postula a Geografia escolar daquele período como um saber que esconde/ mascara a realidade político ideológica do acontecer, na medida em que apresenta e (pouco) discute um conjunto de informações desconexas dos elementos do espaço, sem apresentar as forças políticas envolvidas no processo de sua produção, sejam elas forças político – militares, sociais ou econômicas.

Dessa forma, a Geografia dos Professores aparece como um saber descolado da realidade que pouco ou nada contribui para o entendimento do espaço em que os indivíduos e as sociedades se inserem.

Ao apontar a despolitização da geografia escolar, Lacoste (1989, p. 33) a define como

um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço (p.31) [...] não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória... De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem

<sup>114</sup> No contexto da Guerra Fria, a bipolaridade não se restringiu às políticas vinculadas aos Estados Nacionais. De certa forma, vários pensadores, de diversas áreas, reproduziram – através de seus compromissos – os alinhamentos políticos do mundo bipolar.

aplicação prática (p.32-3) [...] A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que outra geografia permite a alguns elaborar.

É uma Geografia cujo objetivo é criar o cidadão obediente, aquele que adere, de forma acrítica, ao sistema dominante e que, por isso mesmo, sujeita-se às estratégias de sua reprodução.<sup>115</sup>

Na crítica pelos professores dessa Geografia institucionalizada na França – e que pode ser estendida para quase todos os países do Ocidente –, Lacoste chama a atenção para a necessidade de se reformar os conteúdos da geografia escolar a fim de oferecer algum sentido para sua inserção como parte do currículo escolar.

É necessário que se avance a fim de desenvolver uma geografia escolar que contemple a complexidade das relações sociais do período atual, o que exige novos métodos de abordagem, novas categorias de análise e a construção de novos saberes nessa disciplina. Para Lacoste (1989, p. 53),

O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial<sup>116</sup> acarretará necessariamente, cedo ou tarde, a evolução a nível coletivo de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais, que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão.

---

<sup>115</sup> Sobre a neutralidade da Geografia escolar e seus objetivos de formar cidadãos aderentes ao sistema foi desenvolvida no capítulo anterior. Vânia Vlach denomina esses cidadãos de cidadãos soldados, o que, na opinião dela, se associa à ideia de obediência. O problema da obediência e da disciplina, e de suas relações com a escola foi assunto de diversos autores que demonstram a importância dessa instituição para a consolidação das sociedades contemporâneas.

<sup>116</sup> A noção de espacialidade diferencial aparece em oposição a uma noção de espaço absoluto – uma superfície relativamente homogênea cuja organização reproduz o interesse das elites dominantes e dirigentes – de grandes superfícies. A espacialidade diferencial remete a uma disputa de interesses diversos que operam na determinação dos espaços que comportam, em sua própria estrutura, objetos e estratégias múltiplos. Para sua compreensão, são necessários novos saberes que permitam aos cidadãos reconhecerem essa espacialidade como produção social e se reconhecerem como sujeitos ativos no processo de sua produção.

Para que se estruture uma nova ação no espaço, é necessário que se crie uma nova sensibilidade e compreensão do espaço. A ciência geográfica poderá cooperar muito nessa nova construção; entretanto, isso só será possível mediante alterações importantes na sua composição, como saber acadêmico, e como saber escolar.

### 3.2 A GEOGRAFIA CRÍTICA: UM PROJETO POLÍTICO DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA E ALGUMAS IMPLICAÇÕES NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A questão fundamental proposta por Lacoste para a geografia escolar numa perspectiva crítica não pode se separar de novas abordagens acerca do espaço que se produziam, dentro e fora da Geografia, partir do que Antônio Carlos Robert Moraes chamou de Geografia Crítica<sup>117</sup>.

A crise da Geografia é parte de um processo mais amplo que Silva<sup>120</sup> denomina de crise da cultura. Para ele, essa crise se forma na demanda de construção de uma nova consciência do mundo:

No momento em que a sociedade humana conquista definitivamente o reino da natureza, como sua destruição, ou como compreensão de sua necessidade para a vida humana, modifica-se a consciência de mundo. [...] Não se pode continuar a viver com os valores que recebemos do passado, porque eles já não dão mais resposta aos problemas do presente. É Nesse sentido que há uma crise na cultura. (SILVA, 1981, p.13)<sup>118</sup>

Dessa forma, foi necessário que se fizesse um grande esforço para se produzirem novas matizes do conhecimento que estivessem de acordo com os problemas, também novos, produzidos pela ampliação das bases de reprodução do sistema capitalista em escala mundial, cuja característica básica era a ampliação do mundo técnico em substituição aos ambientes naturais e a integração desses ambientes transformados em uma única dinâmica mundial, a globalização do espaço mundial se materializando.

Nesse processo, é necessário que se produzam novas geografias capazes de ultrapassar os esquemas vigentes e apontar para novas formas possíveis de se compreender e intervir no mundo. Para tanto, Silva (1981) chama a atenção para o aspecto que a mudança não pode se restringir apenas às questões epistemológicas; é necessário avançar para se construir uma nova ontologia do ser geográfico e, para isso, “põe-se como necessidade primeira a efetivação

---

<sup>117</sup> O termo Geografia Crítica foi cunhado por Moraes em seu livro *Geografia: Pequena História Crítica*, publicado pela primeira vez em 1982. Nele, o autor utiliza o termo Geografia Crítica em oposição ao que o autor (acompanhado de diversos outros geógrafos) denomina de Geografia Tradicional. Trata-se, em ambos os casos, de uma generalização que aglutina tendências bastante diversas em seus interiores. De qualquer forma, há, nesta terminologia, a intenção de cravar um momento de ruptura entre duas formas de se pensar e produzir Geografia.

<sup>118</sup> SILVA, Armando Correia da. Contribuição à crítica da crise da geografia. In. SANTOS, Milton. **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

de seus fundamentos teóricos” e ainda “A Geografia Teórica põe-se como contrapartida dialética necessária da crítica Geografia Empírica, concreta ou abstrata”. (SILVA, *idem* p. 18)

É nesse esforço que começa a tomar forma a Geografia Crítica. Segundo Moraes, a Geografia Crítica não se constitui como é um método específico, ou mesmo uma linha determinada de produção de conhecimento geográfico. Ela se compõe de um conjunto bastante amplo (e diverso) de geógrafos comprometidos não apenas com a compreensão do espaço<sup>119</sup>, mas com sua transformação.

Para Moraes (1982, p. 112), a denominação Crítica para a geografia produzida pelos diferentes grupos que emergiram a partir do questionamento da Geografia Tradicional

[...] diz respeito principalmente a uma postura frente à ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando seu saber como uma arma desse processo. São os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem.

Ao adotar essa posição, esse grupo de geógrafos questionou não apenas os aspectos políticos das discussões espaciais, como já haviam feito os pensadores da Geografia Ativa, mas foram além, procuraram transformar a forma pela qual se interroga o espaço, e os métodos para sua compreensão, o que, fatalmente, resultou na produção de novos conteúdos de Geografia, tanto acadêmica como escolar. Para Moraes (1984, p. 112-3), na continuidade do argumento acima, as geografias desses autores

Vão além de um questionamento puramente acadêmico do pensamento tradicional, buscando as suas raízes sociais. Ao nível acadêmico, criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências da fundamentação positivista (a busca do objeto autonomizado, a ideia absoluta de lei, a não diferenciação das qualidades distintas dos fenômenos humanos etc.).

---

<sup>119</sup> A preocupação com relação ao *espaço* no mundo contemporâneo, não tem sido uma exclusividade da disciplina geografia. Intelectuais das mais variadas áreas do conhecimento têm se debruçado sobre o assunto – seja para afirmar a dissolução do espaço como elemento importante na compreensão do mundo contemporâneo, ou, em sentido contrário, para afirmar sua centralidade. Além das áreas tradicionalmente interessadas nas questões espaciais como a Arquitetura, Urbanismo, Ciência Política, Geopolítica, Economia e Relações Internacionais, o interesse pelo espaço tem crescido em outras áreas, por exemplo, na questão ambiental que opera em uma interface entre ciências da natureza e ciências sociais– ou mesmo na filosofia, com autores como Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, Henri Lefebvre, Paul Virillo, Michel Serres, Jeff Malpas e outros.

Esse movimento de transformação, no Brasil e no mundo, não iria se realizar sem resistências da Geografia dominante, cujas críticas mais ácidas repousam no problema da cientificidade da produção dos geógrafos vinculados à perspectiva crítica. Para eles, o método científico, herdado das ciências naturais, é o único capaz de produzir *conhecimento seguro* ou *cientificamente provável*, o que faz com que todas as outras formas de produção de conhecimento apareçam como ideologia, portanto, não merecedoras de adesão racional.<sup>120</sup>

Os trabalhos dos geógrafos vinculados ao que se convencionou chamar de Geografia Crítica não compõem uma unidade metodológica ou epistêmica, mas convergem para um caminho comum que pode ser caracterizado como a adoção de uma posição crítica frente, em primeiro lugar, à realidade do mundo, e, tão importante quanto, no questionamento, e recusa, dos procedimentos vigentes de investigação geográfica, considerados insuficientes para a análise do espaço, ou de suas determinações no mundo contemporâneo.

O que fica evidente no processo de construção da Geografia Crítica é o reconhecimento de que a disputa política é também – e principalmente – uma disputa dos referenciais pelos quais compreendemos o mundo, e intervimos nele. Assim, o que está em jogo não é o critério único (científico) de entendimento do mundo, que estabelece maior ou menor eficácia de uma ou outra teoria, mas a forma pela qual se interroga o mundo, como se produzem os meios de conhecê-lo e, por eles, formulam-se as teorias que dão sentido ao mundo.

Se adotamos uma posição identificada com o positivismo, que estruturou em larga medida as geografias clássicas e modernas, o sentido do mundo torna-se inerente, intrínseco ao próprio mundo. Assim, cabe ao investigador observar com a maior objetividade possível cada situação, discriminar seus componentes, descrevê-los nos mínimos detalhes e, quando possível, estabelecer relações causa-efeito entre os elementos que compõem o espaço. Nessa perspectiva, qualquer interferência do sujeito investigador – suas crenças e valores – sobre a situação observada é identificada como ideológica, como uma posição anticientífica, portanto, não merecedora de reconhecimento como conhecimento verdadeiro e/ou digna de adesão racional.

---

<sup>120</sup> A ciência como produtora de *conhecimento seguro* tem sido combatida – ao menos no plano filosófico – ao longo de todo o século XX, com especial ênfase na fase pós segunda guerra. No entanto, a tradição científica, construída desde os primórdios da modernidade, resiste aos questionamentos, sobretudo quando, nas ciências humanas os critérios de verdade e rigor se deslocam do empirismo e dos dados quantitativos para assumir um rigor outro. Nesses casos, é comum – e isso aconteceu na Geografia – que o conhecimento produzido seja acusado de ideológico e, portanto, desprovido das qualidades mínimas para ser considerado científico.

Em concorrência com essa posição, um posicionamento identificado com o materialismo histórico buscará compreender não apenas o que está aparente em determinada situação, mas também as determinações que se encontram veladas nas formas aparentes. Nessa perspectiva, é necessário que se transcenda da realidade aparente na busca de compreender seus conteúdos; portanto, é necessário ultrapassar a tradição empírica da geografia, pois a mera descrição dos componentes de uma situação determinada, e as relações objetivas – causa x efeito – entre seus componentes não é capaz de oferecer uma compreensão minimamente qualificada das situações, posto que os conteúdos do mundo não estão diretamente vinculados a sua aparência externa, mas sim às relações sociais nela contidas, e que necessitam ser desvendadas. Sem essas relações, o que se tem são apenas abstrações concretas ou determinações simplistas, que não permitem uma compreensão do problema ali manifesto.

Como se pode observar, o que está em jogo não é maior ou menor eficácia das teorias, mas formas diferentes de se olhar para o mundo e tentar construir uma compreensão adequada da situação e, claro, procurar transformá-la.

A introdução de novas possibilidades de análise do espaço instalou uma *crise* no interior da geografia cuja dimensão e repercussão já foram discutidas e trabalhadas em suas implicações por diversos autores, tais como Moreira (1988), Silva (1981), Moraes (1982), Gonçalves (1978). A despeito de não haver consenso na interpretação de cada um desses autores com relação aos motivos e implicações da crise, é possível identificar um ponto de convergência entre eles: a busca de caminhos alternativos para o desenvolvimento da disciplina, seja do ponto de vista político, seja na formulação de novas formas de se abordar o problema espacial no que se refere aos aspectos ontológico<sup>121</sup>, metodológico e epistemológico.

Como projeto geral de renovação da disciplina, esses grupos pretenderam criar uma politização dos discursos geográficos, rompendo com a tradição positivista da separação entre uma suposta objetividade científica, e os valores morais, éticos, estéticos e políticos que

---

<sup>121</sup> Há discussões sobre a existência ou não de uma ontologia espacial. Alguns autores como Henri Lefebvre e Milton Santos discutiram esse problema e, de certa forma, recusam a existência de uma ontologia específica para o espaço. No entanto, Silva se refere à necessidade de se criar uma ontologia do “ser geográfico” que não é o mesmo que uma ontologia do espaço. Creio que a partir dessa proposta de uma nova ontologia, Silva esteja se referindo à transferência do ser geográfico da espacialidade para a produção social. Segundo Fensel (2001), “Uma ontologia é uma especificação formal explícita de uma conceitualização compartilhada”, portanto, ela se constitui da tentativa de uma conceitualização rigorosa dos termos que compõem um ente específico, e da aceitação desses termos por uma comunidade mais ampla que um grupo específico de indivíduos.

envolvem sua produção. Buscava-se, nesse sentido, uma geografia comprometida com o mundo, com a possibilidade de compreensão e intervenção no mundo, no sentido de transformá-lo. No dizer de David Harvey, citado por Moraes (1982,p.116-117), “a questão do espaço não pode ser uma resposta filosófica para problemas filosóficos, mas uma resposta calcada na prática social”.

Segundo Diniz Filho (2005),

(...) pode-se afirmar que a incorporação do marxismo constituiu a pedra angular na edificação da Geografia Crítica, isto é, sua referência teórica, metodológica, ética e ideológica mais influente. Isso quer dizer que o marxismo exerceu influência decisiva na gênese e desenvolvimento da Geografia Crítica, visto que a grande maioria dos autores dessa vertente foi direta e intensamente influenciada por teorias e ideologias características da tradição marxista, ainda que a forma e intensidade dessa influência variassem significativamente conforme o país, instituição e autor considerado.

O processo de renovação da geografia foi concomitante em diversos lugares do mundo, mas percebido em ritmos diferentes. No caso brasileiro, o processo de renovação se torna mais evidente a partir da década de setenta, mas é importante apontar que esse processo já vinha se desenvolvendo desde a década de 60 com duas contingências importantes, e que nos diferenciava dos demais países em que esse processo se consolidava: o subdesenvolvimento e a ditadura.

Quanto ao subdesenvolvimento, que se caracteriza pela combinação entre formas bastante arcaicas de organização econômica e socioespacial (pobreza, atraso tecnológico, desigualdades regionais significativas) com estruturas e formas extremamente modernas de produção e de relações econômicas. Essas formas modernas estão, em geral, ligadas à grandes grupos econômicos cuja atuação coaduna com os interesses das elites dirigentes do aparelho de Estado e desenham o modelo de desenvolvimento do país. No caso brasileiro, a exploração dos recursos naturais, sobretudo na Amazônia, a expansão da fronteira agrícola em direção ao Centro-oeste e Norte, e a implantação de indústrias concentrada no Centro-sul caracterizariam as ações espaciais em macro escala no território.

Esse modelo, levado a cabo por um Estado autoritário, contribuiu para a divisão da comunidade geográfica em dois grandes grupos: de um lado, os geógrafos ligados aos órgãos de planejamento cuja função primordial era gerar informações úteis e linhas de atuação para as ações do Estado e das grandes empresas no sentido de aprofundar o modelo baseado no



progresso econômico capitalista e na modernização do país. Fora dos órgãos de planejamento, mais próximos aos movimentos sociais e partidos políticos de oposição – legais ou clandestinos – outro grupo de geógrafos, críticos ao modelo dominante, procurava construir formas alternativas para o desenvolvimento do país, o que implicava outra perspectiva de abordagem sobre o espaço.

O interesse por problemas como o subdesenvolvimento, a pobreza, a fome e as desigualdades regionais já fazia parte de uma agenda geográfica no Brasil desde os primeiros anos que sucederam a Segunda Guerra. No entanto, a constatação da necessidade de se operar uma ruptura teórico-metodológica para enfrentar o problema só se tornou mais evidente a partir da década de 60, quando se instalou a crise ampla do sistema, e se intensificou a busca por modelos alternativos de compreensão e intervenção na realidade.

Os trabalhos que discutiram essas questões até a década de 60, apesar de serem trabalhos bastante rigorosos, foram produzidos com os referenciais teóricos da escola clássica da Geografia, o que significa que suas contribuições apontam mais para uma atualização temática que para uma ruptura teórico-metodológica.<sup>122</sup>

No cenário acadêmico do período, com amplo domínio dos catedráticos formados na tradição da geografia regional francesa, o que se verificou foi uma grande resistência ao processo de renovação. Primeiro com relação à entrada da Geografia Teorética – que trazia novos métodos ligados à Matemática e à teoria dos sistemas – e, maior ainda, a resistência com relação à entrada de referenciais teórico-marxistas que procuravam maior aproximação entre ciência e política, considerados, por isso mesmo, um discurso ideológico, portanto, anticientífico.

É importante ressaltar que, neste período (60/70), houve uma ampliação muito grande das instituições de ensino superior e das universidades inclusive com a criação mais sistemática dos cursos de pós-graduação. Esse fenômeno, por si só, não garantiu mudanças na produção acadêmica, mas, sem dúvida, contribuiu muito para a ampliação das possibilidades de renovação do conhecimento, para além dos cânones existentes.

---

<sup>122</sup> Referência importante dessa produção alternativa são os trabalhos de Josué de Castro: Geografia da Fome, 1946; Geopolítica da fome, 1951; A explosão demográfica e a fome no mundo, 1968. – Todos esses trabalhos possuem importância política no cenário geográfico não apenas pelo rigor das ideias, mas pela introdução desses problemas no temário da disciplina. No entanto, do ponto de vista teórico-metodológico, eles não representaram uma ruptura com as bases de produção da geografia moderna.

É em meio a esse processo que se formam novos grupos acadêmicos (grupos de estudos formados por professores e estudantes) com formação política diversificada e que vão, aos poucos, buscando seu lugar na formação geral dos institutos. É aí que se plantam as sementes do processo de renovação acadêmica. Conforme Oliveira<sup>125</sup>,

[...] se a gente fizesse um trabalho de recuperar raiz, este caminho Petrone – Lea, depois vem a geração Lacorte, Seabra, Boquíquio (...) Manotvani também tinha essa visão mais crítica (...) Então há essa questão da raiz na década de 60 e eu acho que a gente não vai entender o que aconteceu em São Paulo sem esta raiz, como a gente não vai entender o Rio de Janeiro, o grupo que também sai criticamente se não entender raízes representadas por um Valverde, como por exemplo, o Manoel Correia de Andrade no Nordeste. (OLIVEIRA, 2000, p. 8)<sup>123</sup>

É importante apresentar que essa proposta embrionária de renovação da geografia era cheia de contradições entre os aspectos políticos e a ciência. A interação entre esses termos ainda era uma questão difícil: “lá estava o povo brasileiro nas ruas, mas haveria que se dar o equacionamento científico” (OLIVEIRA, 2000, p. 8)<sup>124</sup>.

O científico e o político apareciam ainda como dimensões apartadas, mas que a própria conjuntura política operava como um catalisador no processo de aproximação.

Muitos geógrafos de orientação política de esquerda, mergulhados na tradição positivista do pensamento geográfico, produziam uma geografia que não poderia ser considerada crítica. Para Moraes (2000, p. 141)<sup>125</sup>, é o caso de Orlando Valverde cuja produção intelectual acadêmica não se distingue muito da produção conservadora, embora seja um sujeito político alinhado à esquerda. Segundo ele, o ambiente intelectual da geografia era bastante fechado, o que dificultava um maior debate em seu interior.

O contexto da ditadura, a experiência de se viver sob um Estado de exceção combinado com o progresso econômico, teve uma contribuição importante na orientação político-ideológica do

<sup>123</sup> SCARIM, P. Coetâneos da Crítica: uma contribuição ao estudo do movimento de renovação da Geografia Brasileira. **Anexo da Tese de Doutorado** defendida junto ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, no ano de 2000. Nesse trabalho, foram entrevistados Ariovaldo Oliveira, Carlos Walter Gonçalves, Ruy Moreira, Armando Correia da Silva, Roberto Lobato Correia, Milton Santos, Antônio Carlos R. Moraes, entre outros. Todos eles, são geógrafos que participaram ativamente do processo de renovação da Geografia Brasileira.

<sup>124</sup> Entrevista cedida por Ariovaldo U de Oliveira a Paulo Scarim, 2000.

<sup>125</sup> Entrevista cedida por Antônio Carlos Robert Moraes a Paulo Scarim, 2000.

processo de renovação da geografia brasileira. Sua condição de negação ao direito de liberdade de expressão e o exercício da crítica foi importante para que se buscassem caminhos alternativos para a atuação política e formação intelectual.<sup>126</sup>

Grande parte da formação dos geógrafos que participaram do processo de renovação da geografia brasileira em uma perspectiva crítica se realizou na militância política, seja em partidos políticos (legais ou clandestinos), nos sindicatos, na aproximação com os movimentos sociais e/ou na criação de vínculos com a ala progressista da igreja.

A atuação política em oposição ao regime militar e a luta pela afirmação de direitos sociais foram fundamentais tanto para a posterior superação do Estado de exceção, como para a formação política e acadêmica para os que dela participaram.<sup>127</sup>

Foi nesse embrulho político-acadêmico que se desenvolveu entre os fins dos anos 60 e ao longo da década de 70, que se iniciou e se desenvolveu o processo de renovação da geografia brasileira. Para interpretá-lo, não basta analisar apenas os documentos dos encontros acadêmicos, é também importante vasculhar os debates políticos sociais que caracterizam o contexto dessa época.<sup>128</sup>

Em um momento no qual as instituições acadêmicas estavam amplamente vigiadas, os espaços alternativos – ligados a essa luta política – foram fundamentais na construção de perspectivas políticas e intelectuais alternativas, que influenciaram muito o processo de renovação da geografia brasileira. Segundo Carlos Walter Porto Gonçalves, os sujeitos que se opunham ao regime militar

---

<sup>126</sup> É importante levantar a atuação da Igreja, dos movimentos de bairro, de grupos de teatro populares que começam a atuar nas periferias das grandes cidades e mesmo na zona rural no sentido de conscientizar – como se dizia no período – a população e construir, dessa forma, as bases de superação do sistema. O mesmo vai se dar no meio estudantil com estudantes que recusam aceitar o sistema, e que, para tal, buscaram se formar a partir de matizes intelectuais diferenciadas.

<sup>127</sup> Esse aspecto vai ser levantado por quase todos os geógrafos entrevistados por Paulo Scarim sobre o processo de renovação da geografia que se viria a se consolidar no final da década de 70, que tem como referencial fundamental o Congresso de Geografia da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1978, realizado na cidade de Fortaleza. SCARIM, P (2000)

<sup>128</sup> Ana Fani A Carlos apresenta de forma bem definida o espírito do debate do período. Segundo ela, “nós achávamos naquele momento que só através do método dialético poderíamos fazer geografia, e que a geografia se tornaria uma ciência capaz de revelar o mundo em sua forma contraditória, de iluminar uma sociedade de um país subdesenvolvido, as contradições de uma sociedade de classes, iluminar um debate que é um debate social. Também muitos dos meus colegas partiram mais para um debate político, e eu pelo menos tentei mais desvendar essa realidade, entender essa realidade” Entrevista cedida por Ana Fani Carlos a Paulo Scarim, em novembro de 2000. (SACRIM, 2000, p. 329)

“[...] independentemente de serem geógrafos faziam militância política, e na militância tinham acesso à teoria marxista. Então, não tivemos assim, na verdade, um acesso à teoria marxista pela via acadêmica”. (SCARIM, 2000, p. 64)

[...] Nós éramos formados de maneira convencional e tínhamos uma visão crítica da realidade que vinha de fora da Geografia, geramos um conhecimento interessante, abrimos questões interessantes, mas muitas das quais sem passar por um resgate crítico da própria história do pensamento da Geografia (...) qual a importância do Humboldt e do Ritter para a teoria da Geografia? quais são as categorias que eles deixaram? Ninguém sabe, ninguém que eu conheça, ninguém, nenhum dos professores que me deram aula, e a gente está repetindo para os garotos a mesma coisa até hoje. (GONÇALVES, 2000, p.99) <sup>129</sup>

O que podemos depreender dessa citação é que a formação intelectual dos geógrafos que participaram do processo de renovação da geografia brasileira não se deu pelo exercício de reflexão crítica dentro de uma tradição de pensamento, mas na sua negação, tanto do ponto de vista político como teórico-metodológico.

Os focos de renovação – de crítica e proposição de alternativas políticas e/ou teóricas – foram sendo criados em diversos lugares e, aos poucos, contaminando os sujeitos envolvidos na produção do pensamento geográfico. Neste sentido, não é possível demarcar um momento específico de ruptura, mas compreender a renovação da geografia brasileira como um processo em curso desde a década de 60, que se torna mais evidente (visível) na segunda metade da década de 70.

Oliveira (2000) identifica a “raiz” do processo de renovação crítica da geografia em alguns professores do Departamento de Geografia da FFLCH – USP já na década de 60, ainda que essa não fosse a posição dominante. Segundo ele, acompanhado por outros colegas como Ruy Moreira, Carlos Walter P Gonçalves, Antônio Carlos Robert Moraes, Ana Fani Carlos e outros, o início da década de 70 foi um momento de formação de diversos grupos de estudos que incluíam professores e alunos comprometidos com a transformação da realidade, o que implicava a busca de outras bases de compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que estruturam o mundo.

Na busca de compreender e transformar um mundo estruturado a partir do capital, as referências ao pensamento de Marx não apenas foram inevitáveis, como desempenharam um papel de centralidade no processo de renovação da geografia brasileira. Segundo Moraes <sup>132</sup>,

---

<sup>129</sup> Entrevista cedida por Carlos Walter Porto Gonçalves a Paulo Scarim.(2000)

A discussão teórica e principalmente a discussão do método marxista era uma atividade cuja fronteira não era bem definida. Não havia separação tão nítida, tão enfática entre a discussão acadêmica e a discussão diretamente política. Na verdade, discutíamos marxismo, discutíamos problemas que estavam postos pela conjuntura política do país, mas fora da sala de aula. Em uma época que tivemos vários grupos de estudos, era um momento de reorganização partidária, várias pessoas militavam em diferentes partidos, era uma época de reconstrução mesmo. (MORAES, 2000, p. 128)<sup>130</sup>

Esse processo de reconstrução era, ao mesmo tempo, reconstrução da sociedade, dos sujeitos nela envolvidos, e das bases teóricas das diversas áreas de conhecimento que deveriam operar a fim de criar uma nova sociedade.

No caso específico da Geografia, a influência dos movimentos de renovação – da atuação política e da formação acadêmica – foi mais sentida nas cidades do Rio de Janeiro e em São Paulo.<sup>131</sup> Diversos grupos foram se formando em cada um dos institutos ou departamentos, algumas vezes mais de um grupo em uma mesma instituição, produzindo referências novas para o pensamento geográfico, mas sem que se estabelecesse, entre eles, um debate teórico-metodológico.

A tensão entre os conservadores e renovadores foi crescendo ao longo do tempo. Segundo Antônio Carlos Robert Moraes, os estudantes eram incentivados por parte de seus professores a trabalhar com orientação na geografia do planejamento oficial, pois lá estavam (assim diziam eles) as oportunidades de trabalho e de realização profissional na Geografia. No entanto, como aponta Gonçalves (2000, p. 66),

Nós estudávamos marxismo, a gente foi ao marxismo porque tínhamos uma preocupação com a transformação social, e o marxismo podia dar isso para a gente. [...] Mas para as pessoas que foram buscar no marxismo o estudar tinha um sentido de mudança do mundo, não tinha só o sentido de buscar o mercado de trabalho.

---

<sup>130</sup> Entrevista cedida por Antônio Carlos Robert Moraes, em Setembro de 1999. (SCARIM, 2000)

<sup>131</sup> Nas demais localidades, o movimento de renovação foi mais tímido e restrito a iniciativas pontuais. No Nordeste, foi particularmente importante a influência de Manoel Correia de Andrade, em Pernambuco; nos demais lugares do país não houve um movimento mais ordenado, com uma orientação de grupo – ou de grupos – mais claramente identificado, mas a atuação de geógrafos alinhados a uma perspectiva mais crítica, mas que operam de forma mais isolada.

A influência dos autores marxistas na formação dos geógrafos dessa geração vem de diversos campos das ciências sociais e da filosofia, e menos da geografia. Há, no interior da geografia, quatro referências importantes da produção marxista que vão ser publicadas ao longo da década de 70, causando forte impacto na renovação do pensamento geográfico: *Social Justice and the City* de autoria de David Harvey, publicado em 1972; *Marxismo e Geografia*, de Massimo Quaini, em 1974; *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de Yves Lacoste, em 1976; e *Por uma Geografia Nova*, de Milton Santos, em 1978.

Como lugar privilegiado de encontro – e de confronto – entre os diversos grupos e orientações teóricas a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) ocupou lugar de destaque, sobretudo a partir da organização dos Encontros Nacionais de Geografia (ENGs). Foram nesses encontros, especialmente nos de Presidente Prudente, em 1972; de Belém, em 1974; de Belo Horizonte, em 1976, que se tornou evidente a existência de um processo de renovação em curso.<sup>132</sup> O que se verifica nos Anais dos encontros e nos relatos dos sujeitos que deles participaram é que o processo de renovação da geografia brasileira se realizou como um processo de fora para dentro, muito mais como um processo político externo à geografia<sup>133</sup> com implicações teórico-metodológicas, do que em sentido contrário.

O ENG de Fortaleza, em 1978 é um marco importante do processo de renovação, ainda que ele não seja a renovação em si. É nele que se encontram, pela primeira vez, os diversos grupos que estavam, cada um em seu lugar, estudando e formulando perspectivas novas da Geografia para o entendimento do mundo.

Segundo Moreira, em entrevista a Paulo Scarim,

Estudantes, professores de universidades que não faziam parte do poder das universidades.[...] criamos aqui um grupo de estudos de Geografia, os estudantes criaram e nos chamaram, estávamos eu, o Carlos Walter, e outros, participando desses grupos. Então, quando aconteceu 78, a gente já vinha em um ritmo de rediscussão da Geografia, depois então, em função do terceiro encontro da AGB é que nós ficamos sabendo que nós não éramos um caso único no Brasil, (*grupos se organizaram*) espontaneamente, por força dessa conjuntura toda, de desmoroamento da ditadura. [...] Foi como que, os vários grupos até então clandestinos na Geografia, que eram clandestinos também na política e na sociedade

<sup>132</sup> É interessante perceber o crescimento do número de trabalhos com orientação crítica nos Anais dos ENGs. Os temas de maior presença vão se transformando, bem como sua abordagem, o que revela o processo de renovação, até que, no encontro de Fortaleza, em 78, a divergência de ideias se torne um confronto acadêmico e político no interior da AGB.

<sup>133</sup> Para Ariovaldo Oliveira “a ideologia é que foi o elemento de cisão e não qualquer tipo de debate teórico metodológico, ou o que quer que seja, então a AGB era vista como uma associação de comunistas e havia de se ficar longe dos comunistas”. (SCARIM, 2000, p. 24)

brasileira, que saindo da clandestinidade, com a sociedade abrindo-se um pouco mais democraticamente, eles vieram à tona, se apresentaram e disseram aqui estamos nós (SCARIM, 2000, p. 107)<sup>134</sup>

Apesar da importância dessa passagem acerca da afirmação dos grupos novos no cenário dos debates da AGB, é importante frisar que o debate teórico, propriamente dito, entre os grupos não se estabeleceu. Isso se considerarmos que um debate implica a referência aos argumentos de um grupo e do outro, sua análise e sustentação. O que houve foi a manifestação pública da existência de outra geografia, sem que o debate se realizasse. Segundo Santos (2000, p.273), “Mesmo em 78 não chegou a ser um grande debate. Foi um debate intenso, arrebatador, inspirador, mas não foi um grande debate. O que tinha eram aderentes de um lado e opositores do outro lado. Isto não basta para fazer um bom debate”.<sup>135</sup>

A presença do professor Milton Santos, geógrafo de prestígio internacional que desenvolvia uma geografia em uma perspectiva crítica, foi muito importante no ENG de Fortaleza. Ele tanto “liderou” politicamente a presença dos jovens geógrafos que já desenvolviam uma geografia diferente, como apresentou ideias, reflexões e teorias bastante rigorosas, as quais seriam publicadas, no mesmo ano, no livro *Por uma nova Geografia*, um marco do processo de renovação da geografia brasileira.

Roberto Lobato Correia, geógrafo fluminense ligado à Geografia Teorética, foi um dos organizadores do ENG. Ficou sob sua responsabilidade a organização da mesa sobre geografia urbana que contou, a seu convite, com a presença de Armen Mamigonian, geógrafo de orientação crítico-marxista; de Maurício de Abreu, recém-chegado de seu doutorado desenvolvido nos EUA; de Olga Buarque (IBGE) e de Milton Santos. Segundo Correia,

Foi então uma mesa redonda extremamente polêmica que durou um número enorme de horas, com dezenas de pessoas fazendo perguntas e que o Milton conversa com um grande público da AGB, colocando os problemas em uma perspectiva crítica, criticando o sistema de planejamento, criticando a Geografia Tradicional que se fazia, a alienação da Geografia, a necessidade de se ver com outros olhos a geografia brasileira.[...] E aí então o Milton permite a possibilidade de se pensar uma coisa que já vinha sendo grassada na AGB, que era uma outra reforma institucional desta e que vai se dar, em 79, num encontro em São Paulo, que era sede da AGB. Muda-se então o estatuto da AGB e o Milton teve um papel fundamental nisso, porque

<sup>134</sup> Entrevista cedida por Ruy Moreira a Paulo Scarim, em agosto de 1999. In Scarim (2000).

<sup>135</sup> Entrevista cedida por Milton Santos à Paulo Scarim (2000).

funcionou como um grande líder carismático, fornecedor de idéias [...] em uma perspectiva crítica. (CORREIA, 2000. p. 229)<sup>136</sup>

Creio que seria mais acertado dizer que o que se sucede no ENG de Fortaleza é mais um racha político na AGB, que teria implicações importantes em sua orientação política a partir de então, que um embate teórico. A ruptura teórica só se realizaria mais tarde e, como é possível perceber em vários depoimentos, sem muito debate.

Essas mudanças de curso na AGB levaram ao abandono da instituição por uma parte significativa de seus membros mais conservadores, não apenas por conta das novas ideias ali apresentadas, mas também pela renovação de seu estatuto que alterou seu papel como entidade de classe e as formas internas de organização política, tornando-a mais ampla e democrática, criando as condições para que novas abordagens teóricas emergissem em seu interior.

Apesar da explosão do ENG de Fortaleza, o poder político da AGB só se transferiu para o grupo ligado à Geografia Crítica no encontro do Rio de Janeiro, em 1980, com a eleição de Ruy Moreira para a presidência da entidade, e que vai iniciar um processo de renovação da entidade que é, ao mesmo tempo, fruto da renovação interna da produção geográfica e catalisador das mudanças.

É a partir desse momento que me parece mais apropriado falar da crise da Geografia, isto é, quando surgem novas perspectivas em concorrência com uma perspectiva mais hegemônica, sem que seja possível que se estabeleça um consenso mínimo sobre os métodos de abordagem do objeto, e nem sobre os conceitos e categorias que orientam o debate.

Das diversas possibilidades de interpretação desse processo de renovação da geografia brasileira, creio que a noção de incomensurabilidade forjada pelo filósofo inglês Thomas Kuhn, em seu clássico *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1990) seja de grande valia para a compreensão do processo de ruptura e atualização do conhecimento geográfico.

Analisando as ideias de Thomas Kuhn sobre o progresso científico, Mendonça e Videira (2007, p. 170) propõem que

---

<sup>136</sup> Entrevista cedida por Roberto Lobato Correia a Paulo Scarim em 08 de fevereiro de 2000. In Scarim (2000).



o progresso científico ocorre segundo duas direções principais: por um lado, o progresso como aprofundamento do conhecimento é assegurado pelo paradigma que, por sua vez, engendra uma pesquisa especializada; por outro, o progresso como ampliação do conhecimento é gerado pela incomensurabilidade, responsável pela proliferação de novas especialidades.<sup>137</sup>

Das duas possibilidades de progresso científico, propostas por Thomas Kuhn, é a de incomensurabilidade que melhor explica o processo de renovação da Geografia Brasileira.

Para Kuhn (1990), a incomensurabilidade se instala em um determinado campo do conhecimento quando há mais de um modelo explicativo para os problemas propostos e não é possível estabelecer um critério único neutro capaz de avaliar as posições e aferir maior validade à essa ou aquela sustentação, seja por empirismo ou sustentação lógico-racional.

Quando isso acontece, pode-se dizer que há uma crise instalada, no interior da disciplina, que se caracteriza pela existência de mais de um modelo de referência (paradigma), e pela incapacidade de diálogo entre os modelos que se deve a ausência de uma língua comum entre eles que possibilite um debate logicamente sustentado, ou sustentável.<sup>138</sup>

Para Kuhn, os critérios de validação das teorias científicas<sup>139</sup> não se restringem apenas aos aspectos internos dessa ou daquela teoria, mas obedece a uma combinação de critérios objetivos (lógico-racionais e passíveis de demonstração) e critérios subjetivos, ligados a outros fatores como crenças e princípios éticos e – ou políticos que orientam a preferência por essa ou aquela posição.

A posição de Thomas Kuhn em favor de aspectos subjetivos para análise e validação das teorias científicas foi objeto de críticas de diversos pensadores e analistas da ciência,

---

<sup>137</sup> MENDONÇA, A & VIDEIRA, A. - Progresso científico e incomensurabilidade em Thomas Kuhn. In. *Scientiæ Zudia*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 169-83, 2007.

<sup>138</sup> Esse aspecto da linguagem comum foi objeto de crítica de diversos autores que consideram esse argumento falso, é o caso, por exemplo, de Putnam que considerava essa impossibilidade dialógica como um contrassenso

<sup>139</sup> Kuhn elencou cinco fatores principais que constituem uma boa teoria científica, a saber: exatidão, consistência, simplicidade, alcance e fecundidade (cf. Kuhn, 1980, p. 385). Em contrapartida, na sua avaliação, tais virtudes epistêmicas não funcionam como regras – como acontece no caso da epistemologia tradicional –, e sim como valores. Esses fatores não atuam objetivamente como se fossem, por exemplo, regras matemáticas. Em vez disso, eles são utilizados como valores e estes são determinados por fatores subjetivos. Segundo Kuhn, um cientista que abraça um paradigma por julgá-lo mais consistente e outro que adere a um paradigma por considerá-lo mais promissor e estão, ambos, agindo de acordo com os princípios epistêmicos; portanto, estão sendo racionais, apesar de terem tomado decisões conforme suas preferências pessoais. In MENDONÇA & VIDEIRA (2007, p. 174).

especialmente no que se refere ao problema da inexistência de uma língua em comum que possibilite o debate.

As críticas conduziram Thomas Kuhn a rever sua posição sobre a incomensurabilidade, mas não a abandoná-la como possibilidade de progresso científico. Em resposta às críticas, Kuhn aponta que há sim possibilidades de comunicação entre as teorias, mas uma comunicação insuficiente, capaz de traduzir uma e outra posição, o que não é o mesmo que estabelecer um debate entre elas.

Aproveitando o argumento da incomensurabilidade proposto por Kuhn, Mario Bagioli (1990)<sup>140</sup> procura situar a incomensurabilidade acerca das diferentes identidades socioprofissionais criadas no interior das comunidades científicas. Essas identidades, e os interesses que nelas se expressam, são elementos importantes de organização do conhecimento científico e operam como referência para que determinadas teses sejam mais ou menos valorizadas, ou até mesmo abandonadas, sem que as razões disso sejam diretamente lógico-rationais.

Embora diversos autores tenham questionado a posição de Kuhn – por considerarem que ela valoriza em demasia questões sociais em detrimento dos argumentos lógico-rationais<sup>141</sup> –, a noção de incomensurabilidade como uma impossibilidade de unidade no pensamento, formada pela impossibilidade do diálogo entre as comunidades científicas – por não falarem a mesma língua ou por identidades socioprofissionais, ou até por não partilharem as mesmas crenças políticas – parece-me a mais adequada para interpretar o que se passou no interior da geografia brasileira.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> BAGIOLI, M. The anthropology of incommensurability. *Studies in the History and Philosophy of Science*, 21, p. 183-209, 1990.

<sup>141</sup> Além de Putnam, outros filósofos acusaram a posição de Kuhn de ser irracionalista, o que, de fato, não é completamente equivocado, posto que o autor defende que os critérios de escolha entre uma proposição teórica e outra não obedece necessariamente aos argumentos lógico racionais, mas se dão em função de preferências nem sempre passíveis de serem explicadas, ou justificadas, racionalmente

<sup>142</sup> É possível indicar que as proposições de Kuhn para a evolução da ciência não se aplicam à Geografia, posto que ela não possui a unidade e universalidade requerida pelas chamadas ciências maduras. No entanto, é possível afirmar que existia uma unidade na produção geográfica se tomarmos como referência as bases teórico-metodológicas sob as quais as teses de geografia eram produzidas, ou seja, mediante um referencial metodológico consolidado.

Um caso exemplar desse processo aparece na resposta oferecida por Roberto Lobato Correia quando perguntado sobre os debates que se instalaram no interior da Geografia com a chegada da Geografia Teorética na segunda metade da década de 60. Para ele,

[...] é verdade que isso entra um pouco em uma disputa pessoal de prestígio, não necessariamente de um poder formal, mas de prestígio profissional que é uma coisa que sempre esteve presente na disputa acadêmica, que é uma das coisas do mundo acadêmico, as diferenças entre as posições teóricas, epistemológicas, operacionais distintas e com o fundamento de um status maior ou menor. Uma das coisas, por exemplo, da rejeição da Geografia Teorético Quantitativa no IBGE, na USP e nos outros lugares, foi que a Geografia Teorético Quantitativa desafiava o poder das elites geográficas tradicionais.(SCARIM, 2000, p. 216)<sup>143</sup>

Essa passagem demonstra que as rupturas que se processaram na geografia brasileira (progresso científico) realizaram-se mais em função da organizar e opor diferentes grupos (comunidades científicas) que não partilham o mesmo conjunto de crenças, ou mesmo de orientação política, e menos em função de um debate teórico-epistemológico que desse sustentação a um debate lógico racional capazes de julgar a maior ou menor eficácia dos pressupostos e/ou enunciados científicos em questão.

Um aspecto fundamental levantado por Roberto Lobato Correia diz respeito ao poder dos diferentes grupos (comunidades científicas) ou de alguns de seus membros. Pela própria estrutura e organização das agências de fomento da pesquisa no Brasil, o alinhamento e o pouco debate entre os diferentes grupos aparecem como elementos estratégicos.

Esse processo torna evidente a validade da noção de incomensurabilidade, nos termos propostos por Bagioli (identidades socioprofissionais) que fragmenta os diversos campos científicos em áreas de interesse e dissenso político e, além disso, “indica que a ciência não possui o caráter de unidade e universalidade, como pensava a filosofia da ciência tradicional” (MENDONÇA & VIDEIRA, 2007) capaz de aferir validade a uma proposição científica puramente por argumentos lógico-rationais.

A partir da década de 80, a crise da Geografia Brasileira vai ser tema de diversas publicações, de encontros e debates. Uma visita aos Anais dos encontros da década de 80 mostra a proliferação de trabalhos de orientação crítica que indicam mudanças importantes nas formas de abordagem do problema espacial. Essas mudanças podem ser percebidas nos temas dos

---

<sup>143</sup> Entrevista cedida por Roberto Lobato Correia a Paulo Scarim. **Tese de doutorado** (anexa).

trabalhos, nas discussões sobre o objeto de estudo da disciplina, nos métodos<sup>144</sup> de abordagem do problema espacial com implicações importantes na epistemologia da disciplina.

A situação criada desde então no interior da Geografia é de uma fragmentação teórico-metodológica tão grande que não é possível identificar – nem em um mesmo departamento – a existência do que podemos chamar de uma “escola de geografia”. Segundo Roberto Lobato Correia, para existir uma “escola de geografia”, é necessário que haja uma partilha de crenças teóricas que garantam certa unidade de pensamento entre seus componentes, e que dá origem a uma produção orientada por um modelo bem definido de ciência.

Supostamente, um debate teórico mais profundo depende, em certa medida, da existência dessas escolas que criam uma tradição de pensamento. Na Geografia, em todo o mundo, o que se observa é a coexistência de diversos matizes e perspectivas teóricas que animam o debate<sup>145</sup>, mas que, ao mesmo tempo, dificulta a produção de uma tradição que faz com que a disciplina possa avançar e criar uma maior consistência teórica.

As implicações desse problema são sentidas em todos os campos de atuação da geografia. O dissenso pode até ser interessante, mas isola os pensadores e/ou grupos de tal forma que dificulta o desenvolvimento de consensos ampliados que possibilitem a afirmação da geografia como um campo de conhecimento rigoroso e confiável, portador de contribuições relevantes no debate e tomadas de decisões nos temas relativos ao espaço, eles relacionados à geografia física ou à humana.

Passados trinta anos desse processo de renovação da Geografia, o que se vê hoje na disciplina é uma tendência a uma fragmentação cada vez maior tanto no que se refere aos temas, que se multiplicam em virtude da complexidade do próprio mundo, como nas abordagens metodológicas da questão espacial em Geografia.

A chamada Geografia Crítica – um projeto político-acadêmico de transformação do mundo – foi se resignificando e cedendo espaço a diversas tendências marxistas e não marxistas, mais

---

<sup>144</sup> Para Ariovaldo Oliveira, a produção geográfica pode ser agrupada em cinco grandes grupos teóricos com algumas tendências no interior de cada um deles: positivismo clássico; o historicismo ou neo-historicismo; empirismo lógico; fenomenologia; materialismo histórico.

<sup>145</sup> Roberto Lobato Correia (In SCARIM, 2000) enxerga essa diversidade de posições como um aspecto positivo da Geografia brasileira, além de considerá-la, como faz Milton Santos, uma das mais abertas do mundo. No entanto, há outro lado a se considerar: essa diversidade e/ou abertura não podem prescindir de um debate rigoroso sobre seus métodos e categorias, sem o qual a disciplina se enfraquece e corre o risco de perder qualquer importância ou relevância no debate sobre o espaço.

ou menos rigorosas – com relação aos métodos de abordagem e aos conceitos com que operam – mais especializadas ou mais dialógicas etc. Essa proliferação de tendências fez com que alguns autores como Diniz Filho discutissem a pertinência do termo Geografia Crítica para a compreensão do processo de renovação e, mais ainda, do estágio atual da disciplina.

Para ele, algumas características, todas elas muito amplas, foram utilizadas como referência para localizar um trabalho na perspectiva crítica, a exemplo, autodesignar-se como crítica; situar a geografia entre as ciências sociais; ter o espaço (produção do espaço) como centralidade e compreendê-lo como dimensão histórica; posicionar-se criticamente com relação ao modelo de desenvolvimento vigente, contra a ação planejadora do Estado e a lógica do capital; aproximação da ciência com os discursos políticos e da ação direta com o intuito de transformar o mundo. (DINIZ FILHO, 2005)

Por considerar essas características muito amplas e vagas, Diniz Filho questiona a pertinência de continuarmos a usar o termo geografia crítica para o debate teórico-metodológico atual da Geografia. Para ele,

A resposta a essa questão é negativa, e isso por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque a hegemonia dessa corrente na Geografia brasileira atual esvazia a utilidade daquela expressão como forma de individualizar uma forma de produzir conhecimento geográfico diferente das anteriores, que quase deixaram de existir. Em segundo lugar, porque, ao contrário do que aconteceu com as “revoluções” anteriores, não há na atualidade um grande paradigma epistemológico que se pretenda aplicar à Geografia em substituição aos já existentes, como ocorreu quando da incorporação do neopositivismo e do marxismo à disciplina. (DINIZ FILHO, 2005 p. 14-15)

O estágio atual do debate geográfico indica a presença de diversas possibilidades teórico-metodológicas para análise do espaço, o que nos obriga, de fato, a repensarmos a pertinência – muito usual nos professores de Geografia da escola básica – do uso do termo Geografia Crítica – especialmente quando tomada como uma unidade teórico-metodológica de base marxista – para representar uma posição específica e bem delimitada com relação às questões relativas ao espaço.

Edward Soja é um dos autores que discutiu a importância da produção marxista na Geografia e fomentou a necessidade de se reconstruir a discussão aproximando os termos da Geografia Crítica das referências impostas na pós-modernidade. (SOJA, 1993)

Ele também chama atenção para a importância das abordagens geográficas – em uma perspectiva renovada – na discussão dos temas e das situações impostas pelas relações políticas, econômicas e sociais no período atual, ainda que considere necessária a atualização dos discursos críticos como parte importante do processo, bem como a capacidade dialógica do discurso geográfico com as demais disciplinas. (SOJA, 1993).

Outra autora, que também apresentou contribuição importante para o debate atual da geografia em uma perspectiva que supera os cânones do marxismo em sua vertente mais ortodoxa, foi Doreen Massey. Em seu livro *For Space* (2005), Massey faz uma discussão importante das geografias estruturalistas e apresenta uma proposta importante do que ela acredita ser uma geografia pós-estruturalista.

O argumento central de seu livro é a necessidade de se produzir uma nova imaginação espacial, um jeito novo de olhar para o espaço e de concebê-lo como uma instância em aberto, em oposição às visões construídas na modernidade e, mesmo na pós-modernidade, sempre apontou para uma dimensão fechada.

Para ela, hoje, mais do que nunca é preciso pensar o espaço como uma dimensão aberta, relacional, em movimento, e que possa conter a heterogeneidade. Suas formulações apontam para um espaço em permanente construção, que se define como “esfera da possibilidade de existência da multiplicidade”. Essa proposição procura situar o espaço como campo relacional, em que não há uma essência a ser buscada – uma forma teleológica superior – e que dê conta de uma realidade definitiva.

Para Massey, “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (2005, p. 95). É a busca de incorporar o movimento do espaço ao tempo, que ela também considera não linear, possuidores ambos de uma multiplicidade de possibilidades, de trajetórias sociais diversas em negociação permanente. É evidente certa aproximação de sua posição com relação aos estudos culturais sem cair na armadilha do isolamento das culturas, mas em um mundo de fluxos e ressignificações (deslocamentos) que fazem do espaço um ente sócio-político (relacional) em permanente movimento.

Com a apresentação desses autores, o que queremos mostrar é que o processo de renovação permanece em curso, mas não é hoje, como foi no passado, um movimento de oposição a um

modelo estabelecido de se fazer e pensar a Geografia (Geografia Tradicional), mesmo porque não é possível – como apontamos a partir da noção da incomensurabilidade – identificar um modelo dominante a ser superado.

O que temos pela frente é o desafio de pensarmos a partir de uma pluralidade de perspectivas coexistentes (teorias) as quais devem, todas elas, ser objeto de exame rigoroso de seus métodos de construção, bem como dos conceitos e categorias que utilizam para a compreensão do mundo. Isso significa a necessidade de aprofundarmos o debate teórico-metodológico, e não cedermos à tentação de retomada de um empirismo vazio, ou mesmo de tomarmos as formas sofisticadas de representação espacial – possibilitadas pelas novas tecnologias, no lugar do espaço.

### 3.3 A GEOGRAFIA RENOVADA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

“Buscamos a Educação não para manipular, controlar e/ou sujeitar os educandos, mas para desenvolver neles o desejo de aprender, não só a beleza e a complexidade da Geografia, mas, sobretudo, a partir dela, pensarem a beleza, a miséria e a complexidade da nossa existência”.

*Nestor Kaercher*

O debate que se desenvolveu na geografia acadêmica, ressignificando métodos, categorias e conceitos não se realizou de forma independente das discussões e mudanças processadas na geografia escolar.

No Brasil, assim como em outros lugares do mundo, os professores dos Ensinos Fundamental e Médio<sup>146</sup> foram sujeitos do processo de renovação da geografia, e não meros reprodutores das transformações que se processaram na geografia acadêmica.

Nas escolas, produziu-se uma série de saberes a fim de adaptar essa instituição a um novo mundo que se formava a partir das transformações ocorridas no mundo após a Segunda Guerra Mundial, com especial ênfase nas mudanças comportamentais que se processaram no mundo durante a década de 60.

Segundo Vesentini (2000),

Ao contrário do que se pensa (se é que quem crê nisso pensa!), a geografia crítica no Brasil -- e também na França, segundo Yves Lacoste (1)-- não se iniciou nem se desenvolveu inicialmente nos estudos ou teses universitários. Tampouco no IBGE e muito menos nas análises ambientais ou nas de planejamento. Ela se desenvolveu, a partir em especial dos anos 1970, nas escolas de nível médio (antigo colegial), principalmente, e também nas do antigo ginásial, atual nível fundamental de 5a a 8a séries. E também em alguns pouquíssimos cursinhos pré-vestibulares, que até inícios dos anos 70 tinham um perfil bem diferente daquele que é praticamente exclusivo

---

<sup>146</sup> Ruy Moreira chama atenção para a participação dos cursinhos pré-vestibulares nesse processo. Nesses espaços alternativos, com menor regulação do Estado, era possível abordar temas da Geopolítica mundial e da sociedade brasileira, alternativos ao currículo institucionalizado na Geografia escolar; e, por ser possível trabalhar sem carteira assinada, neles atuavam alguns professores que, por sua formação política, não conseguiam emprego nas escolas.



hoje; ao invés de serem fábricas que apenas visam lucros e massificam os alunos, eram em alguns casos redutos de leituras e discussões de obras críticas.<sup>147</sup>

A despeito de certo exagero com relação à participação dos professores no processo de renovação da geografia, é possível inferir que as escolas e os cursinhos pré-vestibulares, por estarem mais distantes das relações de poder que envolveram o progresso da ciência geográfica nas academias, e próximos do cotidiano da população em geral, apresentavam-se como um lugar privilegiado para o desenvolvimento de propostas de trabalho orientadas em uma perspectiva renovada.

Essa proposta renovada do ensino da Geografia, que mais tarde denominada Geografia Crítica, tinha dois objetivos básicos: 1) negar os cânones da Geografia Tradicional (oficial?) – identificadas com o positivismo e considerada pouco útil na formação dos estudantes – 2) romper laços com o Estado, ou com sua lógica – na busca de aproximação com as lutas sociais por direitos e fortalecimento da sociedade civil.

Propostas de trabalho que romperam com os cânones da Geografia Escolar institucionalizada ficaram restritas a alguns professores, e não se ampliaram, como prática pedagógica, até a década de 80.

Essa restrição ocorreu, em parte, às resistências oferecidas pelos próprios professores, uma vez que, para trabalhar na perspectiva crítica se exigia – como ainda hoje se exige – formação teórica sofisticada na disciplina – no caso, a Geografia – e nas discussões educacionais que dão subsídios às novas práticas pedagógicas.<sup>148</sup>

É bom lembrar que a maior parte dos professores, especialmente aqueles que se encontravam distante dos grandes centros, ou com acesso limitado às discussões tinham sua prática como referência única para o exercício da crítica.

---

<sup>147</sup> VESENTINI, J W - *A Geografia Crítica no Brasil: uma interpretação depoente*. Disponível em Internet na página do autor.

<sup>148</sup> Concepções diferentes de educação, mais especificamente da relação ensino aprendizagem, orientam práticas diferentes de trabalho. A escolha das práticas pedagógicas, em geral, está relacionada aos modelos que se tem como referência, seja para a negação seja para sua afirmação. No entanto, para se desenvolver um trabalho diferenciado, é necessário que se tenha certa clareza dos princípios que regem a tríade professor – conhecimento – estudante, a partir da qual se desenham as estratégias de trabalho dentro e fora da sala de aula.

Nesses contextos, era comum, como é até os dias atuais, que se organizasse o trabalho pedagógico em função das sequências de conteúdos e estratégias contidos nos livros didáticos produzidos em uma perspectiva conservadora, alinhada aos cânones da chamada Geografia Tradicional.<sup>149</sup> Exemplo disso são os livros do professor Aroldo de Azevedo, certamente o maior sucesso editorial da Geografia escolar até a década de 70.

Criticando os livros didáticos disponíveis na década de 70–80, e a contribuição deles na formação dos professores, Oliveira (1988, p. 137) aponta que

O livro didático tornou-se a “bíblia dos professores” e nem sempre as editoras colocaram no mercado livros com um mínimo de seriedade e veracidade científicas. A grande maioria contém erros, cuja identificação certamente daria para escrever um livro. É este material, sem qualidade aferida ou ratificada pelos círculos acadêmicos das universidades e pelos professores da rede oficial, que se tem transformado no definidor da “geografia que se ensina”. É ele que tem caracterizado e caracteriza o que é geografia.<sup>150</sup>

Para solucionar esse limite imposto pelo mercado editorial a fim de produzir uma Geografia Crítica na escola, alguns professores passaram a elaborar seus próprios materiais – seja escrevendo seus próprios textos, traduzindo obras e/ou trechos de obras para leitura e discussão, ou mesmo compilando material em mídias diversas (jornais, revistas, livros etc.). Só que, para produzir esses materiais em uma perspectiva renovada, era necessário que os professores tivessem uma formação razoavelmente bem estruturada, confiança – e/ou mesmo de segurança – e o aval da equipe pedagógica para sua utilização. Em um cenário como o apresentado por Ariovaldo Oliveira, poucos eram os professores que apresentavam tal possibilidade. É o caso, por exemplo, dos professores Ruy Moreira, no Rio de Janeiro, e Vesentini, em São Paulo.

O primeiro argumenta que, em alguns cursinhos do Rio de Janeiro, nos quais se trabalhava sem vínculo empregatício, era possível desenvolver discussões que aproximavam a Geografia das discussões políticas de resistência à ditadura, da geopolítica da Guerra Fria, do subdesenvolvimento e das propostas socialistas. Para que essa discussão fosse realizada, era necessário recorrer a alguns materiais que oferecessem subsídios para o debate.

---

<sup>149</sup> A obra didática que primeiro se identifica com a proposta renovada é o livro *Estudos de Geografia*, de Mehlen Adas, publicado pela primeira vez em 1973.

<sup>150</sup> OLIVEIRA, A. – Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In Vários Autores. **Para Onde Vai o Ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1993.

Já em São Paulo, Vesentini (2000) expõe que

[...] muito antes de publicar o meu primeiro livro didático portanto, eu já elaborava textos (ou traduzia/adaptava outros, de autores variados e que em sua maioria sequer eram mencionados nos departamentos de geografia das universidades: Lacoste, Kropotkin, Brunhes, Gunder Frank, Magdoff, Sartre e Simone de Beauvoir, Baran, Mandel...) a respeito do capitalismo e do “socialismo real”, do sistema capitalista mundial, do movimento feminista e as conquistas das mulheres no mundo e no Brasil, dos movimentos sociais urbanos, da geopolítica mundial etc.

Como se pode verificar na passagem acima, era possível organizar materiais didáticos alternativos, mas isso requereria, claro, tempo e erudição.

As referências apresentadas pelo autor poderiam até estar disponível aos professores nas bibliotecas e centros de estudo, mas nem sempre, ou quase nunca, eram acessíveis a esse público, fosse pela barreira da língua, de sua formação inicial, ou mesmo pela precariedade das relações trabalhistas com baixos salários e aumento da carga de trabalho. Assim, embora eu reconheça a produção de material como uma possibilidade real – inclusive uma prática desejável, concretamente, para a maioria dos professores – era uma impossibilidade objetiva.

Além da produção de materiais alternativos, também estavam em pauta mudanças nas estratégias didáticas, mas esbarravam no mesmo problema. Novamente com Vesentini,

[...] nós não apenas redefinimos todo o conteúdo da geografia escolar – inicialmente, em 1973, tentamos usar livros didáticos, especialmente aquele primeiro de Adas, recém-lançado na época, mas depois concluímos que eles eram inadequados para a nossa “proposta gramsciana” e passamos a só trabalhar com textos especialmente elaborados em função da realidade dos alunos e dos novos temas que abordávamos – como também mudamos a relação professor/aluno e a própria organização espacial da sala de aula. Abolimos as aulas expositivas e só trabalhávamos com leituras de textos (alguns com mapas e gráficos, que deviam ser interpretados), debates, dinâmica de grupos e estudos do meio. [...] um estudo de campo interdisciplinar (*em Cananéia*) que envolvia as marés, os recursos naturais e os problemas ambientais locais, a economia e a população (valores, cultura, demografia) de uma comunidade de pescadores, além da história do local. Orientamos os alunos nos levantamentos sobre mendigos e população de rua no bairro da Lapa, sobre os problemas ambientais e de moradia do bairro etc. (VESENTINI, 2000), (**grifo meu**)

Essa passagem mostra que havia, já nos primeiros anos da década de 70, algumas iniciativas que procuravam desenvolver trabalhos com educação (geográfica) em uma perspectiva renovada. Eram iniciativas isoladas em contextos específicos: por um lado, mostravam o desejo (seria a necessidade?) de provocar mudanças na geografia ensinada; por outro, a dificuldade de se construir um projeto político, ou pelo menos mais amplo e consolidado, de mudança. Os projetos mais consistentes de mudança (que implicaram o envolvimento das secretarias de Estado) só viriam a ser propostos no início da década de 80, em meio aos projetos de redemocratização do país.

Como tentei mostrar no capítulo anterior, a Geografia Escolar foi organizada inicialmente a fim de garantir a construção de um país pelo território; mais tarde, para promover a unidade nacional; e, no último regime militar (1964 – 1985) com o intuito de fomentar a adesão ao projeto de progresso do país, enfocando a integração nacional e o desenvolvimento de suas potencialidades territoriais.

Em cada um desses momentos, definem-se a finalidade para a educação escolar e os objetivos da formação; os conteúdos com que se vai trabalhar e as habilidades que se pretende priorizar na formação acadêmica dos estudantes. A isso, podemos chamar diretrizes curriculares.

Essas diretrizes curriculares são, em geral, expressão das posições políticas dominantes na sociedade, e tendem a se reproduzir como norma, como prática e como ideologia. Nesse sentido, é possível afirmar que, uma vez institucionalizadas, as diretrizes curriculares passam a operar como *obstáculo epistemológico* tal qual nos propõe Bachelard, isto é, como um conjunto de ideias ou convicções produzidas no senso comum, ou na ciência, que operam como contenedores das mudanças, como “verdades” que dificultam ou impedem que novos discursos venham a se instituir como verdade nova. (BACHELARD, 1938)<sup>151</sup>

A resistência ao novo não se expressa apenas como dimensão política direta, mas também como expressão de uma mentalidade que se impõe como força de continuidade, seja no que se refere à definição dos saberes que compõem o universo escolar, na formação inicial e continuada dos professores que se pratica pelos saberes instituídos, ou mesmo no que a sociedade espera dessa instituição.

---

<sup>151</sup> BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Reformar a Geografia Escolar implica não apenas a substituição pura e simples dos temas com que se vai trabalhar, mas no desenvolvimento de trabalho político, teórico-metodológico e epistêmico profundo, capazes de transformar a mentalidade do grupo escolar (professores, equipes pedagógicas, pais e alunos) e abrir caminhos para o desenvolvimento de novas propostas de trabalho mais adequadas a um mundo que se transformava – e que se transforma cada vez mais – em grande velocidade.

Constatar a inadequação de uma ou outra instituição social pode ser muito mais difícil do que imaginamos; demanda um posicionamento crítico com relação ao mundo, com os princípios e valores que inspiram a instituição e, claro, com as práticas sociais que nela se desenvolvem.

Ainda no capítulo anterior, procurei ressaltar que o início da década de 70 correspondeu ao resultado de um conjunto de transformações em todos os campos da atividade humana, que colocou as instituições sociais, políticas e econômicas “de ponta cabeça”, exigindo mudanças. Essa crise mostrou-se bastante profunda, jogando todos aqueles que dela participaram em uma situação bastante desconfortável, a saber, na necessidade de intervir nas diversas situações, sem que, para isso, dispusessem de saberes elaborados.<sup>152</sup>

Foi neste ambiente de crise que se iniciou o processo de renovação da Geografia Escolar. Ele não se realizou restritamente no espaço escolar, mas envolvendo toda a sociedade que pretendia adequar suas instituições ao mundo novo que ali surgia, mas que ainda não dispunha da clareza suficiente sobre que caminhos trilhar.

De um lado, o reconhecimento de que se está diante de um mundo novo e que, para lidar com ele, é necessário que se redefinam as instituições. De outro, a tradição da escola e de suas diretrizes – o obstáculo epistemológico – que dificulta que sejamos capazes de reinventar caminhos completamente novos para lidar com esse novo mundo.<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup> O desconforto de se lidar com uma experiência sem um saber elaborado tomei emprestado de Nicolau Sevcenko, que descreve a situação das sociedades as quais viveram o processo de metropolização no final do século XIX, sobretudo na Europa e nas Américas. Para ele, a segunda revolução industrial forjou, em alta velocidade, um novo mundo sobre o qual as pessoas tinham que agir criticamente sem possuir um saber elaborado.

<sup>153</sup> Sobre esse “novo mundo” e a configuração das instituições sociais é interessante a obra CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Nessa trilogia, o autor demonstra a existência de um novo conjunto técnico e relacional que desautoriza que olhemos para a tradição das instituições sociais na busca da resolução dos problemas que se nos impõem hoje. Para ele, as transformações que se impuseram exigem, de nossa parte, um esforço imenso na busca de reorientar nossas condutas sociais e coletivas em um mundo cada vez mais efêmero e veloz.

Segundo Vesentini (2004, p. 228),

Um ensino crítico da Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. Ela também implica em valorizar determinadas *atitudes* – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e *habilidades* (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.). E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos.

A partir das observações acima acerca da renovação da Geografia escolar, considero que emergem três questões centrais a serem analisadas: 1) a renovação da geografia escolar não se realiza pela incorporação simples e direta de novos conteúdos teórico-metodológicos ressignificados na geografia acadêmica, com especial ênfase na substituição da Geografia Tradicional pela Geografia Crítica; 2) o processo de renovação da geografia escolar é parte de um processo mais amplo de reformas curriculares implementadas no Brasil, especialmente a partir da redemocratização do país no final da década de 80, que buscaram reposicionar os currículos – conteúdos e práticas – mais próximos da sociedade civil; 3) mudanças – as quais podemos chamar de educação geográfica – dependem não apenas de intenções e propostas renovadas, mas da possibilidade de incorporação de novos conteúdos e novas práticas capazes de ressignificar o trabalho dos professores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

O processo de renovação da Geografia Escolar não se realizou em uma superfície lisa, mas submetido a conflitos entre diversos grupos e tendências que se atritaram para definir as linhas mestras de redefinição da educação escolar.

De um lado, um grupo mais conservador de profissionais que – por partilharem das crenças e valores do sistema dominante – procurava adaptar suas práticas educativas à nova realidade, alterando o mínimo possível, as diretrizes curriculares vigentes.<sup>154</sup> De outro lado, a existência

---

<sup>154</sup> São características dessa visão: a crença na objetividade científica e em seus métodos de trabalho; o uso intensivo de dados estatísticos – sobretudo de dados oficiais – como representação confiável da realidade; a aceitação das estratégias canônicas do conhecimento geográfico: localização, descrição, quantificação e, quando

de diversos grupos – sem uma identidade clara entre eles – que identificavam a Geografia Escolar como um saber descritivo e mnemônico, sem grandes contribuições a oferecer para a leitura e compreensão do mundo, e identificado politicamente com o Estado – visto como opressor e representante ilegítimo das forças sociais.

De certa forma, podemos dizer que o processo de renovação do ensino de Geografia impunha-se de fora para dentro do espaço escolar. O nível de articulação das relações políticas, econômicas e sociais tornava-se cada vez maior, e mais complexo, com implicações importantes nas configurações territoriais que dificultavam a sustentação de uma geografia regional conservadora, como centro dos estudos de Geografia na escola.

Diante desse mundo, mesmo os grupos mais conservadores consideravam a necessidade de se alterar os temas e as discussões da Geografia Escolar. No entanto, esses grupos permaneciam apegados a uma posição de cientificista da Geografia, buscando sempre a objetividade dos fatos e tentando separar o discurso científico do político.

No período da ditadura, a resistência imposta por esse grupo às propostas mais radicais de renovação da educação geográfica impôs certo atraso nas mudanças, mesmo quando comparadas a outras disciplinas.<sup>155</sup>

Na segunda metade da década de 70, combatidas as bases de sustentação do regime militar, os grupos mais progressistas – ou menos conservador – começam a ganhar terreno, dentro e fora das escolas, e iniciam um trabalho mais sistemático de renovação – político e teórico-metodológico – da educação escolar, em geral, e, em particular, do ensino de geografia.

Os professores de Geografia ligados às propostas renovadoras tinham como adversários à Geografia Tradicional considerada como um saber distante da realidade do aluno, um conjunto de informações sem vinculação com a experiência individual e coletiva, portanto inútil para a compreensão crítica da realidade; e o modelo hegemônico (o capitalismo) que identificavam como gerador de desigualdades sociais, hierárquico e opressor.

---

possível, correlação causa-efeito dos elementos presentes na superfície terrestre; o uso da região como elemento central do discurso geográfico; a separação clara entre discurso científico e discurso político, com a defesa de uma posição pretensamente neutra da ciência. Uma concepção conservadora de ensino-aprendizagem que toma o professor como a referência da ação pedagógica.

<sup>155</sup> A disciplina de Estudos Sociais, mesmo com uma identidade sempre meio confusa, valorizou tendeu a valorizar mais as discussões históricas que geográficas. Com isso, a formação de professores para atuar nessa área era menos inclinada às discussões e formação dos professores em Geografia. No entanto, é necessário dizer que a maior responsabilidade sobre esse atraso deve ser tributada aos departamentos de Geografia das instituições superiores, bastante conservadores, e refratários às mudanças.

Para combatê-lo, era necessário desenvolver outra geografia – a Geografia Crítica – capaz de oferecer uma leitura crítica (verdadeira) do sistema, e com isso, gerar as condições de sua superação.

As mudanças consistiam na crítica à objetividade científica e na busca por uma maior politização dos discursos geográficos, especialmente na discussão de temas sacados da pauta política do pensamento de esquerda como o subdesenvolvimento, as desigualdades sociais e regionais, o mundo do trabalho, o poder do Estado, a geopolítica; na busca por novos métodos de análise – inspirados predominantemente em discursos marxistas; na reorientação das práticas pedagógicas, redefinindo as relações de ensino – aprendizagem, guiada pela crítica aos modelos educacionais conservadores, muito hierárquicos e concebidos na lógica do que Paulo Freire denominou de Educação Bancária, ou seja, aquela que se realiza por depósitos subsequentes de informação.

Para renovar suas práticas, os professores deveriam romper com os cânones acadêmicos da Geografia e da Pedagogia tradicionais – pelas quais tinham se formado – e buscar outras referências teórico-metodológicas para seu trabalho.

Nessa busca de renovação da Geografia – cuja finalidade era transformar o mundo capitalista – os autores de inspiração marxista<sup>156</sup>, de dentro (poucos) e de fora da Geografia, configuravam-se como as referências mais adequadas para subsidiar as práticas anti-sistêmicas em educação. O que estava em jogo em última instância era o desejo de superação do sistema capitalista quase sempre na direção do socialismo, e o pensamento de Marx – e de alguns marxistas – operavam quase que como guias nesse caminho.

Vesentini (2000) identifica o movimento de entrada da Geografia Crítica na escola como uma espécie de trincheira, ou um campo de batalha, implementada no plano da cultura (a escola e seus conteúdos). Inspirados nas propostas de Gramsci, os sujeitos da renovação consideravam necessária outra geografia escolar, uma Geografia Crítica para ocupar o lugar da Geografia Tradicional, considerada mnemônica, conservadora e dogmática.

No movimento de se opor à Geografia Tradicional, diversos professores abandonaram os currículos oficiais e se aproximaram das questões sociais emergentes nos diversos contextos

---

<sup>156</sup> É importante lembrar a presença de críticos não marxistas no rol de pensadores que inspiraram o processo de renovação. No entanto, é inegável a predominância dos autores de inspiração marxista, o que se justifica, em parte, por esse processo ter se desenvolvido no período da Guerra fria, no qual as críticas ao capitalismo, em geral, se orientavam na busca do socialismo (e vice-versa), e Marx, a grande referência de crítica ao capital.



em que as escolas estavam inseridas. Surge aí outra Geografia Escolar fundamentada não nas teorias e conceitos tradicionais da disciplina acadêmica, mas na discussão social de problemas emergentes como a pobreza, o bairro, as desigualdades socioespaciais.

O objetivo desses professores era, em última instância, conscientizar os cidadãos sobre as condições objetivas nas quais estavam inseridos, e às quais estavam submetidos, no sentido de provocar as condições de organização social e intervenção, para superação do sistema.

Esse movimento foi possibilitando o aparecimento de novas práticas pedagógicas e, no caso das discussões de Geografia, criando um novo vocabulário – de matriz marxista – para a Geografia Escolar. Em pouco tempo, na segunda metade da década de 80, os discursos de orientação marxistas já eram dominantes nos livros didáticos, nos cursos de formação de professores e nos discursos de sala de aula.

Categorias marxistas como *trabalho, modo de produção, exército industrial de reserva, alienação, ideologia, exploração, mais valia, excedente, etc.* compunham o discurso da Geografia Escolar. Essa atualização do *vocabulário geográfico* da escola – sem o devido aprofundamento teórico-metodológico (epistêmico) – contribuiu para uma desorganização da Geografia Tradicional escolar, que estudava os continentes, as regiões etc. – a partir do modelo *a terra e o homem* – para, em seu lugar, introduzir um discurso (pretensamente) crítico que poucos professores entendiam com propriedade, uma vez que não lhes foi dada a possibilidade de participar – ou mesmo de acesso – das discussões teórico-metodológicas que originaram novos temas e conceitos.

Em certo sentido, é possível afirmar que a Geografia crítica escolar não produz a crítica, mas um discurso doutrinário de esquerda que se impõe como norma e que procura anular as outras possibilidades de interpretação da realidade, rotulando-as como ideologia ou como falso conhecimento.

Para Diniz Filho (2009), a entrada da Geografia Crítica (marxista) na escola não representou um avanço no sentido de formar cidadãos aptos a interpretar o mundo no qual estão inseridos, e menos ainda para intervir criticamente nele. Ao invés de as propostas críticas estarem orientadas para uma perspectiva libertadora, que implicaria, segundo o autor, a apresentação e discussão das diversas possibilidades de compreensão do mundo, bem como o incentivo ao desenvolvimento de um pensamento crítico (livre?) da realidade.

Combater o pensamento dogmático (conservador, de direita) com outro pensamento dogmático (de esquerda) seria, para Diniz Filho, um contrassenso.

A entrada da Geografia Crítica na escola (e sua consolidação como pensamento dominante) significou, em larga escala, a introdução de uma vertente específica da Geografia (discurso marxista) que se apresentava, frequentemente, como “conhecimento verdadeiro” em oposição às outras possibilidades de entendimento do mundo (ou vertentes teóricas) classificadas como alienação e/ou como ideologia,<sup>157</sup> como ilusão, ou conhecimento falso.

As práticas pedagógicas inspiradas nesse marxismo dogmático estavam mais ocupadas em “fazer as cabeças” dos estudantes com discursos “críticos” prontos e acabados – de oposição ao modelo de desenvolvimento vigente – do que em criar um ambiente favorável à reflexão livre, à discussão e a elaboração de juízos qualificados sobre a realidade, condições fundamentais de uma sociedade democrática.

Esse ambiente só é possível a partir da adoção de um posicionamento antidogmático, em que se valorize a diversidade de possibilidades interpretativas da realidade e se incentive a tomada de posição devidamente justificada.

Isso não é o mesmo que fazer a defesa de um objetivismo cientificista, ou a busca de uma neutralidade axiomática, mas investir na formação de cidadãos capazes de analisar e de interpretar o mundo – segundo uma referência ampla de possibilidades – e, por meio da ação política, organizarem-se para nele intervir.

A renovação da Geografia Escolar (nos lugares em que ela se efetivou) não ocorreu apenas pela reforma dos conteúdos internos da disciplina, mas também pela alteração das estratégias de ensino.

As críticas aos métodos tradicionais de ensino se vinculavam, assim como os demais campos do conhecimento, às mudanças que se processaram no campo das ciências sociais a partir da contracultura da década de 60. Os movimentos da contracultura questionaram, entre diversos outros aspectos, a hierarquia social do saberes, o poder do conhecimento, a ciência como referência única, etc.

---

<sup>157</sup> Ideologia aqui deve ser entendida tal qual proposta por Marilena Chauí que identifica a ideologia como produto da razão instrumental que pretende naturalizar conceitos historicamente construídos pelo uso da “razão instrumental” cuja função básica é justificar cientificamente uma determinada situação, que aparece como constitutível do fenômeno, portanto, pouco sujeita a alterações. Esse conhecimento foi identificado, por diversos autores – e professores – como conhecimento falso, em oposição a um conhecimento supostamente verdadeiro.

Como implicações desses questionamentos na escola, temos como exemplos as críticas às aulas expositivas que identificavam como uma relação hierárquica de saber – e não uma negociação de saberes – nas quais o professor (detentor do saber = poder) expõe o conteúdo para alunos (despossuídos de saber = poder); a desvalorização da memorização que, por não ser reflexiva, foi considerada de pouca utilidade para a aprendizagem; a desqualificação da busca e leitura de informação sistemática (normalmente produzidas pelos órgãos oficiais) exposta em gráficos, tabelas e mapas; o pouco uso da leitura de imagens (associadas a ideia de aparência).

Os avanços das pesquisas em educação – na psicologia da aprendizagem e na didática, por exemplo – resignificaram os conteúdos da relação ensino-aprendizagem, e as estratégias de ensino. No entanto, assim como aconteceu com os conteúdos específicos da geografia, a grande distância existente entre as pesquisas em educação e a sala de aula, contribuiu para desorganizar as práticas pedagógicas tradicionais, e nem sempre foi possível garantir a compreensão e a efetividade das propostas renovadas.

Kaercher (2007, p. 10), analisando as dificuldades dos professores em trabalhar em uma perspectiva renovada – com os conteúdos da Geografia Crítica e de uma pedagogia renovada, aponta que

Na tentativa de superação da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia diferenciada (a Geografia Crítica) perderam-se alguns recursos e habilidades didáticos básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e a descrição das paisagens. Confundiram-se erroneamente tais tarefas como sendo necessariamente ‘negativas’ porque identificadas à Geografia Tradicional. “Jogou-se fora a criança com a água do banho”. Em nosso entendimento não se trata de eliminar esta ou aquela técnica ou recurso, mas sim usá-lo de forma que explorem melhor as potencialidades de cada material e, sobretudo, dialoguem de forma criativa e estimulante com os alunos.<sup>158</sup>

Processos de ruptura são sempre bastante complexos e raramente se generalizam de forma homogênea. O debate que procurei apresentar sobre os primeiros anos de renovação da

---

<sup>158</sup> KAERCHER, N. Quando a Geografia Crítica é um pastel de vento, e nós professores, Midas. *In - IX Colóquio Internacional de Geocrítica*. Los Problemas del Mundo Actual. Soluciones y Alternativas desde la Geografía y las Ciencias Sociales. Porto Alegre, 2007.

geografia escolar realizou-se em diversos lugares do país, sobretudo nas grandes cidades, onde a atividade intelectual é mais intensa. No entanto, se tomarmos a horizontalidade do território nacional como referência, veremos que a geografia escolar que prevalece, ao longo das décadas de 70 e 80, vai permanecer ligada aos cânones da Geografia e da Pedagogia tradicionais, e só mais tarde, com os projetos institucionais de reorganização curricular é que vão se transformar.<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> Em muitos lugares, ainda hoje a Geografia Tradicional ainda é dominante seja em função dos materiais didáticos selecionados seja pela dificuldade dos professores em alterar suas estratégias de trabalho. Há várias razões para que essa situação permaneça com dificuldades de mudança tais como a má qualidade da educação básica que dificulta a formação de profissionais qualificados para atuar na escola, os baixos salários da educação, a inexistência de uma rede de bibliotecas que possibilite acesso a livros e periódicos etc. Embora exista, nos últimos anos, certo otimismo com a Internet, como possibilidade de acesso à informação, creio que o problema da formação só poderá ser resolvido a partir de políticas públicas sérias de formação de professores aliado a alterações nos contratos de trabalho que possibilitem a formação continuada dentro e fora do ambiente escolar, e que possibilite o acesso e a participação dos professores nos encontros regionais e nacionais nos quais se debatem os temas de ensino e as inovações.

### 3.4 A DÉCADA DE 80: REABERTURA POLÍTICA, REFORMA CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A década de 80 ficou conhecida, muito em função da mídia, como a década perdida. Essa noção de uma década perdida só é válida se tomarmos o crescimento da economia como condição universal de análise. A crise econômica, de fato, ocupou a maior parte do noticiário e serviu para nortear as representações posteriores do período. No entanto, ela foi bastante turbulenta, agitada e fértil quando olhamos para os movimentos da sociedade e para o campo político no Brasil.

Vimos surgir, nesse período, um novo sindicalismo – mais independente e combativo – que deu origem à fundação do Partido dos Trabalhadores, fortemente identificado, pelo menos na sua origem, com os movimentos populares; o fim do bipartidarismo e a fundação de diversos outros partidos de oposição ao regime militar; o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), e sua luta por uma reforma agrária ampla no país, a organização da sociedade civil e a luta pela retomada e afirmação de direitos individuais e coletivos interditos no período da ditadura (movimento pela liberdade de expressão, pela dignidade das pessoas humanas, pelo direito de se organizar social e politicamente etc.; a entrada da agenda ambiental no debate político; a anistia ampla geral e irrestrita, em 1979, que animou o debate político a partir do retorno de lideranças políticas, de intelectuais e artistas que estavam exilados; a retomada das eleições diretas para governo dos Estados, em 1982, o movimento Diretas Já (grande derrota), em 1984; a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1986 e a promulgação da Nova Constituição (Constituição Cidadã?) em 1988.

Como é possível perceber, a década de 80 foi bastante interessante, e não creio que a designação “A década perdida” corresponda à realidade da sociedade brasileira no período.

O processo de redemocratização do país foi se desenhando em todos os campos de atuação social, mais precisamente, a partir da segunda metade da década de 70 – momento em que a crise econômica mundial começa a combalir as políticas de crescimento econômico, gerando inflação, desemprego e recessão – até explodir na década de 80. Essa combinação seria bombástica para as elites ligadas ao regime militar nas primeiras eleições livres de 1982.

A maior parte dos governos das unidades da federação, sobretudo dos estados mais ricos e desenvolvidos, passaria para as mãos da oposição, dando origem a um movimento amplo – e

diverso – de reformas que tinham por finalidade comum uma maior democratização do Estado a fim de atender às demandas sociais.

No período da ditadura (1964-1985), a educação escolar desempenhou papel fundamental na qualificação da mão<sup>160</sup> de obra e na reprodução ideológica do modelo de desenvolvimento. Neste sentido, a educação escolar aparece menos como expressão de um direito social, e mais como uma ferramenta de qualificação da população para o progresso econômico do país.

Os currículos escolares tendem a obedecer as finalidades políticas da escola que, em regimes totalitários, são definidas de forma autoritária, a partir de projetos desenvolvidos nas instituições de poder. Nessa estrutura, há pouca (ou nenhuma) permeabilidade para as proposições ou críticas da sociedade civil em suas definições.

No regime militar, ao se definir o progresso econômico do país como finalidade última da educação escolar, os conteúdos dos currículos irão privilegiar aspectos técnicos das áreas de conhecimento, em detrimento de uma formação mais humanística e política dos indivíduos.

Com os processos de redemocratização do país, há, pelo menos no âmbito discursivo, uma preocupação grande com aspectos ligados à democracia, isto é, com o reconhecimento da importância do Estado de direito para a garantia das liberdades individuais, e a afirmação dos direitos coletivos.

A ampliação da esfera pública é sempre positiva para o exercício da cidadania e da democracia. Ela possibilita a emergência de um conjunto – sempre plural – de possibilidades que se atritam na busca de um consenso negociado, ou da afirmação de uma posição pela aceitação da maioria. Em um regime democrático, a participação do Estado como parte do jogo é fundamental, mas ela deve estar sempre submetida ao conjunto de forças sociais envolvidos em sua determinação.

No Brasil, embora fortemente criticado pelo pensamento de esquerda, o processo de democratização levou a uma maior aproximação do Estado com relação às demandas populares – ainda que muitos considerem que de forma tímida – com implicações bastante

---

<sup>160</sup> A qualificação da mão de obra, como já tinha sido apontada em períodos anteriores, era vista como um dos obstáculos do desenvolvimento econômico do país. Era consenso entre os membros da elite a necessidade de se melhorar o ensino no país, seja na alfabetização da população, na busca de maior escolarização da população, em programas de alfabetização de adultos como o MOBREAL. Para as elites, a rede particular ocupa o lugar da rede pública na educação básica. A Universidade, sobretudo as públicas, permanece, em larga escala, como um privilégio das elites.

importantes na redefinição das políticas públicas em diversos setores, por exemplo, na educação.

A entrada do Estado no cenário de renovação da educação – com redefinição das políticas públicas para o setor, a produção de novas orientações e parâmetros pedagógicos, e na construção dos currículos das redes oficiais – não foi (e não é) pouco importante, afinal a maior parte dos alunos e professores desenvolvem suas atividades nas redes públicas – sobretudo no nível estadual – e, além disso, os currículos oficiais são decididos nessa esfera, e sua organização determina as políticas e ações de formação de professores (especialmente a formação continuada), e tem influência bastante importante no mercado editorial, posto que a rede oficial é, sem dúvida alguma, o maior mercado para as editoras.

As reformas curriculares que tomaram força neste período estruturaram-se a partir de uma mudança bastante importante do sentido da educação escolar que passou de uma visão tecnicista de formação de mão de obra, para uma visão centrada na educação como um direito social. Essa alteração é fundamental, pois, ao provocar mudanças no sentido e nos objetivos da educação escolar, mudam também os conteúdos envolvidos na formação.

Partindo dessa proposição, os órgãos do Estado – responsáveis pela organização da escola básica – propuseram mudanças importantes nas diretrizes curriculares da educação básica, com efeitos importantes no escopo das disciplinas escolares em geral e da geografia no particular.<sup>161</sup>

As reformas curriculares do período de democratização se realizaram mais concentradamente no centro sul do país, estados nos quais se notou um avanço das candidaturas de oposição combinadas com a existência de uma sociedade civil mais bem organizada. Nos estados das regiões Nordeste e na Amazônica, o processo político também alterou o conjunto de forças em jogo, mas a sociedade civil estava menos organizada, o que dificulta muito que se façam mudanças mais ousadas nas instituições.

De uma forma geral, podemos dizer que o movimento de renovação das diretrizes curriculares teve por objetivo comum superar o autoritarismo das propostas vigentes, na busca de reduzir o abismo existente entre os currículos escolares e os contextos sociais nos quais se inseriam, e

---

<sup>161</sup> É importante ressaltar que as mudanças não alteraram a composição geral do currículo que, de certa forma, manteve a organização dos saberes em disciplinas, ordenados em série segundo as faixas etárias, e fortemente influenciados por uma visão científica do mundo.

melhorar a qualidade de ensino, o que significava, por exemplo, uma reorganização dos conteúdos de cada disciplina para adequá-los aos novos objetivos da educação escolar.

Segundo Moreira (2000, p. 111-2), as propostas de renovação curricular se inspiraram em duas vertentes teóricas básicas: a Pedagogia crítica dos Conteúdos e a Educação Popular. Para o referido autor,

Considerando que caberia ao Estado determinar uma base comum de conhecimentos que organizasse o sistema de ensino e favorecesse a unificação nacional e o desenvolvimento cultural da sociedade, a pedagogia dos conteúdos colocava-se a favor de programas oficiais a serem desdobrados pelos professores, considerados as condições da escola, as experiências dos alunos, bem como as situações didáticas específicas às diferentes séries e matérias. Ao buscar resgatar a importância dos conteúdos e ao ressaltar a função básica da escola – a transmissão do saber sistematizado–, defendia a existência de um conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes. Embora produzido historicamente, no interior das relações sociais, tal conhecimento, ao expressar as leis que regem os fenômenos naturais e sociais, era visto como transcendendo os interesses individuais, origem de classe e restrições históricas.<sup>162</sup>

Como se pode ver, a Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos não pretende romper radicalmente com a organização dos currículos escolares, pois preserva, em seu escopo, dois elementos fundamentais das propostas anteriores: uma visão de mundo amplamente dominada pelas ciências; e a noção da escola como lugar de transmissão de conhecimentos.

Foi essa a tendência pedagógica que influenciou a proposta curricular do estado de São Paulo, realizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), no início da década de oitenta, sob o governo de Franco Montoro (1983-1987).

Essa foi considerada a proposta que maiores avanços apresentou entre os debates acadêmicos de renovação do pensamento geográfico – gerando a chamada Geografia Crítica – e as propostas de renovação da Geografia escolar.<sup>163</sup>

Para sua elaboração, foram convidados diversos professores do departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Nesse departamento, anos antes, um processo de renovação de seu corpo docente fez

---

<sup>162</sup> MOREIRA, A. F. As Propostas Curriculares Alternativas: limites e Avanços. In revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 109-131, dez. 2000.

<sup>163</sup> Foi nela que, pela primeira vez em documentos oficiais, se fez referência ao termo “geografia crítica”. A partir dela, diversas outras diretrizes curriculares usaram o termo até que ele se tornasse dominante em quase todos os documentos oficiais do país.



com que as visões ligadas à Geografia Crítica fossem dominantes, ainda que, como apontamos anteriormente, sob esse rótulo, conviviam diversas tendências do pensamento geográfico<sup>164</sup>.

O primeiro passo na construção da proposta foi procurar escutar as críticas dos profissionais de educação sobre a geografia ensinada nas escolas. Segundo Portucha; Agnelli e Cacete (2007, p. 70), os professores da rede estadual demonstravam as seguintes insatisfações:

[...] a ineficácia do ensino da disciplina na formação do estudante; o livro didático como única fonte de estudo; orientação didático-pedagógicas vulgarizada de acordo com os interesses das editoras, com a proposição de conceitos incompatíveis com o movimento vivido pela ciência geográfica; desvinculação da Geografia ensinada na universidade daquela ensinada nas escolas de primeiro e segundo graus.<sup>165</sup>

Sem dúvida, essas críticas eram generalizáveis para quase a totalidade das escolas do país e, como já apontei anteriormente, o problema não estava restrito ao ensino de Geografia, como é o caso do domínio das editoras e da desvinculação entre o que se ensina e o mundo vivido. Essas críticas são generalizáveis à quase a totalidade das disciplinas escolares. No entanto, no caso da Geografia, chama atenção a lembrança, dos profissionais ligados ao ensino, com relação à distância existente entre a formação nas universidades e os conteúdos de sala de aula; e a inconformidade entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos escolares dos livros didáticos.

Embora ambos os aspectos possam parecer tributários de um mesmo problema: a dificuldade de se incorporar as mudanças recentes da disciplina acadêmica aos conteúdos escolares, creio que seja necessário fazer distinções entre esses aspectos, ou mesmo com relação ao tratamento dado a cada um.

---

<sup>164</sup> A Universidade de São Paulo não é apenas a mais antiga das universidades do Brasil, mas também a mais rica, e uma das mais tradicionais em nosso país. Isso, de certa forma, contribuiu para a formação de diversos laboratórios e grupos de pesquisa nos quais se desenvolveram diferentes geografias. No caso da elaboração da Proposta de Geografia da CENP, se privilegiou um grupo de professores mais ligados à Geografia crítica, com participação especial do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, cuja produção esteve sempre ligada ao materialismo histórico, com forte ligação com os movimentos sociais – sobretudo os movimentos sociais no campo.

<sup>165</sup> PONTUSCHKA; N PAGANELLI, T & CACETE, N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: CORTEZ, 2007.

No que se refere à desvinculação da Geografia ensinada na universidade com a aplicada na escola de primeiro e segundo graus – hoje Ensinos Fundamental I e II, e Ensino Médio – creio que a questão esteja vinculada, de fato, ao problema de se produzirem as transposições didáticas da geografia acadêmica para a escola. Na crítica que fez à Proposta de Geografia da CENP, Antônio Carlos Robert Moraes ressaltou a importância de se aprofundar o debate geográfico, pedagógico e o filosófico em torno da educação geográfica. Para ele,

A falta de um debate que tente unificar o debate da renovação geográfica com o da pedagogia e da filosofia da educação, acaba acarretando outros problemas. Um que emerge com destaque, não tanto no descompasso entre a discussão universitária e o ensino básico mas exatamente na tentativa de superação, é o de buscar uma aplicação direta dos temas de vanguarda de tal discussão naquele universo. Isto é, tentar um implante direto das teorias de ponta da geografia renovada na prática de ensino de 1º e 2º graus (MORAES, 1993, p. 120-121)

Essa passagem exige que aprofundemos o debate – o que faremos mais adiante – em torno do problema da transposição didático do conhecimento geográfico que, ao entrar na escola, transforma por si só sua finalidade e, portanto, seus sentidos como saber escolar, seus significados sociais.

Quanto ao problema da incompatibilidade existente entre as “orientações didático-pedagógicas vulgarizadas pelos interesses das editoras” e as mudanças vividas pela ciência geográfica, creio que a questão seja um pouco diferente.

Em primeiro lugar, o que se coloca como um interesse das editoras é, na verdade, a expressão de uma determinada corrente do pensamento geográfico que foi hegemônico na escola até a década de 80, e que, embora os autores viessem produzindo alterações nos livros, seja nos conceitos e/ou nos temas da abordagem geográfica, os fundamentos de sua geografia permaneceram os mesmos. Isso revela apenas a existência de uma pluralidade de perspectivas (incomensurabilidade) que fizemos referências quando analisamos o processo de renovação da geografia acadêmica, que também é válido para a geografia escolar.

O que nos parece mais acertado dizer, e que nos oferece subsídio para pensarmos em certo dirigismo da crítica, é que, em momentos de crise dentro de uma área de conhecimento os sujeitos envolvidos com as diversas tendências tentam, cada um à sua maneira, afirmar a sua perspectiva como dominante.

Para isso, não bastam, como já vimos, os argumentos teórico-metodológicos que respaldam uma discussão racional do problema, mas uma disputa política que se desenrola em todos os campos da disciplina, e cujos contornos transcendem, e muito, a eficácia dessa ou daquela proposição teórica na compreensão do mundo.

Dessa forma, as críticas da incompatibilidade são, na verdade, um discurso político – da vertente marxista – de uma das tendências da Geografia Crítica que pretende qualificar sua posição como dominante em detrimento das outras possibilidades. Com isso não quero dizer que as críticas não procedam, mas que a forma pela qual ela está colocada leva a entender que o processo de renovação da Geografia já parece, naquele momento, necessariamente, orientada pelo método do grupo organizador da proposta: o materialismo histórico dialético.

Vejamos como Ariovaldo pensa a questão do método e do progresso da ciência

Esse movimento crítico que aparece entre nós como geografia nova, como geografia crítica etc.. tem como elemento unificador a utilização do materialismo histórico e dialético como corpo teórico e metodológico de investigação da realidade. Ele permitiu ultrapassar a questão na qual a geografia se envolveu desde o seu surgimento, “a questão do determinismo e do possibilismo”, ou “a questão do homem e da natureza”, ou ainda “a questão da sociedade e da natureza”, ou mesmo a mais recente e profícua discussão sobre a história e a natureza. Ou seja, resgatamos para a geografia, um século depois, a teoria e o método que abriram caminho à superação dessa “questão” – dessa falsa questão, portanto, nos limites da própria geografia. E que, certamente, vem para abrir caminho e fazer avançar além da geografia. (OLIVEIRA, 1993, p. 27)<sup>166</sup>

Para ele, a descoberta, ou a incorporação do método dialético à Geografia permite correr da questão, ou “falsa questão” com a qual a geografia clássica, ou a Geografia Tradicional se estruturaram como campo do conhecimento. É como se fosse possível refundar a disciplina por completo a partir da incorporação de um método e, assim mesmo, transformar tudo o que veio antes, e as propostas divergentes do método dialético, em falsa geografia.

De certa forma, essa proposição vai ser a potência e o limite da proposta elaborada na CENP, no início da década de 80. Se por um lado a proposta atualizava questões da geografia escolar, aproximando-a das discussões teórico-metodológicas que se realizavam na geografia acadêmica, ela, por outro, recusava outros caminhos metodológicos como legítimos na compreensão do espaço.

---

<sup>166</sup> Oliveira, A. Situação e Tendências da Geografia. In Oliveira, A. (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1993.

O projeto de reforma, como já apontado, tinha por finalidade combater a Geografia Tradicional com relação aos temas, métodos de abordagem e conceitos da análise geográfica – e isso a incorporação do método materialista-histórico-dialético fazia com maestria –, no que se refere à formação dos estudantes pela aproximação do conhecimento do cotidiano, do contexto em que se insere, os “discursos críticos” não produzem o mesmo efeito.

Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira, um dos organizadores da proposta da CENP,

Já naquela época eu fui criticado por ter uma visão ortodoxa, o muro não tinha caído ainda, mas tinha quem fazia esse tipo de crítica, mas o que era uma posição ortodoxa era aquele pensador marxista que estava preocupado com certo rigor das categorias e das leis da dialética, então eu fui bastante criticado [...] a expressão “Geografia Libertadora” tem um pouco essa raiz que nós tínhamos que produzir outra geografia, outro conhecimento, o que tinha não dava para aproveitar nessa perspectiva que a gente queria, transformadora do mundo, da ciência e do ensino como instrumento de revolução e transformação, que eles não tem, o Tônico (Antônio Carlos Robert Moraes) critica até hoje essa postura, ele tem um texto sobre o ensino que ele diz “não, não pode! Para o aluno você tem que ensinar tudo”.(ARIOVALDO, 2000, p 21-22)<sup>167</sup>

Ainda que reconheça a importância do momento, e a batalha de cada um dos grupos para se afirmar nos diversos campos, tendo a concordar com a proposição de Moraes, que defende que ao aluno deve se ensinar – senão tudo – mais de uma tendência, pois o que está em jogo é a sua formação, maior amadurecimento intelectual e a possibilidade de pensar livremente sobre a realidade. A formação dos alunos em uma perspectiva crítica depende mais de uma proposição aberta que a um discurso

Quanto a esse aspecto, creio ser necessário resgatarmos a distinção entre o método materialista histórico-dialético, que permite uma abertura grande para a realidade, e a pensar de forma indeterminada<sup>168</sup>, e os discursos geográficos produzidos por ele, que pretendem se estabelecer não como uma proposta investigativa e dialógica, mas como um equivalente de verdade que encerra, mais do que abre, a discussão sobre os contextos sociais e sua relação com o movimento do mundo.

<sup>167</sup> ARIOVALDO UMBELINO DE OLIVEIRA – Entrevista cedida a Paulo Scarim em 20 de agosto de 1999. In SCARIM, P Coetâneos da Crítica. **Tese de doutorado** defendida na FFLCH – USP, 2000.

<sup>168</sup> O próprio Ariovaldo Oliveira aponta que “*O método dialético é inquietante e agitador, pondo em xeque como será essa realidade no futuro e refletindo qual será o futuro que queremos. Através desse método não se transmite o conceito ao aluno, mas, a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito vai sendo construído*”. Essa proposição contém a abertura inclusive para as divergências de representação da realidade que são parte das condições objetivas do mundo.

A distinção entre esses aspectos é menos clara do que podem parecer. Por exemplo, ao argumentar as reformas realizadas pela CENP, Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 70) apontam

Os professores sentiam necessidade de discutir conceitos, métodos e novas abordagens teóricas para temas constantemente inseridos nas programações de Geografia, mas muitas vezes não dominados do ponto de vista teórico. Dentre eles, destacavam-se os conceitos de trabalho, modo de produção e questões relativas à abordagem da natureza e do processo de industrialização.

É interessante perceber que os termos que os professores sentem maiores dificuldades de abordar são todos derivados de um vocabulário marxista, e poderiam estar acompanhados pelos conceitos de *exército industrial de reserva*, *alienação*, *ideologia*, *exploração*, *mais valia*, *excedente etc.* que apresentei anteriormente. O uso desses conceitos na construção dos discursos críticos de Geografia na escola mais servia para catequizar os professores do que para criar as condições de elaboração de propostas de fato críticas – inspiradas no materialismo histórico, ou não – para o ensino da Geografia.

Essa abertura às possibilidades é condição fundamental para se realizar uma formação crítica, como já apontamos, e, na medida em que uma vertente teórica pretende operar como discurso verdadeiro, o que se tem é um pensamento dogmático e, portanto, fechado às contradições que a própria realidade impõe.

A proposta da CENP teve, apesar de certo dirigismo da discussão, a virtude de convidar professores e equipes pedagógicas ao debate, e abrir – ainda que não totalmente – seus enunciados às críticas da comunidade acadêmica. Esse processo dialógico, como tinha de ser, não apenas retardou a publicação da proposta, como também alterou substancialmente seu conteúdo.

De qualquer forma, sua publicação – com uma nova forma de abordagem do espaço e com a redefinição das categorias da Geografia Crítica – serviu de referência para a elaboração de outras propostas no Brasil, e, mais que isso, pautou o debate sobre o ensino da geografia durante a década de 80.

Na década de 90, tendo o debate da década de 80 como referência, diversas outras propostas foram elaboradas.

A prefeitura de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, tendo a frente como secretário da educação o professor Paulo Freire, construiu uma proposta com ampla participação dos professores. Inspirado na Pedagogia Popular, os conteúdos específicos eram relativizados, e as propostas construídas em cada uma das escolas deveriam se orientar por temas geradores. Esses temas deveriam contribuir para a interdisciplinaridade e, a partir dela, para um processo de afirmação da cidadania. A contribuição das disciplinas específicas eram, segundo a proposta, estruturantes das discussões como “visão de área”, mas não deviam se ater como uma referência fundamental no processo.

Sem dúvida, foi uma proposta bastante ousada, todavia os professores reclamaram das dificuldades de se organizar uma proposta metodológica considerada confiável para a formação dos alunos do Ensino Fundamental, levando a revisão do trabalho.

Na década de 90, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, tendo Paulo Renato Souza como ministro da Educação, um novo documento foi produzido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento foi produzido por um grupo de professores, contratados pela Fundação Carlos Chagas – encomendado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) – para servir de referência comum a todas as Unidades da Federação.

A centralização da proposta no MEC significou que os estados não mais poderiam elaborar suas diretrizes e, também, um maior distanciamento com relação aos professores e suas entidades representativas. Sem consultas às entidades de classe na sua elaboração, o documento representou uma carta de boas intenções, mas sem vínculos com os cenários – as condições objetivas? – da educação no país.

A proposta de Geografia era herdeira de um debate que incluía a crítica à Geografia Tradicional, realizada na década de 80, e todos os debates subsequentes em torno das propostas elaboradas a partir da Geografia Crítica, em especial a proposta da CENP.

O primeiro passo na elaboração da proposta foi o levantamento, junto aos professores e às equipes pedagógicas, dos principais problemas e dificuldades no ensino de Geografia nos níveis Fundamental I e II, e no Ensino Médio.

As principais questões levantadas foram o abandono de temas e conceitos fundamentais da geografia em detrimento de discursos sociais e econômicos; a constatação da existência de práticas discursivas que operam segundo a moda (slogan, para usar o termo dos PCNs) e não

devidamente fundamentados, portanto a necessidade de se apurara os discursos (conservadores e renovados); separação entre a Geografia Humana e a Geografia Física, e a preponderância da primeira sobre a segunda nos programas da disciplina; a hipervalorização dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais.

Duas questões ficam evidentes nessa lista: 1 – Os debates da Geografia Crítica serviram, em larga escala para a redefinição dos conteúdos da geografia escolar, reposicionando temas, criando e ressignificando categorias, trazendo mais discussões teóricas para o interior da disciplina; 2 – a pouca acessibilidade dos professores aos conteúdos ressignificados, seja pela impermeabilidade das discussões que os ressignificaram, seja pela incompreensão dos novos problemas propostos, ou por uma resistência, imposta pelos próprios professores ao processo de ressignificação, a partir do que Bachelard chamou de obstáculo epistemológico.

O fato é que as críticas apontam para a existência de algumas mudanças, e que essas mudanças estavam longe de ser uma realidade positiva – favorável – ao trabalho de “professores comuns”, em seu cotidiano de sala de aula.

Levantados os principais problemas, dá-se início à estruturação da nova proposta, sem maiores negociações com as entidades representantes das categorias, seja dos geógrafos acadêmicos, seja – mais importante para a efetividade de propostas – dos profissionais envolvidos com o ensino de Geografia na Escola Básica.

Um aspecto importante é a relevância dada aos conteúdos procedimentais. Respalado nas ciências da educação, os PCNs apresentam esse aspecto que considero bastante positivo, a saber, que os conteúdos de geografia na escola não têm um fim em si mesmo, mas obedecem a finalidades formativas, que não podem (não devem) ser separados dos procedimentos de construção do conhecimento por parte dos estudantes. Dessa forma, os PCNs se organizam a partir de competências específicas, para cada um dos ciclos, que se desenvolvem na articulação entre os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais.

No caso específico da Geografia, as competências são observação, descrição, explicação, análise e síntese que devem obedecer, em cada ciclo, os níveis de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos definidos nos estudos de Psicologia da Educação.

Essa aproximação com as discussões pedagógicas, sem dúvida nenhuma, representam um avanço importante dos PCNs.

No que se refere aos conteúdos conceituais, os PCNs apresentam uma maior permeabilidade entre as diversas correntes, o que, de certa forma, parece ser o resultado dos debates realizados nos simpósios e eventos sobre de ensino de geografia, e a incorporação das críticas realizadas à proposta da CENP. No entanto, na busca de não se identificar com nenhuma corrente em particular, os PCNs terminaram por adotar, em seu interior, um ecletismo teórico metodológico que confere imprecisão nos conceitos e categorias com os quais lida e, dessa forma, que fragiliza a abordagem e o tratamento dos temas geográficos e sua contribuição para a formação dos estudantes.

Embora os conceitos estejam explicitados na proposta, estão muito superficialmente definidos, o que não contribui para uma melhor compreensão de sua potencialidade como meio de interpretação da realidade, menos ainda quando a discussão metodológica que o sustenta, nem aparece.

Por exemplo, para o Ensino Médio, os conceitos norteadores são: espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala, globalização técnicas e redes. Argumentam os elaboradores que

A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual.(BRASIL, MEC: 1995, p.58)<sup>169</sup>

É importante essa proposição de uma geografia que transcenda a informação pura e simples, mas cada um desses *conceitos*, se não forem acompanhados das discussões metodológicas que lhes deram origem, passam a ser apenas mais um dos termos a serem memorizados pelos alunos, em lugar de ferramentas que ajudam a compreender e interpretar a realidade. Tomemos o exemplo de Paisagem definido na proposta como

Unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão e, como elementos de aprofundamento: Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e

---

<sup>169</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 1999.



organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia.(BRASIL-MEC PCNs)

Sem querer discutir o mérito da definição, ou mesmo seus “elementos de aprofundamento”, gostaria de apontar a ausência de uma discussão mais específica com relação à aos aspectos metodológicos que produziram esse conceito de paisagem que aí está.

Há, na definição de paisagem dos PCNs, uma complexidade que para a maior parte dos professores não é acessível e, como ela está definida “*Unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão*”, o cartão postal da cidade, ou mesmo a linda praia de nossas férias – com seus componentes naturais e sociais – para ficar com a discussão mais comum dos elementos da paisagem – são referências válidas para a discussão, quando sabemos que não é essa a discussão que se pretende fazer a partir desse conceito.

Assim, seria necessária uma maior discussão em torno do problema que gerou esse conceito para que, de fato – categorias ou conceitos – não apareçam como definições estanques. Os conceitos não devem ser ponto de partida (definições) nem ponto de chegada, mas ferramentas que auxiliam na interpretação da realidade.

Não estou aqui defendendo que os PCNs devam ser um compêndio volumoso com uma discussão metodológica ampla de cada linha da geografia e do tratamento específico de cada um dos conceitos, mas tentando chamar a atenção para a necessidade de se ampliar a discussão metodológica a fim de garantir certa precisão dos conceitos com os quais se quer trabalhar. Esse esforço teórico é muito importante para nós da geografia, especialmente quando reconhecemos, e aceitamos, trabalhar com um campo de conhecimento no qual não se tem um referencial – ou modelo – único e/ou hegemônico com o qual construímos nossos discursos.

Passados mais de dez anos da publicação dos PCNs e quase trinta da Proposta da CENP, o ensino de Geografia permanece como um campo de debate incrivelmente aberto, e tem merecido – o que é bastante positivo – atenção crescente da comunidade acadêmica.

A participação do estado no processo de renovação da disciplina, com a publicação de documentos, avaliação de materiais didáticos, cursos de formação de professores etc. foi bastante positiva, mas está longe de atingir os objetivos mínimos aos quais se propõe. Creio

que, em parte, isso se deva à dificuldade de se incorporar os professores no processo de discussão e renovação do ensino.

Essa não-incorporação se deve a vários fatores. Um primeiro aspecto, a nossa tradição de elaboração de documentos oficiais sem a devida negociação com a sociedade civil organizada (sindicatos de professores, Associação dos Geógrafos Brasileiros, grupos de pesquisa etc.), o que cria certo distanciamento entre o grupo que elabora uma ou outra proposta, e a diversidade de situações e possibilidades da realidade, criando descompasso entre intenções discursivas e práticas pedagógicas; a má qualidade dos cursos de formação inicial de professores que apresentam grande defasagem teórico-metodológica, e não incentivam um posicionamento crítico com relação ao exercício da profissão; os contratos de trabalho que inviabilizam que o professor, como parte do exercício de sua profissão, esteja permanentemente investindo em sua formação.

Para finalizar, cada um deles, e o conjunto por eles formado, refletem o lugar social da escola, ou o sentido social para a educação escolar em nosso país, que não vê a escola como um “lugar” de produção e troca de conhecimento, portanto como instituição fundamental para a construção de cidadãos e a consolidação da democracia.<sup>170</sup>

O sentido pragmático da escola como qualificação de mão de obra tem empobrecido, em larga escala, as discussões sobre os conteúdos e saberes que nela se produzem e transitam, dizendo de outra forma, no reconhecimento da escola como um lugar de encontro de culturas e produção de significados sociais.

A participação do Estado – além das universidades públicas – foi muito importante no processo de renovação da geografia escolar, não apenas nos cursos de formação continuada, mas também na organização e publicação dos documentos oficiais que, se não foram capazes de chegar, de forma significativa, aos professores das redes pública e privada do país, foram decisivos nos debates que se estabeleceram em busca de uma renovação da geografia escolar a partir dos anos 80. É de fundamental importância que busquemos mecanismos de

---

<sup>170</sup> Em recente trabalho publicado em 2010, Martha Nussbaum argumenta a necessidade do ensino de humanidades para a consolidação da democracia. Nesse trabalho, a autora tece duras críticas ao ensino focado no mercado de trabalho e na formação de capital humano que desloca o sentido dos conteúdos escolares de sua condição mais importante, produzir as possibilidades efetivas de se exercer a compreensão crítica da realidade e se relacionar com a diferença para produzir as melhores condições possíveis para a convivência. NUSSBAUM, M. Not for Profit.

aproximação entre as discussões *sobre* o ensino de Geografia, e as práticas de ensino dentro e fora da sala de aula.

Apesar desse cenário um pouco pessimista com relação à escola e suas representações sociais, o debate em torno do ensino de geografia tem se ampliado, principalmente nos encontros regionais e nacionais promovidos pelas Secretarias municipais e estaduais e, principalmente, pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, com os Encontros Nacionais de Geografia (ENG) Encontros Nacionais de Ensino de Geografia (ENEG) Fala Professor, e os Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG). Esses têm sido os maiores fóruns de discussões sobre o ensino de Geografia.

Uma visita aos anais desses encontros mostra que o debate *sobre* o ensino de Geografia já ultrapassou os cânones da chamada Geografia Tradicional, e tem avançado bastante nas críticas à Geografia Crítica como um discurso dogmático no ensino, ainda que essa matéria ainda seja bastante controversa.

Entre o primeiro Fala Professor, 1987, até hoje, muito se discutiu sobre o ensino de Geografia, mas a aproximação com a escola, com as práticas cotidianas dos professores comuns, ainda permanece como um desafio.

Em 1987, a AGB organiza, em Brasília, o primeiro “Fala Professor!”, um encontro que tinha por finalidade a discussão do ensino da Geografia e sua relação com o processo de renovação da disciplina.

No Fala Professor, os diversos grupos ligados ao processo de renovação apresentaram suas tendências (com pouco ou nenhum debate, é verdade), e ficou claro que a Geografia Crítica já havia se consolidado como dominante, senão como horizontalidade (como prática didático pedagógica nos diversos contextos), como orientação geral do que viria a ser a geografia escolar a partir dali.

A participação dos professores foi considerada grande (aproximadamente, dois mil participantes), mas sua participação como sujeitos do debate reduzida a um pequeno grupo, normalmente vinculados aos programas de pós-graduação. O professor-comum<sup>171</sup>, aquele que

---

<sup>171</sup> A expressão professor-comum foi objeto de diversas críticas em trabalho que apresentei em 2008 no Encontro Nacional de Geografia realizado em São Paulo. Entre as diversas observações uma chamou mais minha atenção, a de que professores comuns éramos nós que estávamos ali. Ouvi e respondi às críticas, mas creio que essa

está na sala de aula todos os dias, com um conteúdo a ensinar para seus alunos e submetido a todas as formas de constrangimento de sua atuação, não compareceu, ou não se autorizou a exercer a prerrogativa que dava nome ao encontro, Fala Professor!

O debate foi bastante interessante e, a partir daquele encontro, ficou clara a necessidade de se construir uma Geografia Escolar que não seja apenas continuidade da Geografia Acadêmica, embora com ela mantenha – e entendo que deva ser assim – uma relação bastante estreita.

Os Encontros Nacionais de Geografia (ENG), O Fala Professor! (repetido a cada dois anos desde 1987), os Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), retomado em Vitória-ES, no ano de 2003, somados aos encontros locais e regionais de ensino têm se consolidado como um espaço importante de apresentação e discussão das pesquisas teóricas e das práticas envolvendo o ensino de Geografia.

A visita aos anais desses encontros mostra uma predominância grande de temas ligados à metodologia de ensino, formação de professores, aos livros didáticos, ao estágio e à descrição de práticas pedagógicas desenvolvidas. A discussão sobre uma *epistemologia da geografia escolar*, quando aparece, aparece confundida com as metodologias de trabalho.

A partir dos anos 2000, houve um aumento significativo dos trabalhos com relação a essa matéria, mas ainda são minoria nos trabalhos apresentados nos encontros. No último ENPEG, realizado em 2011, na cidade de Goiânia, foi aberto um espaço específico para a discussão epistemológica da Geografia escolar, o que demonstra a vontade (necessidade) de se refletir sobre a matéria e, também, um interesse crescente dos professores acerca dos conceitos de Geografia e sua transposição didática.

A participação do Estado tem se mostrado de grande importância para a melhoria do ensino de geografia por meio da organização e publicação das diretrizes pedagógicas e, especialmente na promoção de cursos de formação de professores. Assim como nas ações do Estado, os encontros promovidos pela AGB e demais entidades têm sido de grande valia para a consolidação dessa renovação.

---

categoria não seja, de fato, uma abstração. Quando me refiro ao professor comum não quero me designar – e a nenhum outro colega – como especial, mas entendo que o professor-comum permanece, até hoje, à margem dessas discussões. Não participa da AGB, dos debates teóricos etc. Seu contato com o processo de renovação permanece, em larga escala, ligado ao livro didático.

Nos últimos anos, o debate em torno do ensino de Geografia tem se animado bastante. Diversas têm sido as publicações e os debates em torno disso. No entanto, a grande maioria dos trabalhos tem focado suas discussões sobre metodologia, relevando o debate epistemológico a um plano secundário.

Creio ser mais que necessário – e urgente – que se discuta a questão epistemológica da educação geográfica, pois grande parte dos problemas tidos como metodológicos é também, um problema epistêmico.

José Wiliam Vesentini afirma que não pode haver uma renovação epistemológica da geografia escolar que não seja acompanhada de uma renovação metodológica, e vice-versa.<sup>172</sup> Apesar de ressaltar a importância da inseparabilidade dessas dimensões na formação, muito pouco se avançou na discussão acerca das especificidades de uma epistemologia da geografia escolar em uma perspectiva renovada.

Grande parte dessa atualização, assim como aconteceu na Argentina (CASO, 2007; GUREVICH, 2001, 2007; DURÁN, 2004), país com tradição na reflexão sobre educação e ensino, apesar do esforço de se integrar a renovação epistemológica da disciplina com novas metodologias de ensino, a atualização tem se dado mais em função dos temas geográficos.

No entanto, é importante lembrar que os temas não são (ou não devem ser) o foco central do processo de renovação, ele é decorrência direta da nova base teórico-epistemológica, e também da renovação metodológica da disciplina.

Sem o debate teórico-epistemológico, e a discussão sobre a transposição didática, os novos temas esvaziam-se em significado e tornam a ser mais um conteúdo a ser decorado.

A renovação de uma disciplina pautada em “*temas geográficos*” e não no desenvolvimento de uma discussão teórica para a construção de uma “*abordagem geográfica*” tem feito da geografia escolar uma disciplina “fraca”, e de pouco interesse por parte dos alunos que, com razão, frequentemente não veem o menor sentido nas discussões propostas.

---

<sup>172</sup> Em trabalho recente, Vesentini (2010) propõe outra questão que nos parece fundamental para o ensino de geografia o jogo como uma estratégia capaz de promover mudanças importantes no ensino de Geografia, construindo uma nova lógica para a imaginação espacial. Uma imaginação que conceba o espaço como uma dimensão em aberto, e uma produção social histórica. Nessa proposta fica bem evidente sua preocupação de articulação entre aspectos teórico-epistemológicos da Geografia em sintonia com novos métodos de ensino.

A ausência de uma discussão epistêmica mais rigorosa tem tido um efeito nefasto na renovação da geografia escolar. Sem essa discussão, o vocabulário renova-se, mas não o sentido dos conceitos e os métodos de abordagem do problema espacial. Isso acontece tanto na transposição didática externa (menor grau) como na transposição didática interna (maior grau). Exemplo disso foi mostrado por Kaercher (2011) sobre um livro didático a ele submetido para análise. Segundo ele,

O livro didático proposto tenta uma **modernização conservadora**: avança na aparência (negros e cadeirantes aparecem *pro forma*), mas ficam num nível muito superficial.[...] Se sou contra estas figuras (negro, cadeirante, mulher) aparecerem? Claro que não! O que falta, então? Que o conjunto da obra seja coerente com a inclusão destes ‘novos’ atores sociais. O problema maior (central) é que, no geral, o autor esquece-se dos sujeitos, das pessoas, que fazem e transformam/organizam os espaços que ele expõem como Geografia. (KAERCHER, 2011).<sup>173</sup> **grifos meus**

Essa modernização conservadora é, de fato, um desvio, pois atualiza os temas e o vocabulário, mas é incapaz de trazer para dentro da abordagem uma epistemologia renovada. Concordo com Kaercher (2011)

Por que acho que o livro é frágil epistemologicamente? Por que lhe faltam SUJEITOS, PESSOAS COMO PROTAGONISTAS E PORQUE A VISÃO DE ESPAÇO É A VISÃO DE PALCO, RECEPTÁCULO, ALGO QUASE INERTE QUE RECEBE/SUPORTA PESSOAS SOBRE ELE. PESSOAS QUE POUCO TEM RELAÇÃO (DIALÉTICA?) – para usar um termo tão citado quanto pouco entendido e praticado –, DE TROCA, DE AÇÃO-REAÇÃO-REFLEXÃO) ENTRE SI E COM O ESPAÇO VIVIDO.

É nessa concepção que defendo a necessidade de se aprofundarem as discussões teórico-metodológicas nos cursos de formação de professores de Geografia.

Tal defesa divide-se em duas frentes: uma discussão que permita maior acesso e clareza nos aspectos teórico-metodológicos da disciplina acadêmica – e algumas implicações de suas ideias – e, por outro lado, uma discussão que seja capaz de contemplar uma epistemologia da geografia escolar que discuta a questão epistemológica a partir da relação didática, isto é, da inseparabilidade entre finalidades da educação escolar, métodos de abordagem geográfica na escola e as questões relativas à epistemologia.

---

<sup>173</sup> KAERCHER, N. **Conceitos geográficos ensinam mais que geografia**: ensinam quem você é, falam sobre do seu projeto de vida e de sociedade. Anais XI ENPEG, Goiânia. Abril de 2011.

Em ambos os casos, é necessário que, além da discussão teórica, buscar formas de comunicação com os professores de Geografia das redes pública e privada a fim de tornar públicos esses debates e, de fato, contribuir para uma melhora da inserção da Geografia no currículo escolar.

## **4 GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO COMPLEXA, MAS NECESSÁRIA**

Nos capítulos anteriores, procurei demonstrar que o processo de renovação da Geografia realizou-se em dois campos distintos – acadêmico e escolar – os quais guardam fortes relações entre eles, mas que não são coincidentes. São processos relacionados, mas cada um obedece a constrangimentos específicos ligados às suas finalidades e inserções sociais.

Neste capítulo, procurarei apresentar o que creio ser o sentido da educação escolar no período atual e discutirei, a partir da noção de transposição didática proposta por Chevallard, as aproximações possíveis entre esses campos do saber e a necessidade de se pensar uma epistemologia da geografia escolar.

### **4.1 MUNDO HUMANO: UM DESAFIO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR**

Onde quer que os homens vivam juntos, existe uma teia de relações humana que é, por assim dizer, urdida pelos feitos e palavras de inumeráveis pessoas, tanto vivas quanto mortas. Cada feito e cada novo começo cai em uma teia já existente onde, no entanto, deflagram de algum modo um novo processo que afetará muitos outros, além inclusive daqueles com quem o agente mantém um contato direto. É por causa desta já existente teia de relações humanas, com suas vontades e intenções conflitantes, que a ação quase nunca atinge seu propósito. E é também por causa deste meio [medium] e do traço de imprevisibilidade que o acompanha que a ação sempre produz estórias, com ou sem intenção, tão naturalmente quanto a fabricação produz coisas tangíveis. (...) Tais estórias nos dizem mais acerca de seus sujeitos, o “herói” em cada estória, do que qualquer produto das mãos humanas jamais nos conta acerca do mestre que o produziu e, apesar disto, não são produtos, propriamente falando. Embora todos iniciem sua própria estória, ao menos a estória de sua própria vida [life-story], ninguém é o autor ou produtor dela. E, no entanto, é precisamente nessas estórias que a verdadeira significação de uma vida humana finalmente se revela. Que toda vida individual entre o nascimento e a morte possa afinal ser narrada como uma estória com começo e fim é a condição pré-política e pré-histórica da História [history], a grande estória sem começo nem fim. Mas a razão pela qual cada vida humana conta sua estória e pela qual a história se torna afinal o livro de estórias [storybook] da humanidade, com muitos atores e oradores e ainda assim sem qualquer autor identificável, é que ambas resultam da ação. A estória real na qual nos engajamos enquanto vivemos não possui um fabricante visível ou invisível, porque ela não é fabricada. (ARENDR, 2005, p.191-2)



Embora longa a citação acima, extraída do texto Trabalho, Obra, Ação<sup>174</sup> (que constitui um dos argumentos centrais de seu livro *A Condição Humana*), Hanna Arendt procura investigar o que consiste a Vida Ativa, argumentando que a tradição filosófica ocidental a teria menosprezado em favor da vida contemplativa, considerada mais nobre e mais reveladora do que, de fato, seria a “verdadeira alma humana”.

Questionando essa supervalorização da vida contemplativa, Arendt chama atenção para o valor intrínseco e fundamental da vida ativa, sustentando o argumento da impossibilidade da existência de uma vida contemplativa desligada de uma produção dos recursos objetivos de manutenção da vida biológica, e de produção material do mundo que lhes são condição anterior. A maior parte dos habitantes do mundo, diz ela, esteve sempre ocupado na produção da vida ativa sem necessariamente poder ou desejar se dedicar à contemplação ou, em “outras palavras a vida ativa é não apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas ainda aquela de que nenhum homem pode escapar completamente”. (ARENDR, 2005, p. 176)

Vida ativa, para Arendt, não se resume, no entanto, à produção dos bens de consumo necessários à manutenção da vida biológica individual e coletiva dos grupos (Trabalho), nem tampouco à fabricação de um mundo material (Obra)<sup>175</sup> que, ao se impor como outra materialidade, e durabilidade, suspende o movimento de reprodução cíclica da natureza, e cria as condições para que se produza o Mundo Humano. Para ela,

[...] é esta durabilidade (*criada pela Obra*) que concede às coisas do mundo sua relativa independência em relação aos homens que as produziram e as usam, a sua “objetividade” que as faz resistir, “se opor” e suportar, ao menos por um tempo, as necessidades e carências vorazes de seus usuários vivos. Deste ponto de vista, as coisas do mundo têm por função estabilizar a vida humana, e sua objetividade repousa no fato de que os homens, não obstante sua natureza sempre em mudança, podem recobrar sua identidade graças à sua relação com a duradoura identidade dos objetos, com a mesma cadeira hoje e amanhã, a mesma casa de outrora, do nascimento até a morte. Ante a subjetividade dos homens encontra-se a objetividade do artifício feito pelo homem, não a indiferença da natureza. Somente porque erigimos um mundo de objetos a partir do que a natureza nos dá e construímos um ambiente artificial na natureza, protegendo-nos assim dela, podemos considerar a natureza como algo “objetivo”. Sem um mundo entre os homens e a natureza haveria movimento eterno, mas não objetividade. (ARENDR, 2005, p. 184)

<sup>174</sup> ARENDR, Hanna. Trabalho Obra Ação. In *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 7, 2/2005, p. 175-201.

<sup>175</sup> Ao diferenciar a dimensão Trabalho, produtora de bens de consumo imediato, da de Obra, a autora anota que “a obra de nossas mãos, distintamente do trabalho de nossos corpos, fabrica a mera variedade infinita das coisas cuja soma total constitui o artifício humano, o mundo em que vivemos. Tais coisas não são bens de consumo, mas objetos de uso, e o seu uso adequado não causa seu desaparecimento. Elas dão ao mundo a estabilidade e a solidez sem as quais não se poderia contar com ele para abrigar a criatura mortal e instável que é o homem”. (ARENDR, Hanna. Trabalho Obra Ação 2005, p. 183).

Trabalho e Obra possuem dimensões temporais distintas. O primeiro, cíclico, se inicia no nascimento e termina com a morte. O segundo inicia-se em um projeto e realiza-se em plenitude na fabricação; portanto, há, nessa realização, um ponto onde de partida (projeto), um ponto de chegada (produto acabado) e a possibilidade de sua reversão, isto é, da destruição daquele produto material que ali foi produzido. Esses são os processos que produzem a materialidade do mundo, sua espacialidade, composta por um conjunto bastante complexo de objetos em relação e que a inserção, ou subtração, de qualquer um dos objetos, altera a composição e o movimento do conjunto.

Esse “mundo de objetos” precede a existência de todo ser humano, isto é, quando nascemos somos sempre herdeiros de um mundo pré-fabricado, e no qual somos convocados a atuar, a usá-lo como base e suporte da vida, mas também a definir seus sentidos e interferir em seu destino. Segundo Arendt, é nisso que consiste a terceira dimensão da Vida Ativa, na Ação.

Para ela, a Ação é a capacidade humana de interferir nos destinos do mundo por palavras e atos. Diferentemente do Trabalho e da Obra, a Ação não possui uma finalidade intrínseca, e seu resultado é sempre parcial, aberto, indeterminado. Para a autora,

a vida, em seu sentido não biológico, o lapso de tempo concedido a cada homem entre o nascimento e a morte, se manifesta na ação e na fala [...] Com a palavra e o ato nós nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato bruto de nosso aparecimento físico original.[...] Esta inserção não nos é imposta pela necessidade, como o trabalho, e não é motivada pelas carências e desejos, como a fabricação. Ela é incondicionada; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar uma iniciativa, começar, como indica a palavra grega *arkhein*; ou colocar algo em movimento, que é a significação original do latim *agere*. (ARENDDT, 2005, p. 188)

Essa interferência sobre o mundo possui três características fundamentais: ser de autoria indeterminável; a incerteza sobre os destinos da ação; e sua irreversibilidade.

Sobre a primeira característica, Arendt ressalta o caráter coletivo da Ação, isto é, ela é produzida por diversos sujeitos – individuais e coletivos – em movimento, mas não há efetivamente um produto a ser fabricado, senão a própria vida social e política. O resultado, então, não apenas é sempre transitório – em movimento contínuo – como está vinculado ao conjunto indeterminado de processos sociais que produzem a *história geral*, cujo(s) sentido(s)

só se manifesta(m) como objetividade na história particular de cada um que, por sua vez, não se desliga da História geral.

A incerteza da Ação deve-se ao caráter relacional de nossa existência e de nossos atos. Cada ato mantém, com o conjunto, a possibilidade de deflagrar processos múltiplos – em cadeia – cujo resultado é sempre incerto dado a complexidade de afetação que um único ato, ou palavra, pode causar no conjunto e, por isso mesmo, nunca podemos ter certeza sobre o que, de fato, estamos fazendo. Segundo Arendt, “o menor ato, nas mais limitadas circunstâncias, porta o germen da mesma ilimitabilidade e imprevisibilidade; um ato, um gesto ou uma palavra podem ser suficientes para mudar qualquer constelação”. (ARENDDT, 2005, p. 193)

A irreversibilidade deve-se ao fato da própria natureza da Ação, que não possui um algo definido, ser um produto final, fruto de sua interferência no mundo; e nem autoria determinada, posto que é um processo coletivo sujeito a um conjunto indeterminado de relações. Desse modo, Arendt (2005, p. 193) afirma que,

embora não saibamos o que estamos fazendo quando agimos, jamais temos qualquer possibilidade de desfazer o que fizemos. Os processos de ação são não apenas imprevisíveis, mas também irreversíveis; não há autor ou fabricante que possa desfazer ou destruir o que fez, caso não o agrade ou as consequências se mostrarem desastrosas.

O conjunto que forma a Vida Ativa (Trabalho, Obra, Ação) produz o que tal autora denomina de Mundo Humano. Um mundo dotado de – mas não reduzido a – objetividade, cujo sentido permanece sempre como uma dimensão aberta dependente da ação política individual e coletiva dos homens nos diferentes momentos históricos.

Esse mundo humano é sempre mais antigo que qualquer um de nós, que nele habitamos e produzimos nossas vidas. Cada um de nós, ao nascer, representa um fato novo no mundo, mas nossa presença, por si só, não muda diretamente a ordem do mundo. É através da teia de relações que tecemos no mundo, e com o mundo, que vamos, aos poucos, dele nos apropriando, interferindo nele, e participando de seu destino.

No mundo contemporâneo, herança do mundo moderno, após uma experiência inicial vivida na esfera privada com a família, a maior parte de nós entra na escola – um espaço público –, e nela tecemos novas relações que ampliam e aprofundam nossas relações com o mundo.

O contato com a diferença, favorecida nesse espaço público que é a escola, permite que os indivíduos afirmem sua singularidade (identidade) com relação ao todo, e, ao mesmo tempo, faz com que cada indivíduo se reconheça como parte de um mundo público, formado por pessoas, regras, leis, ideias, saberes etc., que é sempre mais amplo e mais antigo que a esfera da experiência individual de cada um.

Pode-se dizer que a finalidade primordial da escola é inserir os indivíduos neste Mundo Humano, produto das ações individuais e coletivas dos homens e mulheres (mortos e vivos) ao longo da história, e do qual todos nós somos herdeiros. Neste sentido, cabe a escola – aos indivíduos e grupos que nelas trabalham – se responsabilizar pelo conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes consideradas socialmente relevantes, e mobilizá-los, de tal forma, que seja possível uma compreensão mais sofisticada do Mundo Humano e da complexidade de processos envolvidos em sua produção.

Para tanto, é preciso que todas as pessoas envolvidas na educação dos indivíduos se responsabilizem pelo mundo e, por meio de seu trabalho, contribuam para a formação de indivíduos capazes de compreender e intervir (renovar), com suas ações, o Mundo Humano.

É difícil discordar que essa seja a função da escola. No entanto, a educação escolar não pode ser analisada de forma descontextualizada, mas situada em contextos histórico-geográficos específicos, submetidos à constrangimentos que variam dos aspectos objetivos da escola, sua arquitetura, composição e conteúdo técnico, aos valores sociais que oferecem sentido e legitimam as práticas nela desenvolvidas, e, claro, no conjunto de saberes considerados importantes na formação de indivíduos para atuar no mundo.

Todos esses aspectos são bastante importantes e formam um conjunto bastante complexo de relações.

Das diversas possibilidades de se abordar esse problema, privilegiarei analisar a relação existente entre as finalidades da escola e a organização dos saberes no currículo, com especial ênfase na geografia e a importância da transposição didática desse conhecimento para o ambiente escolar.

## 4.2 O SENTIDO SOCIAL DA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DOS SABERES NO CURRÍCULO

O currículo escolar é uma construção social histórica que expressa em seus conteúdos o conjunto de crenças e interesses dominantes em um determinado contexto histórico geográfico, bem como as tensões que não cessam de existir, seja em sua composição teórica, seja na sua realização enquanto prática educativa. Discuti-lo implica pensar as finalidades da escola e assumir uma posição política diante do sentido da educação escolar que, na minha perspectiva, é formar cidadãos capazes de compreender e, por suas ações, “renovar um mundo comum”. (ARENDDT, 1997, p. 247)

Pensar a escola como construção social histórica não é o mesmo que buscar suas origens no tempo e no espaço, mas compreender que, como instituição social, ela obedece a determinadas formas de estruturação, controle e funcionamento que exprimem as vontades e o poder do grupo social dominante, ainda que sujeito a inversões pontuais dos interesses divergentes.<sup>176</sup>

A escola contemporânea, herdeira da modernidade que se caracterizou pela afirmação do capitalismo em escala global, pela hegemonia dos Estados nacionais como forma de organização política das sociedades, e da consolidação burguesia como bloco social hegemônico, tem privilegiado o conhecimento científico como elemento norteador para a organização de seus conteúdos e de suas práticas.<sup>177</sup> A organização dos conteúdos curriculares, a partir dos conhecimentos científicos fragmentados em disciplinas, aparece como a “melhor” fórmula, mais que isso, como forma “naturalizada”, e não como uma construção social que expressa uma lógica de organização da sociedade – suas crenças, conhecimentos e hierarquia –, e representa também uma finalidade social para a educação escolar.

---

<sup>176</sup> É importante relativizar a posição de Bordieu que propõe um entendimento da escola apenas como instituição de reprodução dos interesses dos grupos dominantes, como um aparelho ideológico fechado e, de certa forma, absoluto. Ainda que seja importante reconhecermos o aspecto de reprodução de poder presente nessas instituições, também é muito importante que, como instituição social, ela está aberta a “brechas” que, muitas vezes, aparecem como práticas de questionamento da estrutura vigente, ou até de anti-poder.

<sup>177</sup> Uma das características marcantes do modelo de desenvolvimento do mundo capitalista é o aumento dos conteúdos de ciência e técnica não apenas na produção de mercadorias, mas na estruturação geral das instituições sociais, na determinação de seus conteúdos e funcionamento.

Dessa forma, o debate sobre os saberes envolvidos no currículo escolar deve contemplar uma discussão das finalidades sociais da escola que influenciam em larga escala os conteúdos que nela se trabalham.

O mundo da globalização possui uma série de características que marcam a subjetividade das sociedades, constroem representações e definem finalidades para as diversas instituições sociais, dentre elas, a escola. O aumento dos conteúdos de ciência e tecnologia no universo do trabalho e nas relações sociais em geral; o individualismo e a competitividade como normas; a valorização do indivíduo empreendedor; maior complexidade e efemeridade do mundo (velocidade dos processos); instabilidade; flexibilidade – essas são algumas das características que marcam o período.

Segundo Oliveira<sup>181</sup>, um dos intelectuais mais sintonizados com a contemporaneidade, é o sociólogo polonês Zygmund Bauman quem define o período atual como modernidade líquida cujas características são

[...] a metamorfose do cidadão (como sujeito de direitos) em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para a disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza<sup>178</sup>; a colocação da responsabilidade por fracassos eventuais no plano individual; o fim da perspectiva a longo prazo; e o divórcio e a iminente separação total entre poder e política. (OLIVEIRA, 2012, p. 37-8)<sup>179</sup>

O que há de comum entre essas características que marcam a subjetividade contemporânea é a constatação de que estamos diante de um “mundo novo”, muito mais *instável* e *veloz* que o anterior, muito mais individualista, e no qual a tradição – representada pelos conteúdos da escola, por exemplo – é frequentemente desafiada, ou considerada obsoleta. Um mundo que valoriza a atitude prática (produtora de valor econômico e renda), em detrimento da reflexão; o privilégio das relações horizontais do conhecimento (superficialidade e dialogicidade) no lugar da profundidade centrada em um único ponto; as habilidades de lidar com o novo

---

<sup>178</sup> No caso brasileiro, nunca tivemos um sistema estatal de proteção social, ao contrário, o “ambiente de incerteza” foi, em nossa sociedade uma constante, criando uma sociabilidade pouco afeita à luta por direitos sociais no plano político, o que consolidou o Estado como um ente político no interesse das elites. A ligação entre poder e política no Brasil também apresenta contornos bem diferentes da tradição européia.

<sup>179</sup> OLIVEIRA, Dennis. O caçador e o jardineiro. In **Revista CULT**, Filosofia contra o sistema. Edição Especial. N 4, ano 15. Janeiro 2012.

(flexibilidade) em lugar do estudo sistemático etc. Tais mudanças têm requerido uma nova organização de conteúdos escolares.

Ainda que não seja possível afirmar que exista um consenso acerca do sentido social da escola, é possível perceber uma representação social que vincula a educação escolar ao exercício profissional, ou ao mercado de trabalho desde muito cedo, e a formação em nível superior, muito frequentemente, ao invés de estar vinculada à qualidade da formação, está associada aos diplomas como uma forma de melhor se inserir no mercado de trabalho.

Para Zabala, a realidade da Espanha e da maioria dos países do mundo, tem sido de considerar o sistema educativo, apesar de declarações bem intencionadas, como um meio ou instrumento para conduzir as pessoas mais “capacitadas” até a universidade.(ZABALA, 2002, p. 19) <sup>180</sup>

Ao se estabelecer o ingresso dos “mais capacitados” (melhores, vencedores) nas universidades como a finalidade central da educação escolar, vincula-se os conteúdos curriculares às ementas dos processos seletivos, em geral bastante amplos, que definem os conteúdos – e, de certa forma as estratégias de trabalho – nas escolas<sup>181</sup>, isso porque, como propõe Zabala : “o que quero formar é uma questão que não se separa do que devo ensinar”. (ZABALA, 2002)

Pelo menos, três questões importantes derivam desse enunciado: definir o significado de mais capacitado; o individualismo e a competitividade como norma; o sentido da escola a partir de uma externalidade.

Os estudantes considerados “mais capazes” são aqueles que conseguem interiorizar maior quantidade de informações de cada uma das disciplinas escolares e, com elas, responder as questões de maior ou menor complexidade, propostas nos vestibulares e/ou outras formas de avaliação, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não há, de fato, nenhuma possibilidade de se estabelecer um critério universal para maior ou menor capacitação dos alunos. Os indivíduos são bastante diferentes e, diante de um processo

---

<sup>180</sup> ZABALA, Antonio. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2002..

<sup>181</sup> No Brasil atual, a seleção de conteúdos – conceituais ou procedimentais – está organizada a partir dos exames vestibulares e/ou dos exames de avaliação externa como, por exemplo, o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O foco nos exames pré-vestibulares como finalidade última da educação escolar conduziu a uma supervalorização dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais. Várias críticas já foram formuladas sobre essa matéria, inclusive em documentos oficiais como os PCNs, sem que, no entanto, tenham produzido grande impacto nas práticas escolares.

formativo como é a escola, desenvolvem habilidades bastante diversas e em tempos diferentes.

Definir os mais capacitados apenas em função da aprovação nos processos seletivos, portanto da capacidade de lidar de uma forma específica com os conteúdos trabalhados na escola, além de ser uma redução equivocada de avaliação, se configura como a aceitação de um instrumento estranho ao universo educacional para pautar seus trabalhos. Outra característica interessante, que de certa forma decorre da primeira, é considerar o conhecimento em sua dimensão individual e competitiva, em lugar de uma posição mais coletiva e colaborativa. Quando a educação escolar está, desde muito cedo, focada na lógica da competição entre os indivíduos – obedecendo a lógica da seleção (ingresso/exclusão) – o sentido do conhecimento se desloca da busca individual e coletiva de compreensão do mundo, para a acumulação individual de informação que permita ao indivíduo ser aprovado nos “processos seletivos”.<sup>182</sup>

Compreender a educação escolar como “*um meio ou instrumento para se chegar a universidade*” (ZABALA, 2002, p. 19), implica aceitarmos que o sentido da formação escolar não está na escola, ou no sistema educacional, mas se constrói a partir de uma externalidade – a forma de ingresso na Universidade.

A decisão do ponto de chegada, e os recursos da travessia não são selecionados na escola e nem para a escola, mas a partir de uma instituição – a Universidade – cuja finalidade, procedimentos e forma de organização do conteúdo não são, ou pelo menos não deveriam ser, os mesmos que os da escola. Os cursos universitários tem por finalidade uma formação específica em uma área de conhecimento, portanto, seus conteúdos e procedimentos são selecionados no sentido de atender as demandas específicas de formação na área em questão.

Adotar essa mesma concepção para a educação escolar implica abrir mão dos aspectos mais gerais de inserção dos indivíduos no Mundo Humano, do foco no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, e da busca de formação de indivíduos capazes de compreender e atuar no sentido de “renovar” o mundo. No limite, implica em dizer que qualquer indivíduo que não

---

<sup>182</sup> A preocupação dos estudantes com o exame vestibular – e atualmente com o ENEM – é uma realidade para todos os estudantes e professores do Ensino Médio. A pressão exercida pelos processos seletivos é enorme e, muitas vezes, determina não apenas o conteúdo trabalhado, mas a forma pela qual ele é abordado em sala de aula. O controle da aprovação nos processos seletivos é visto como “a” referência para certificar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola.



tenha como objetivo a formação em nível superior não tem nenhuma razão para permanecer na escola.

É bem verdade que podemos pensar na escola como uma instituição que, na maioria dos casos, oferece um conjunto de saberes que qualifica os indivíduos para se inserir na sociedade.

A organização dos conteúdos escolares em função das demandas construídas pelos cursos universitários tende a repetir e reificar a lógica do conhecimento fragmentado em áreas e campos teóricos e epistemológicos específicos e aparentemente autônomos, representados nas disciplinas da escola.

Ao proceder assim, os conteúdos escolares – conceituais e procedimentais – bem como as práticas pedagógicas de cada série tendem a obedecer a desígnios das séries subsequentes, e, dessa forma, se esvaziam de sentido interno, próprio e particular, de ordenação dos conteúdos adequados a cada uma das fases do desenvolvimento dos indivíduos.<sup>183</sup>

O ponto central que assumo aqui não é o de negação das disciplinas como forma de organização curricular, mas no questionamento acerca da organização dos currículos escolares em função da lógica da universidade e/ou da ciência que possuem natureza e finalidades bem diversas da educação escolar.

Segundo Zabala (2002, p. 16),

sem dúvida, quando os diferentes saberes ou disciplinas organizaram seus conteúdos, sempre o fizeram com uma finalidade determinada, que obviamente não está relacionada com critérios classificadores vinculados à problemática de seu ensino. A natureza das finalidades da ciência é simplesmente diferente da natureza das finalidades educativas, o que nos permite supor que os resultados não devem ser indefectivelmente os mesmos. É, portanto, razoável, que devemos realizar o exercício que nos permite estabelecer critérios para a seleção e organização dos conteúdos a partir da explicitação de algumas finalidades do ponto de vista estritamente educativo.

---

<sup>183</sup> Antoni Zabala aponta que a organização dos saberes escolares separados em disciplinas não atende às demandas de formação, mas aos aspectos internos dessa ou daquela disciplina. Uma vez consolidadas como parte do currículo escolar, as disciplinas começam a se organizar mais em função de uma pretensa coerência interna de seu discurso – seus elementos teóricos e articulações – do que na possível contribuição que seus conteúdos têm a oferecer para a formação dos indivíduos.

Pelos argumentos propostos, é possível concluir que a organização do conhecimento escolar, a partir dos cânones da ciência, é uma inadequação, e sua organização em função dos processos seletivos, além de inadequado, é bastante restritivo. Como podemos pensar, então, uma nova organização curricular que contribua na formação dos indivíduos para operar em um novo mundo?

As mudanças pelas quais o mundo tem passado e a velocidade com que essas mudanças têm acontecido demandam de todas as instituições sociais um movimento de reorganização de suas bases de organização, e de suas práticas, a fim de adequá-los ao novo mundo em construção.

No caso da organização dos saberes que compõem o currículo das escolas<sup>184</sup> – mais especificamente do papel da Geografia – creio ser necessária uma revisão dos objetivos de sua inserção curricular e de seus conteúdos, a fim de colocá-los, em primeiro lugar, a serviço da formação dos indivíduos para uma leitura, compreensão e atuação no mundo humano.

Isso implica, em primeiro lugar, a compreensão do movimento do mundo que exige uma diminuição das fronteiras entre as áreas de conhecimento; e acompanhar as transformações que se processam no interior de cada uma das áreas, a fim de estabelecer a contribuição de cada disciplina na organização geral do currículo.

A ampliação do diálogo entre os diversos saberes não significa menor rigor teórico-epistemológico de cada campo específico, mas na aceitação de que o que está em jogo na educação escolar é de natureza distinta (estranha?) do lugar (e das finalidades) original onde o conhecimento foi produzido. É aceitar que na educação escolar a formação dos indivíduos deve prevalecer sobre a organização interna dos discursos acadêmicos de cada uma das áreas.

Além disso, é de fundamental importância a criação de um ambiente de reflexão e diálogo entre o *instituído* (o conhecimento historicamente acumulado nas diversas áreas e disciplinas) e o *instituinte* (o conhecimento que ainda não está posto e que se coloca como possibilidade),

---

<sup>184</sup> Em momentos de crise como o que vivemos, é natural que apareçam muitas críticas e propostas alternativas para a organização das instituições sociais, por exemplo, a escola. Há hoje um conjunto bastante diverso de tentativas de reorganização curricular. Exemplos de práticas alternativas emergem em vários lugares, umas mais consistentes – como a desenvolvida na escola da Ponte, em Portugal – outras menos. Em todas elas o que está em jogo é o sentido da formação escolar e os saberes envolvidos nessa formação. Neste trabalho, pretendo enfrentar a questão a partir da manutenção das disciplinas, posto que as mudanças em curso nas redes pública e privada em nosso país tendem a redefinir o currículo sem suprimir as disciplinas que aí estão.

de tal forma que haja espaço para a emergência de novas possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

A partir dessa perspectiva, creio ser necessário repensarmos a e renovarmos a epistemologia escolar, as metodologias e práticas de ensino nas diversas disciplinas, para que permitam não apenas a reprodução de discursos prontos e acabados *sobre* os temas abordados, mas para que contribuam na formulação de *problemas* que sejam, de fato, socialmente relevantes, e que mereçam, por parte da coletividade, investimento intelectual, emocional – e de muito trabalho – na sua compreensão.

Ao propor uma posição dialógica entre as diversas formas de produção de conhecimento para a organização curricular não pretendo diminuir a importância da produção científica na formação dos indivíduos, mas creio ser necessário repensar a inserção do conhecimento científico no universo escolar, e as transformações necessárias pelas quais ele tem que passar para ser um conteúdo acessível e formativo na educação escolar.

No caso da geografia escolar, apesar de todo o processo de renovação pelo qual ela passou – tanto a geografia acadêmica como escolar – em larga medida, ela permanece como um conjunto de informações desconexas (reunidas em dados estatísticos, tabelas, gráficos e mapas) cuja análise, quando acontece, se constrói a partir de conceitos adaptados de outras áreas do conhecimento, como da economia, da sociologia, da biologia, etc.

É necessário que se renove a geografia escolar de tal forma que seus métodos, categorias e conceitos permitam uma melhor compreensão e discussão do Mundo Humano, e que incentive os estudantes à se organizarem no sentido de renová-lo. Essa renovação depende da produção de novas representações sobre o mundo, ou seja, a produção de um horizonte de criação de novas epistemologias para a escola, e a partir da escola.

Apesar do grande esforço das comunidades acadêmicas de Educação e Geografia em enfrentar o problema da renovação do ensino que incorpore uma revisão epistemológica da geografia escolar, ainda há uma dificuldade grande de acessar e integrar, por razões diversas, os professores neste processo.

Nas escolas, o debate, quando acontece, ainda é muito tímido. Isso porque a escola é concebida como um lugar do fazer, do desenrolar de “práticas educativas”, e são

freqüentemente descartadas como fonte de conhecimento para o processo de renovação da Geografia escolar, de métodos e categorias de análise espacial.<sup>185</sup>

A relação entre a produção acadêmica de conhecimento e as escolas não tem sido dialógica, mas um caminho de mão única, algumas vezes, de contramão. A produção de conhecimento acadêmico sobre questões que envolvem o ensino da geografia na escola básica – que muitas vezes parte de problemas estranhos ao universo escolar – tem contribuído pouco para transformar a compreensão que os professores fazem do problema, e menos ainda para orientar novas práticas de ensino que incorporem as mudanças na geografia e no campo da educação.<sup>186</sup>

Alguns aspectos impedem o processo de renovação, por exemplo, as disputas políticas que se desenrolam no interior da geografia acadêmica, com fortes implicações na geografia escolar. Essas disputas envolvem orientações políticos, filosóficos, teóricos, éticos, estéticos, etc. entre as diferentes correntes, nas quais cada tendência procura se afirmar como referência para a definição dos caminhos de renovação. O diálogo entre esses diferentes grupos é bastante restrito o que dificulta a construção de consensos que possam orientar os processos de renovação.

Além dessa disputa política, que se realiza fora das escolas, outro obstáculo importante a ser vencido é a necessidade de se *mexer* no que está posto nos currículos escolares para produzir mudanças. Por mais óbvio que seja essa afirmação, a “inflação retórica” que habita os debates em torno da educação escolar parece apontar para a possibilidade contrária, isto é, de que é possível mudar sem mexer... No entanto, se o que se pretende é mudar a escola, é necessário que se pense em mexer – suprimir, reinventar, criar – no currículo escolar, que opera hoje como um obstáculo epistemológico.

Nessa discussão curricular que envolve, é claro, a Geografia, seus conteúdos e métodos, o único aspecto consensual parece ser a necessidade de se promover mudanças que possibilitem uma atualização das disciplinas em geral – e da Geografia, no particular – reorientando

---

<sup>185</sup> Há, claro, aqui e ali, iniciativas de discussão curricular e de formação de professores, mas essas ainda se constituem como práticas muito restritas e, em geral, não são divulgadas para além da comunidade escolar.

<sup>186</sup> Sobre essa questão, é importante consultar a Tese de doutoramento de Nestor Kaercher sobre as dificuldades de se ensinar a Geografia a partir de uma posição alinhada com a geografia crítica. (KAERCHER, Nestor. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo: FFLCH, USP, 2004)

conteúdos e suas práticas educativas – a fim de adaptá-la ao novo mundo que se formou na passagem do século XX para o século XXI.

A discussão precisa se aprofundar não apenas no que se refere aos métodos de ensino – ênfase mais trabalhada nas discussões sobre geografia escolar – mas também aos conteúdos conceituais cuja renovação deve ser acompanhada inclusive na formulação de novos temas de discussão.

Como definir os saberes que deverão compor cada uma das disciplinas escolares, e como defini-los como objetos de ensino, isto é, como selecionar e legitimar os saberes que irão compor os currículos de geografia nos níveis Fundamental I e II, e no Ensino Médio?

Para responder essa pergunta, utilizarei o conceito de transposição didática criado por Michel Verret, em 1975, e rediscutido por Chevallard, para a educação matemática, em 1985.

Por fim, discutirei a importância da participação dos professores no processo de renovação da geografia escolar (transposição interna) e a importância de se apostar na formação inicial e continuada para que essa participação se efetive.

### 4.3 O CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA RENOVADA

“O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento. E o conhecimento pode nos induzir ao erro. Todo conhecimento do passado, para nós, são as ilusões. Logo, é preciso saber estudar o problema do conhecimento. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo”. (EDGAR MORIN. Entrevista A Ciência o Imaginário e a educação.)

O final do século XX foi muito importante na discussão e reelaboração dos currículos escolares. A influência das discussões sobre ensino-aprendizagem levou a toda uma ressignificação do trabalho escolar, com especial ênfase nas metodologias de trabalho. O impacto das discussões metodológicas foi tão grande que se chegou a afirmar que os conteúdos conceituais ocupavam uma posição secundária no processo de educação escolar.

Pode-se dizer que as críticas escolanovistas às práticas educativas herdadas do século XIX, que sobrevalorizavam os conteúdos conceituais, davam especial ênfase às relações ensino-aprendizagem, justificada principalmente nas pesquisas ligadas à psicologia da aprendizagem, deslocando a discussão dos conteúdos para os métodos de ensino. Na crítica ao modelo tecnicista, radicalizou-se do outro lado.

No Brasil da década de 80, período de intensa discussão sobre currículo escolar, uma querela político-ideológica instaura-se no processo de revisão curricular. De um lado, os conteudistas, que defendiam a necessidade de se resgatar os conteúdos conceituais da aprendizagem como centralidade no processo – justificando sua validade universal e propondo uma democratizando do acesso ao conhecimento produzido –, e de outro lado, pensadores alinhados à educação popular, que defendiam maior flexibilidade dos conteúdos conceituais e a construção de uma postura mais dialógica entre os saberes populares e os conteúdos conceituais institucionalizados. Para esses autores, os conteúdos conceituais eram considerados parte importante do processo de reprodução social, portanto, de dominação.

Sobre essa querela, Moreira (2011, p. 139) afirma que “como não há maior empenho em desvelar a dinâmica de poder e controle subjacente ao conhecimento, a pedagogia crítico-social dos conteúdos termina por assumir uma postura crítica com relação ao conhecimento”

e que, por outro lado,

[...] não podemos negar a questão do conteúdo escolar, anteriormente secundarizada pela ênfase dada a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem, principalmente durante o período do tecnicismo. Em conclusão, ele afirma Lamentavelmente, ao invés de chegar-se a uma maior articulação dos elementos curriculares, substitui-se uma ênfase por outra. (MOREIRA, 2011, p. 139)<sup>187</sup>

Diante dos argumentos propostos pelos grupos, creio que o conjunto de saberes selecionados para compor os currículos escolares são tão importantes quanto qualquer discussão metodológica sobre o processo ensino-aprendizagem, e/ou de avaliação. Mais que uma questão importante, o que ocorre é que “o que quero formar é uma questão que não se separa do que devo ensinar”. (ZABALA, 2002). Ou seja, não há como haver separação entre essas duas instâncias sem que se caia em contradição.

Discutir os saberes envolvidos no processo escolar, no entanto, não é o suficiente. É necessário que se pense, antes de mais nada, o sentido social da educação escolar para compreender os critérios de seleção dos saberes que farão parte dos currículos escolares, e as adaptações necessárias que se farão nesses saberes para que se tornem objetos de ensino.

Como apontado anteriormente, farei essa discussão a partir do conceito de transposição didática, definido por Chevallard como

[...] um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1991, p.39)

Há, nessa proposição, três aspectos que merecem destaque: a seleção social dos saberes considerados “saber a ensinar”; a inevitabilidade das transformações pelas quais passa o conhecimento no trânsito entre “saber a ensinar” e “objeto de ensino”; o trabalho que se realiza nesse processo.

---

<sup>187</sup> MOREIRA, A.  **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

Ao formular a ideia de que a seleção dos “saberes a ensinar” constitui um processo social, Chevallard traz à tona uma dimensão política do conhecimento escolar que deve ser discutido em duas dimensões (escalas?) diferenciadas. Uma primeira, que envolve a totalidade da sociedade, é a que define os campos de conhecimento que deverão compor o currículo escolar. Essa seleção está atrelada ao conjunto de valores, crenças e finalidades sociais de um grupo social situado em um contexto histórico-geográfico específico.<sup>188</sup>

Definidas as áreas de conhecimento, uma nova disputa – mais restrita aos especialistas de cada área – se desenrola: uma disputa no interior de cada uma das áreas, nas quais diferentes concepções e orientações teórico-metodológicas se atiram e cada qual procura se afirmar como mais adequada, isto é, mais efetiva para o que se espera do processo de formação dos indivíduos na escola.<sup>189</sup>

Essa dimensão política é de fundamental importância para a compreensão do currículo a partir da epistemologia. Não se trata de negar as críticas de viés sociológico propostas pela chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) que apontam para a inexistência de um conhecimento mais válido que o(s) outro(s), cuja legitimação seria, na verdade, a expressão de poder de um grupo sobre os demais. No entanto, concordo com Lopes quando ele afirma que

[...] não nos podemos furtar a discutir o que é fundamental ser ensinado na escola. Não podemos negar o papel preponderante da escola como socializadora de saberes, nem a importância de combatermos tendências relativistas que se negam a admitir alguns saberes como mais fundamentais do que outros, em função do desenvolvimento histórico do conhecimento e em função do modelo de sociedade que desejamos. Existem assuntos que são socialmente mais essenciais em função da importância que o próprio conteúdo já assumiu historicamente. (LOPES, 1999, p. 166)

<sup>188</sup> Exemplo importante dessa discussão é o recente trabalho produzido por Martha Nussbaum NOT FOR PROFIT: Why Democracy needs the humanities.. Neste trabalho ela discute a tendência atual de se inserir educação financeira e de gestão de projetos na escola básica a fim de proporcionar uma qualificação para a inserção dos indivíduos no mundo dos negócios. Em oposição à isso, Martha Nussbaum discute a importância de uma formação ampla nas humanidades para se afirmar as condições mínimas do exercício da democracia. Essa oposição é fundante para a decisão sobre a finalidade da educação escolar, portanto, definidora das áreas que devemos privilegiar. Nussbaum, M. Not for Profit: Why Democracy needs the humanities. New Jersey, Princeton University Press, 2010.

<sup>189</sup> Essa disputa perpassa todas as áreas de conhecimento em maior ou menor grau. No caso das ciências humanas em geral, onde o consenso teórico-metodológico é praticamente impossível essa disputa se torna mais relevante. No caso da geografia, uma disciplina em crise, o processo de renovação curricular expressou, em larga escala, esse problema. A proposta da CENP, em São Paulo da década de 80 tinha um forte acento marxista e, por isso mesmo foi duramente criticada pelos grupos ligados a outras orientações teórico-metodológicas. O mesmo aconteceu com relação aos PCNs, ainda que fossem considerados menos precisos do ponto de vista teórico-metodológico.



Nessa perspectiva da epistemologia crítica, o que está em questão não é a validade interna deste ou daquele conteúdo, menos ainda a consideração de que um conhecimento é mais ou menos importante que outro; o que se quer é abrir a discussão sobre a *relevância social dos saberes* para a formação dos indivíduos. Segundo Lopes (1999, p. 167)<sup>192</sup>, o papel da epistemologia não se resume à discussão da validade epistemológica dos saberes, mas na possibilidade de introduzir uma nova forma de compreender e questionar o conhecimento internamente, na sua própria forma de se constituir.

No que se refere à inevitabilidade da adaptação do conhecimento (transposição), a proposição de Chevallard é inovadora não porque ressalta a especificidade do saber escolar, um consenso amplo nas discussões curriculares – mas por colocar a discussão epistemológica no centro do debate da relação didática.

Antes de Chevallard, Verret já havia discutido o problema da inserção dos saberes no contexto escolar mostrando que há um problema de adaptação relativo ao tempo burocrático da escola. Para ele haveria dois tempos: o tempo do conhecer definido pelo próprio objeto de conhecimento, e um tempo de transmissão (do ato didático) do conhecimento. Como esses tempos não são correspondentes, o conhecimento, para ser ensinado – que ele entende como transmissão – precisa de uma adequação em seu escopo.

Chevallard discorda da noção de transmissão de conhecimento, apresentada por Verret, pois considera que os saberes não são simplesmente transmitidos tal qual eles foram formulados inicialmente. Para ele, há um processo de transformação que se realiza no próprio conhecimento – e não apenas nas estratégias de apresentação – quando são inseridos no contexto escolar.

Essa adequação epistêmica opera como uma espécie de tradução do conhecimento produzido nas ciências para que ele se transforme em objeto de ensino, processo que ele denomina transposição didática.<sup>190</sup>

Chevallard inova ao colocar o problema epistêmico no centro das discussões sobre a relação didática que, segundo ele, é formada por uma tríade composta pelo professor, o conhecimento

---

<sup>190</sup> O termo transposição também foi bastante questionado. Por exemplo, Lopes propõe o termo mediação didática, pois transposição, segundo ela, estaria associado a um saber pronto e acabado que muda de lugar. À essa crítica, Chevallard justifica sua escolha nas adaptações que se fazem nos tons musicais que, deslocados, geram novos arranjos tonais. Nesses casos, diz-se ter havido uma transposição não apenas de lugar, mas uma adequação.

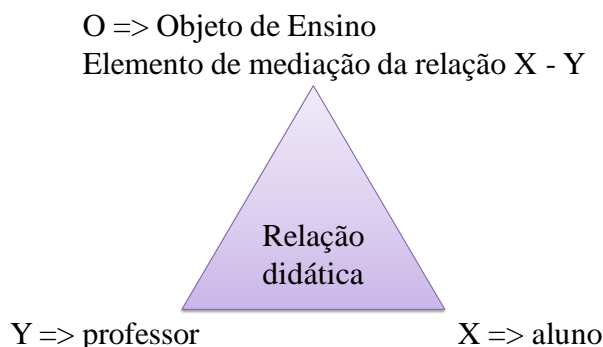
e o aluno, superando uma posição mais ligada à psicologia ou à sociologia, que centram mais atenção nas relações sociais (professor-aluno, por exemplo), sem muita ênfase na questão do conhecimento como elemento de mediação.

Para ele, o conhecimento se define como “uma relação pessoal ou institucional com os objetos do mundo”, e o estudo seria formado pelas estratégias que um indivíduo ou grupo mobiliza para atingir uma nova relação com o mundo, ou seja, transformar uma relação inicial, mais precária, em algo novo, mais elaborado.

É neste sentido que tal autor procura localizar a didática que nada mais seria do que a ciência do estudo, ou seja, a forma pela qual se mobilizam estratégias para causar um deslocamento na relação que um indivíduo ou grupo mantém com os objetos do mundo. Segundo Chevallard (1991, p. 207), “existe o didático quando um sujeito Y tem a intenção de fazer com que nasça, ou que se modifique, de alguma maneira, a relação de um sujeito X com um objeto O (certamente, pode acontecer que  $Y=X$ )” .

O esquema a seguir representa essa tríade: no vértice superior do triângulo, aparece o objeto de ensino que, segundo a teoria da transposição, já se caracteriza como um saber sábio – como denomina Chevallard – em saber a ensinar, convertido depois em objeto de ensino.

Figura 1: a relação didática em Chevallard



Sobre o trabalho que se realiza na conversão dos “saberes a ensinar” em “objetos de ensino”, Chevallard (1991) aponta que a maior parte do trabalho é feito fora da escola (transposição externa), mas os professores também possuem uma participação no processo quando começam a lidar com o conhecimento na própria escola (transposição interna).

É importante ressaltar que, embora haja esse movimento de ressignificação do conhecimento, não há uma hierarquia de saberes envolvida no processo. O que quero dizer com isso é que o conhecimento escolar não é uma simplificação do conhecimento científico, mas uma reelaboração realizada a partir de uma matriz conceitual original que, ao se inserir no ambiente escolar, muda sua função, portanto, seu conteúdo interno também muda.

Podemos dizer que o conhecimento científico busca a resolução de problemas criados no interior das comunidades científicas, submetidos aos controles que essa mesma comunidade exerce sobre seus membros em concorrência com o mundo. Assim, o que está em jogo, na produção desse conhecimento, é a construção de uma teoria explicativa para um problema específico.

No caso do ensino, o que está em jogo não é a produção direta de teorias, mas a mobilização de determinados saberes – socialmente eleitos – que contribuam para que os indivíduos, em cada uma das fases de seu desenvolvimento, sejam capazes de transitar entre o que já é sabido, e o que há ainda para saber. Podemos dizer, neste sentido, que os objetos de ensino possuem uma característica transacional entre uma situação de domínio intelectual X, um

processo de desequilíbrio associado a uma problemática Y para se atingir uma nova situação Z, em geral, com um grau de complexidade superior à da situação Y.

Para que isso ocorra, é necessário que os saberes escolares sejam acessíveis a maior parte dos estudantes, e isso implica um trabalho de ressignificação dos saberes que ocorre, em primeiro plano, na noosfera (transposição externa), e em um segundo momento, na sua inserção na sala de aula, aonde o professor atua (transposição interna).

Para Chevallard (1991), a noosfera é uma instância invisível, um conjunto múltiplo composto por intelectuais, professores, pesquisadores de educação e das disciplinas, autores de livros e materiais didáticos, secretarias de estado, ministério da educação, associações científicas, etc. responsáveis por converter os saberes a ensinar em objetos de ensino. Junto a esse conjunto de especialistas podemos pensar também na pressão social exercida sobre a noosfera (direta e indireta), por exemplo, pelas entidades de classe, religiões, mídia etc.

De acordo com Lopes,

os processos de seleção e legitimação não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico. Assim, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica e educacional. (LOPES, 1998, p. 3).

A Noosfera não deve – e não pode – ser compreendida como uma instância neutra, ainda que não haja como se identificar um autor específico para o processo de transposição externa do conhecimento que nela acontece. Ela é um campo de disputa política no qual os diversos agentes envolvidos na educação escolar procuram afirmar posições políticas, éticas, estéticas, etc. A posição vencedora – sem um vencedor identificável – é a tendência que ascende sobre as outras como determinante na seleção e no tratamento – adequação – dos conteúdos sociais considerados relevantes à formação dos indivíduos.<sup>191</sup>

---

<sup>191</sup> Optei por usar o termo indivíduo, e não cidadão, por ser menos específico. O termo indivíduo pode remeter tanto para uma educação para a cidadania, como para uma educação para formar capital humano. Utilizar o termo cidadão para uma educação centrada no mercado seria, senão uma contradição, um desvio do conceito.

O esquema abaixo procura representar o sistema didático, situando a noosfera como um “lugar” de articulação entre o Entorno (um contexto histórico-geográfico) e o Sistema de Ensino.



Figura 2: a Transposição Didática em Chevallard

As diretrizes pedagógicas das secretarias de Estado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os referenciais de ensino, as ementas das avaliações externas e outros são o resultado explícito do trabalho de transposição didática externa que se realiza na noosfera. Pode acontecer, em certos casos, a concorrência de perspectivas em um mesmo sistema de ensino.

Esse processo de transposição externa faz com que o conhecimento, quando se chega à escola, já se encontre transformado, mas ainda não está pronto. Cabe aos professores e equipes pedagógicas das escolas um retrabalho sobre esse “saber a ser ensinado” que o coloque de acordo com as intenções formativas da escola que, por sua vez, estão relacionadas aos valores e crenças dos diversos grupos sociais que orbitam a escola, e também da relação que o grupo,

e cada um dos professores, mantêm com o conhecimento. A esse outro processo, Chevallard denominou *trabalho interno de transposição*.<sup>192</sup>

Um dos maiores problemas enfrentados solitariamente pelo professor é exatamente o de redimensionar o objeto de conhecimento (o objeto de estudo, o objeto de ensino) ao “transpô-lo” de uma prática discursiva para outra, ou seja, tratar o conhecimento levando em consideração a mudança da situação discursiva. (POLIDORO e STIGAR, 2010, p. 156)<sup>193</sup>

A transposição interna acontece mesmo que os professores e as equipes pedagógicas não estejam empenhados no processo. É na resignificação – intencional ou não – do saber a ensinar em objeto de ensino – práticas discursivas, estratégias didáticas variadas – que os saberes escolares se efetivam como elemento de mediação na relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, é muito importante que a transposição didática, operada ao nível da noosfera, chegue à instituição escolar de forma clara e acessível à grande maioria dos professores, para que desenvolvam seus trabalhos juntos aos alunos.

Uma preocupação importante com relação ao trabalho de transposição didática, tanto no que se refere à transposição externa, quanto à transposição interna é que, em se tratando de um trabalho de adaptação (tradução) dos saberes sábios em saberes a serem ensinados, e depois ainda, em objetos de ensino, não se distancie demais do significado inicial dos conceitos a tal ponto que ele perca seu sentido como conteúdo sociocultural. Quando isso acontece, os conteúdos perdem sua finalidade – contribuir para uma melhor compreensão e/ou explicação de uma situação do Mundo Humano – e se transformam apenas em mais uma informação a ser memorizada e/ou reproduzida.

Para que isso não aconteça, é necessário um trabalho permanente de vigília sobre os conteúdos e sobre as adaptações. A essa preocupação, Bachelard chamou-a de *Vigilância Epistemológica*. Segundo ele,

---

<sup>192</sup> Esse trabalho interno de transposição é bastante complexo e levanta outra questão a ser trabalhada, que é a da formação dos professores e equipes pedagógicas. No caso do Brasil, em todas as áreas, e na geografia em particular, os processos de formação inicial e continuada ainda estão muito aquém do mínimo esperado, e, portanto, são raros os professores que se sentem sujeitos do processo – ou mesmo que se autorizam a dar continuidade ao processo de transposição didática interna. Neste contexto, os livros didáticos aparecem como a melhor representação da transposição didática externa, e meio que determinam – ainda que nunca totalmente – as atividades didáticas.

<sup>193</sup> Ciberteologia. Revista de Teologia & Cultura Edição nº 27 – Ano VI – Janeiro/Fevereiro 2010 disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>. Acesso em:

a noção de “Vigilância Epistemológica” se vincula com a ideia de restituição da força heurística dos conceitos, por um lado. Por outro lado, tem a ver com a coerência teórica que guarda o investigador, com sua própria linha de pensamento, a partir da qual deve identificar sua prática investigativa qual é o erro, e dentro de seu marco teórico buscar e aplicar os mecanismos metodológicos que lhe permitem superar os obstáculos apresentados.<sup>194</sup>

Como se vê, o que está em jogo é a “preservação” da proximidade entre o conceito e o objeto, entre a “coisa” em questão, e sua representação. Um distanciamento maior, seja na produção dos saberes, seja na transposição, pode levar ao engano e, um engano que se reproduz constantemente, sem que se dê conta dele não pode, de forma alguma, contribuir para a formação dos indivíduos, pois deforma a compreensão.

A vigilância deve ser compreendida como uma *ação permanente* de todos os sujeitos e instituições envolvidos no processo. No entanto, para que ela, de fato, possa acontecer é necessário que os sujeitos estejam em processo permanente de (re)formação tanto no que se refere ao movimento do mundo – cuja transformação exige novas formas de compreensão – como com relação ao processo de construção permanente do conhecimento.

No caso brasileiro, a transposição didática externa está, em geral, submetida a um trabalho mais sistemático e rigoroso de vigilância, até porque, por se realizar na noosfera – um campo de conflito – os agentes envolvidos são mais plurais e rigorosos, o que determina uma vigilância mais sistemática dos processos de transposição e sobre os produtos gerados.

Os controles sobre a transposição interna são bem mais complicados, e não há como – de fato – exercer controle sobre cada unidade, e sobre cada sujeito, que atua aonde ela se processa. Aliado à isso, a má formação inicial da maior parte dos professores, a concepção e as práticas de formação continuada – separadas do cotidiano escolar –, e os contratos de trabalho – que não contemplam momentos de estudo e formação permanente como parte do agir pedagógico – não contribuem para uma maior clareza sobre sua participação no processo, e favorecem para que os professores se desresponsabilizem de seu fazer pedagógico que envolve, entre outras ações, a seleção e o uso dos saberes na educação escolar.

---

<sup>194</sup> La noción de “Vigilancia Epistemológica” se vincula con la idea de restitución de la fuerza heurística de los conceptos, por un lado. Por otra parte, tiene que ver con la coherencia teórica que guarda el investigador, con su propia línea de pensamiento, desde la cual debe identificar en su práctica investigativa cual es el error, y dentro de su marco teórico buscar y aplicar los mecanismos metodológicos que le permitan superar los obstáculos presentados.

Muitas vezes (e isso é bem frequente no caso da geografia escolar), as discussões realizadas sobre os métodos de ensino não contemplam a (in)compreensão dos professores com relação aos conteúdos com os quais estão lidando. Dessa forma, corre-se o risco de discutir *como* os professores devem ensinar determinado conteúdo sem se deter sobre o problema de que esse conteúdo não é de domínio do professor. Portanto, muito do que se pensa ser um problema de método de ensino – de como ensinar – é também um problema epistêmico, ou seja, relativo ao que ensinar.

Se o professor não domina o conteúdo com o qual está trabalhando ele não pode antecipar – através dos planejamentos e estratégias – a aprendizagem dos alunos pela mediação dos conteúdos. O que acontece, nesses casos, é o descolamento dos conteúdos com relação aos problemas, e o que resta é a leitura e reprodução de conteúdos dos livros e/ou materiais didáticos, sem que o Mundo Humano, o que de fato está em jogo, seja colocado em questão.

Um último aspecto da teoria da transposição didática diz respeito ao tempo de envelhecimento do conhecimento trabalhado na escola.

De acordo com Chevallard (1991), há duas formas de envelhecimento do conhecimento escolar: o envelhecimento biológico que ocorre quando o “saber a ser ensinado” se distancia do saber sabido, ou seja, não acompanha as mudanças que se processam na *produção* do conhecimento – em seus métodos de abordagem, ressignificação dos conteúdos dos conceitos etc. – e, dessa forma, torna-se obsoleto; e o moral, que se instala quando há uma aproximação muito grande entre o saber a ensinar e o saber banalizado, de domínio público. Nesse caso, não há por que ensinar o que já é sabido.

Isso, no entanto, não significa que a escola tenha que acompanhar a velocidade de transformações que se processam no mundo, mas que esteja em permanente estado de vigilância – crítica – com relação aos conhecimentos considerados socialmente relevantes – eventualmente abandonar alguns considerados obsoletos –, e não se afastar em demasia das transformações ocorridas nos diversos campos do conhecimento que, no período atual, recicla-se com velocidade crescente.<sup>195</sup>

---

<sup>195</sup> Segundo Nicolau Sevcenko, “Alguns teóricos calculam que, em vista das novas possibilidades introduzidas pela revolução microeletrônica, em inícios do século XXI, essa taxa tenderá a ser da ordem de mais de quarenta por cento ao ano, chegando praticamente a dobrar a cada período de doze meses”. (SEVCENKO, 2001, p.24)



## EQUILÍBRIO E TEMPO LEGAL

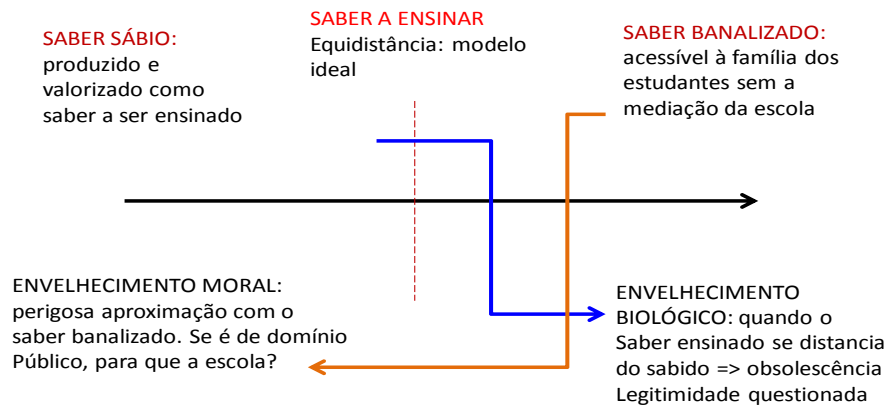


Figura 3: o envelhecimento do conhecimento em Chevallard

Para se manter nessa posição é necessário que a escola se conforme com um espaço aberto, um lugar de encontro de saberes, mas responsável pela conservação do Mundo Humano, isto é, sempre preocupada com a inserção social dos estudantes no conjunto de conhecimentos, valores, práticas sociais, consideradas relevantes. Por isso, ela deve trabalhar como um espaço intermediário entre a cultura instituída e os saberes instituintes que renovam o mundo, sem ceder à sedução da velocidade da informação e/ou de métodos milagrosos que buscam uma adaptação fácil com o movimento do mundo. É de fundamental importância que ela não abandone sua especificidade como instituição cultural de formação dos indivíduos capazes de produzirem juízos qualificados sobre as diversas situações (o que envolve múltiplos saberes) que contribuam para sua ação de renovar o mundo.

#### 4.4 AS CRÍTICAS AO MODELO TRANSPOSITIVO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Há diversas críticas formuladas ao modelo transpositivo que destacam aspectos variados da teoria que vão desde a crítica ao caráter descendente do conhecimento científico e sua inserção no ambiente escolar, sustentada pelos argumentos em favor da escola como um lugar de produção de conhecimentos de dimensões múltiplas (lugar de complexidade) e de cultura própria; um questionamento acerca da (não) participação dos professores no processo de transposição; a inexistência de um saber de referência – como existente nas matemáticas – para servir de parâmetro para as demais disciplinas, por exemplo, a incomensurabilidade da geografia e a necessidade de se pensar uma didática específica de cada campo em oposição a uma didática geral.

Uma das críticas mais contundentes à teoria da transposição didática assenta sobre o caráter descendente do conhecimento científico – produzido nas instituições de pesquisa – para o universo da escola. Há dois argumentos centrais que sustentam essa crítica: a proposição de que os saberes escolares não são uma decorrência dos saberes científicos, mas sim uma construção social, produzida na escola através de referências múltiplas, que atendem a finalidades determinadas. Como as finalidades da escola não são as mesmas que as finalidades da ciência, não haveria porque organizar seu conhecimento apenas pelas referências científicas e, mais que isso, boa parte do conhecimento trabalhado nas escolas são estranhos aos cânones da ciência.

Embora Chevallard reconheça que há diferenças nas finalidades desses conhecimentos – o que justificou sua elaboração teórica – sua proposta mantém uma ascendência do conhecimento científico sobre todos os demais que compõem o universo escolar.

Para Audigier (1995), analisando o ensino de História e Geografia na França, o modelo transpositivo esteve vinculado às *finalidades formativas* da escola republicana<sup>196</sup>, que

---

<sup>196</sup> Para Audigier (1995) quatro características sustentam o modelo de conhecimento da escola republicana: resultados indicam que os alunos apreendem, pelo menos momentaneamente um conteúdo qualquer como verdadeiro; um referente consensual único para todos os estudantes – criador de identidades sociais e/ou territoriais partilhadas por todos; a recusa da política como componente de conhecimento, em oposição ao científico e verdadeiro; o realismo: as teorias das disciplinas são ensinadas como equivalente do real.

determinou os *métodos* e os *conteúdos* escolares<sup>197</sup> fundados principalmente na transmissão do conhecimento científico, considerado, para fins educativos, conhecimento verdadeiro.

Para ele,

Para responder ao projeto político e cívico definido pela República, a história e a geografia transmitem às gerações futuras uma concepção partilhada do território, de uma memória coletiva, do poder. Essa concepção é reforçada e legitimada pela crença segundo a qual o desenvolvimento das ciências históricas e geográficas tendem à construção de um discurso único e fundado na razão, de uma história e uma geografia indiscutíveis, posto que cientificamente instituídos. (AUDIGIER, 1993, p. 6)<sup>198</sup>

Para a realização das premissas de afirmação da República, a transmissão de conhecimento legitimado cientificamente – verdadeiro, posto que universal – figura como estratégia bastante consistente.

Neste modelo de escola, que prega um único saber a ser ensinado a todos, o professor (ensino) desempenha papel central, o conhecimento aparece como discurso fechado a ser assimilado, e os alunos (aprendizagem) são receptores, cabe a eles assimilar o conhecimento professado pelos professores como verdade.

Dessa forma, a transposição – importação, adequação, descendência – aparece como uma decorrência lógica de uma finalidade disciplinar da escola republicana.

Esse modelo de escola foi dominante ao longo de quase todo o século XIX, e por boa parte do século XX, em todo o ocidente. Na geografia escolar brasileira, vimos os esforços de Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser com o intuito de afirmar uma visão científica dos conteúdos de nossa disciplina.

---

<sup>197</sup> Vimos, no caso brasileiro, que os conteúdos científicos da geografia escolar também estiveram a serviço da construção de um território, de uma nação, de aderência a um projeto modernizador etc. A crítica a esse modelo resultou em mudanças importantes tanto no que se refere à geografia acadêmica quanto à geografia escolar.

<sup>198</sup> Traduzido pelo autor: *Pour répondre au projet politique et civique unificateur défini par la République, l'histoire et la géographie transmettent aux générations futures une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir. Cette conception est reforse et legitimei par la croyance selon laquelle le développement des sciences historiques et géographiques aboutira à la construction d'un discours unique et fondé en raison, d'une histoire et d'une géographie indiscutables parce que scientifiquement établies.* Para Audigier, a perspectiva científica era vista nesse período, como um equivalente de verdade, e servia perfeitamente às finalidades formativas que eram de três tipos: do fazer, do pensar crítico e do universo da prática. O que ele procura demonstrar em seu artigo é a “articulação perfeita” entre finalidades, métodos e conteúdos.

A segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, foi marcada por mudanças profundas que vão desde a revolução tecnológica, passando pelas relações econômicas, políticas e, especialmente, no campo das relações socioculturais. Essas mudanças impactaram todas as instituições sociais, entre elas, a escola.

Para Audigier (1993), a superação do modelo republicano da educação francesa se deu em função de uma série de fatores, entre eles, a assimilação e consolidação dos ideais republicanos por quase toda a sociedade, o que faz com que seja desnecessário maiores investimentos em sua reprodução; o não-cumprimento da promessa científica de se afirmar como um conhecimento puro e verdadeiro, junto à multiplicação de outras formas de produção e circulação de conhecimento; a diversificação da escola pública, que impôs mudanças na forma de se conceber os métodos e o conhecimento escolar, ampliando as referências discursivas; a produção de um novo entendimento sobre o estatuto da cidadania, por exemplo, no lugar da uniformidade como referente de igualdade, o reconhecimento do direito à diferença como complemento à igualdade, em oposição à desigualdade.

Esses fatores, combinados, teriam levado à produção de novos horizontes para o sistema escolar, redefinindo finalidades, métodos e conteúdos.

No Brasil da década de 80, além do impacto de alguns desses aspectos novos, o contexto da redemocratização política foi muito importante para orientar – e acelerar – as transformações curriculares.

Lestegás<sup>202</sup> analisa que há profundas mudanças na organização dos conhecimentos e dos métodos dessa escola renovada, entre elas, o reconhecimento de que o saber escolar não é mais apenas uma simplificação e/ou reprodução do conhecimento científico, mas uma construção social complexa que envolve diversos sujeitos saberes e práticas sociais. Segundo ele,

Chervel (1988) entende o conhecimento escolar como uma produção cultural específica, muito diferente de outros tipos de conhecimento concorrentes em nossa sociedade e cuja finalidade essencial é a de proporcionar aos meninos e jovens uma <<cultura escolar>> através da qual se lhes transmite uma determinada representação do mundo em que vivem. O essencial desta criação cultural está veiculado pelas disciplinas escolares, que são construções particulares por meio das quais a escola responde às tarefas que lhes são próprias. (LESTEGÁS, 2002, p. 5)<sup>199</sup>

---

<sup>199</sup> Chervel (1988) entiende el conocimiento escolar como una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad, y cuya finalidad esencial es la de proporcionar a los niños y jóvenes una «cultura escolar» a través de la cual se les transmite una determinada representación del

Para atender às novas finalidades da educação escolar foi necessário fazer a crítica aos métodos e conteúdos que circulavam na escola, afinal, o que se denomina <<cultura escolar>> nessa nova escola não é mais a reprodução dos cânones do conhecimento que descendem das academias, mas uma experiência social que envolve, além de conhecimentos científicos, toda uma gama de outros saberes produzidos na e para a escola.

As mudanças nas finalidades e nos conteúdos foram também acompanhadas por mudanças nos métodos de trabalho a escola.

A crítica mais contundente ao método repousou sobre o modelo de comunicação da relação didática, no qual o professor transmite e os alunos apenas assimilam os conteúdos.

Essas críticas estiveram subsidiadas pelos conhecimentos produzidos nas ciências da educação, sobre a relação didática – especialmente sobre a aprendizagem – que demonstraram que essa relação (ensino–conteúdo–aprendizagem) era bem mais complexa do que se imaginava. Sabe-se hoje que a aprendizagem depende de um conjunto bastante complexo de relações as quais definem, por exemplo, que indivíduos diferentes, submetidos aos mesmos processos de ensino, estabelecem – com os objetos de ensino – relações diferenciadas e que, portanto, resultam em aprendizagens específicas.

Dessa forma, se reconhece que os alunos são sujeitos de sua aprendizagem, e que essa depende do repertório – de saberes, competências e habilidades – de cada um. Baseado nessas discussões é possível pensar na inadequação de se tomar os conhecimentos científicos como referência única – ou mesmo a mais importante – no processo de formação dos indivíduos.

Como os alunos são portadores de cultura – crenças, valores, saberes – eles não devem ser considerados apenas como receptores de conhecimento, mas como sujeitos de sua aprendizagem que se realiza, na escola, no contato intersubjetivo mediado por diversos saberes, inclusive o conhecimento científico.

Diante dessa nova concepção sobre as finalidades da educação escolar, e na tentativa de articulação entre as várias formas de conhecimento e métodos que compõem a escola, Cavalcanti (2005, p. 201-2) ressalta que

---

mundo en el que viven. Lo esencial de esta creación cultural está vehiculado por las disciplinas escolares, que son construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios; (LESTEGÁS, 2002, p. 5)

O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento do aluno, implica a comunicação em sala de aula que busque significados, que considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos.<sup>200</sup>

O que se pretende é a *produção* de conhecimentos, que são produzidos nas interações sociais dos indivíduos, mediada por um conjunto plural de saberes, cuja função é promover uma (des)identificação e (re)significação dos objetos e das relações que compõem a complexidade de cada situação analisada, e do mundo em geral.

Para essa escola, o modelo da transposição didática seria insuficiente, isso porque suas finalidades são outras e, portanto, também sua relação didática. Para Cavalcanti (2005, p. 204),

no processo de formação de conceitos, o professor, como mediador, deve propiciar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração, buscando atuar nas ZDP<sup>201</sup>, e o diálogo dessas formas com a forma científica estruturada pela ciência geográfica.

O foco principal é tentar mobilizar saberes que permitam uma melhor inteligibilidade do mundo. Para tanto, não é possível pensarmos um corpo de conhecimento fechado em si mesmo – como foi tradicionalmente apresentado o conhecimento científico na escola – e nem uma método fixo de abordagem.

É necessário que se adote uma posição dialógica entre as diversas formas de conhecimento – conceituais e procedimentais – em concorrência com o mundo, respeitando os contextos nos quais os alunos estão inseridos e o repertório cultural disponível.

---

<sup>200</sup> CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia-. In. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em:

<sup>201</sup> ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal – conceito desenvolvido por Lev Vygotsky.

Para tanto, Lestegás<sup>205</sup> faz referências ao pensamento de Chervel, o qual considera os conhecimentos escolares como

Criações originais da escola que vem mantendo certas relações com o saber erudito, transformando profundamente o conhecimento científico até convertê-lo em saber específico objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, para garantir o cumprimento das finalidades atribuídas à instituição escolar. Neste sentido, cada uma das disciplinas escolares tem como função aportar um conteúdo instrutivo que se põe a serviço do objetivo que se há definido à educação e à escola. (LESTEGÁS, 2002, p.5)<sup>202</sup>

Essas mudanças implicam o reconhecimento da escola como um lugar de produção de conhecimento – conhecimento escolar – que se constroem a partir do diálogo entre os diversos saberes que permeiam a escola.

Esses saberes são produzidos nas diversas instâncias sociais que interagem na escola, diversas culturas, que segundo Cavalcanti, podem ser agrupados em três grandes grupos culturais: a cultura escolar, composta pelo conjunto de conhecimentos que legitimam a instituição; a cultura da escola, mais restrita a um contexto específico; e a cultura dos agentes, que na escola interagem.

#### Escola: um lugar de encontro de culturas.

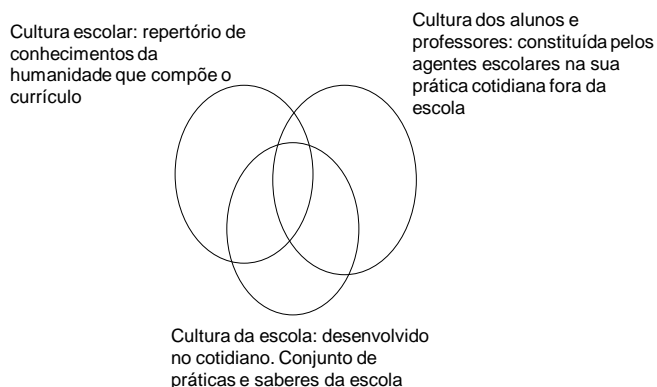


FIGURA 4: A escola como lugar de encontro de culturas

<sup>202</sup> Como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para garantizar el cumplimiento de las finalidades atribuidas a la institución escolar. En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela. LESTEGÁS, F. *El Problema de la Transposición en la enseñanza de la geografía: ¿ y si la Transposición fuese el problema?* Madrid, s/ data

Assim, ao invés de reprodutora de conhecimentos científicos devidamente adaptados ao universo escolar – transposição didática – a escola passa ser encarada como uma instituição produtora de saber específico cuja finalidade é a formação de uma cultura escolar para os indivíduos. Para tanto, ela deve estar aberta aos diversos saberes e, ao mesmo tempo, exercer sobre eles os controles que permitam criar critérios específicos para a seleção de saberes e métodos que compõem essa experiência.

É a partir dessas considerações que os críticos do método transpositivo resistem em considerar que a descendência de saber científico seja o melhor meio de se pensar uma epistemologia escolar. Por outro lado, como tratarei mais adiante, considero que esse argumento não anule por completo a importância da transposição didática, afinal, se se considera o conhecimento científico como um dos saberes em jogo na experiência escolar dos indivíduos, é necessário que se pense na forma pela qual esse conhecimento deve chegar à escola de modo a contribuir para a formação dos estudantes.

Uma segunda objeção dos críticos diz respeito à não-participação dos professores no processo de transposição didática a objeção se constrói a partir do argumento de que o processo de transposição didática do conhecimento científico para “conhecimento a ser ensinado” se realiza na noosfera, portanto fora do ambiente escolar, e que, ao professor e às equipes pedagógicas, caberia exclusivamente o trabalho de operação de um conteúdo já trabalhado (adaptado) anteriormente. Dessa forma, a participação dos professores se resumiria a uma intervenção técnica acerca dos métodos mais adequados para o ensino, sem grande influência na determinação dos objetos de ensino.

Embora eu reconheça que a maior parte do trabalho de transposição didática se realize na noosfera, não creio que seja possível prescindir do professor na composição final do processo, posto que o professor é um dos vértices da tríade que compõe a relação didática.

Assim, creio que a discussão adequada não é se o professor participa, ou não, do processo, mas sim de que forma e quais as condições gerais para que essa participação se efetive, ou seja, é necessário que se indague sobre a qualidade dessa participação.<sup>203</sup>

---

<sup>203</sup> A problemática da qualidade aqui não é um adjetivo (bom ou ruim), mas a forma pela qual ela se realiza no processo, ou qual seu desenho.



Chevallard (1991), na defesa de sua proposição, chama atenção para a transposição interna não se restringe às atividades de operação em um conhecimento pronto, mas a um trabalho ativo de ressignificação dos saberes – em sua conversão em objetos de ensino – que envolve aspectos ligados às crenças, valores, e, claro, as formas pelas quais os professores compreendem e se relacionam com o conhecimento.

Afinal, não apenas relativo aos métodos de ensino, mas à relação didática como um todo sempre circunscrita em um contexto histórico-geográfico específico que dá sentido ao seu trabalho. Segundo Cavalcanti (2011, p. 89),

para qualificar a prática reflexiva na escola, nós, professores de Geografia temos questões relevantes a encaminhar, como: o que conhecemos? O que a Geografia tem contribuído para o conhecimento da realidade? A quem tem servido esse conhecimento? O que ensinamos? Para quê? [...] Ensinamos algo em Geografia que acreditamos, efetivamente servir para alguma coisa? E para quem ensinamos? Quem são os alunos com quem travamos relação na prática escolar cotidiana? Os professores de fato conhecem seus alunos? Sabem quais são suas histórias? Conhecem seus desejos, suas expectativas, demandas? <sup>204</sup>

Os questionamentos feitos pela autora mostram que a relação didática na escola opera – ou deveria operar – como um filtro para o trabalho com o conhecimento, ou seja, é na prática didática – discursos e atividades – que os conhecimentos, de fato, se realizam como objeto de ensino. Dessa forma, a consideração de que os professores não participam do processo não se sustenta.

O que devemos discutir é a “qualidade” dessa participação, ou seja, a forma pela qual ela se realiza, e reconhecermos a importância de se abordar o problema epistêmico como parte dos processos de formação – inicial e continuada – dos professores.

Nas últimas décadas, diversos foram os estudos que chamam atenção para que a categoria “saber docente”, composto por um conjunto bastante complexo e multirreferenciado de saberes considerados relevantes ao exercício profissional.

Durante um tempo se acreditou haver a possibilidade de uma estratégia universal para o ensino, uma “didática” capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer um. A experiência didática – uma prática reflexiva – foi mostrando que o domínio epistêmico dos objetos de ensino era

---

<sup>204</sup> CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea in TONINI, Ivaine (org.) et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011, p.77-96.

condição fundamental para o desenvolvimento de estratégias mais eficientes de ensino, uma vez que cada objeto de ensino possui sempre um componente epistêmico e um componente didático que parecem ser inseparáveis.

Avaliando essa relação saber docente – conhecimento escolar, Monteiro sustenta, a partir de Develay que

a essência da nova profissionalidade dos professores é o domínio dos saberes que ensinam, domínio este que, para ele, é de natureza epistemológica, ou seja, corresponde a um olhar crítico sobre os princípios, métodos e conclusões de uma ciência (...) o olhar epistemológico é reflexivo, possibilitando que nos debruçemos sobre o saber produzido (lembra Schön), gerando um saber de alto nível que o profissional deve oferecer através dos muitos conteúdos que ensina. (DEVELAY, 1995, p. 12 *apud* MONTEIRO).

Os argumentos mostram que a produção de um “olhar crítico” surge como condição para que o professor atue, com qualidade, na transposição didática. Para que isso aconteça é necessário que se invista na formação de professores, e que nessa formação, a questão epistêmica figure como um de seus componentes centrais.

Estamos muito distante de atingirmos um patamar mínimo de qualidade na formação dos professores que permita, de fato, uma intervenção de maior qualidade no processo de transposição didática tanto interno – na sua atividade didática na escola – quanto externo, nas associações de classe e nas demais entidades.

Quando os professores não dominam os contornos e implicações das teorias com as quais estão lidando, o que se verifica é que sua participação no processo de transposição didática se realiza em um grau menor. Isso tanto pode significar o uso do livro didático como referência absoluta, na leitura dos textos ali propostos, algumas explicações – quando possível – e na resolução dos exercícios propostos no livro.<sup>205</sup> No outro extremo, mas ainda com qualidade reduzida, os professores pautam seus trabalhos pelos temas dos livros e desenvolvem trabalhos a partir de uma espontaneidade que se aproxima muito do senso comum. Com isso, rompem com os conteúdos mínimos da disciplina (Geografia, ou qualquer outra) que compõe o currículo, em favor de uma posição dialógica, supostamente mais aberta.

---

<sup>205</sup> Um dos elementos que demonstram essa situação precária em que se encontram os professores é a publicação que as editoras fazem do “Livro do Professor”. Nesses livros aparecem não apenas as sugestões de estratégias de trabalho como também a resolução dos exercícios. Essa resolução, não pouco frequente, atua como referente único e fechado que os alunos devem memorizar e reproduzir.

Em ambos os casos, a participação dos professores remete ao mínimo possível. No primeiro caso, apresenta os conteúdos de forma fechada e abstrata; no segundo, furta aos alunos o contato e a discussão dos conhecimentos socialmente selecionados como objetos de ensino.

Para que os professores participem de forma mais ativa no processo de transposição, é preciso que eles se qualifiquem nas discussões teórico-metodológicas tanto da área específica de sua formação (Geografia, no caso) como nas discussões acerca da relação didática.

Le Roux y Themines (2004) defendem a ideia de

que os docentes precisam de uma formação em didática da geografia que se articule com as práticas de investigação na especialidade. Sustentam que só esse tipo de formação permitiria aos professores controlar epistemologicamente seus discursos, eleger com total conhecimento de causa entre as práticas possíveis a fim de satisfazer outras exigências legítimas (que pode ser, simplesmente poder dar os cursos). Também permitiria aos alunos acessar os discursos geográficos sobre o mundo que sejam de natureza mais elaborada que aqueles que estimulam a visão egocêntrica do espaço terrestre. (Le Roux e Thèmines, 2004)

No caso específico da formação de professores de Geografia no Brasil, é necessário que se atribua maior importância à discussão teórico-metodológica da disciplina, que envolve o estudo das bases que conformam a geografia moderna como disciplina autônoma, seus conceitos métodos e temas, e as transformações que nela se processaram ao longo dos diferentes períodos históricos. Na geografia brasileira, é muito importante que se supere uma redução muito frequente que opõe a geografia crítica à tradicional.

Vimos anteriormente que sob esses rótulos se esconde uma pluralidade de perspectivas teórico-metodológicas que determinam não apenas abordagens e enquadramentos diversos para a questão espacial, como também definem os contornos dos conceitos e categorias que contribuem na sua compreensão.

Examinar cada uma das correntes – ou pelo menos aquelas que mais influência desempenham na geografia escolar – é condição importante para que os professores atuem com maior qualidade no processo de transposição didática interno.

No caso da Geografia, a separação dos cursos de formação de professores (Licenciaturas) dos de formação de profissionais geógrafos (Bacharelados) não contribuiu para uma discussão mais aprofundada na epistemologia da disciplina, e menos ainda na especificidade de uma

epistemologia da geografia escolar. De fato, há diferenças importantes nos conteúdos que conformam cada um dos cursos, pois eles possuem finalidades formativas diferenciadas.

A constatação dessa diferença não implica adotar uma posição favorável a uma formação menos rigorosa dos aspectos teóricos da geografia na formação de professores, mas no reconhecimento de que há sim especificidades da discussão teórica concernente ao processo de formação docente.

Ao defender maior atenção e rigor à discussão epistemológica da geografia na formação dos professores, não pretendo diminuir a importância dos demais saberes que contribuem para esse processo, mas ressaltar a importância de um domínio teórico dos conteúdos como uma condição para uma relação didática adequada.

Para finalizar a questão proposta, é importante compreender que essa formação – e o debate em torno dela – não deve ser apenas no plano teórico, ou seja, da produção de um discurso sobre o ensino de geografia (ou das outras disciplinas), mas de uma prática reflexiva que contemple a questão epistemológica também como componente central do debate sobre o ensino de geografia e/ou das ciências sociais.

De acordo com Ponte (2009),

Mais recentemente, as didáticas surgem como um campo de investigação empírica, suportada teoricamente nas ciências sociais e humanas e, em particular, nas outras ciências da educação. Passam, assim, a serem entendidas como o estudo dos fenómenos educativos, com suporte disciplinar e, muitas vezes, pluridisciplinar. Neste paradigma, a didáctica de cada disciplina (ou de cada saber escolar) tem por objecto o estudo dos problemas do ensino e aprendizagem dessa mesma disciplina e as respectivas implicações na formação de professores.<sup>206</sup>

Uma última objeção à teoria transpositiva, que interessa ao ensino de geografia, diz respeito à adequação, ou não, da noção de transposição didática para as ciências sociais. Sobre esse assunto há, pelo menos, dois aspectos que merecem relevância: a inexistência de um consenso mínimo nas ciências sociais que permitam o processo de transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar; e a importância das práticas sociais como referência para o desenvolvimento de uma epistemologia das ciências sociais na escola.

---

<sup>206</sup> PONTE, João Pedro. **Didáticas: Que desafios?** Fonte: Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28Didactica-Evora%29.pdf>.

Chevallard desenvolveu sua teoria da transposição focado na educação matemática, vinculada, pois, a um campo de conhecimento dotado de amplo consenso sobre os métodos e conceitos que o compõe. Isso torna possível que teorias universalmente aceitas sejam trabalhadas com o intuito de adaptá-las ao contexto escolar.

Nas ciências humanas, a situação é mais problemática: pela própria natureza do conhecimento em ciências sociais, não é possível que se produzam consensos universais sobre nenhuma das questões com as quais elas lidam, a fim de que se possa pensar em uma transposição didática com um mínimo de aceitação coletiva por parte das comunidades científica e escolar.

O problema é que não há critérios que sejam razoáveis, consensuais e/ou suficientes para se comparar as diferentes posições e que, portanto, para cada proposição haverá sempre uma ou mais objeções em contrário. Segundo Audigier,

Em ciência e em matemática a referência parece de início aquela de saberes conhecidos, validados e partilhados, mas em letras e em ciências sociais a questão é muito mais complexa. De tal forma que nos é permitido pensar que o termo transposição didática é particularmente infeliz. (...) Em nome desta transposição e de sua análise, vemos frequentemente, raciocínios que reduzem a questão da relação de saberes científicos / saberes ensinados, ao enunciado de diferenças, que não se trata de reconhecer como legítimas e normais, porém de reduzir para ensinar o mais próximo da ciência. (AUDIGIER, 1995)<sup>207</sup>

O que se pode depreender da passagem de Audigier é que seria um desvio se optar por uma posição que privilegie aspectos científicos – portanto comprováveis e universalizáveis – para o ensino das ciências humanas. Isso, segundo o autor reduziria muito o espectro das ciências sociais como parte importante dos saberes que compõem o currículo.

---

<sup>207</sup> En science et en mathématiques, la référence semble d'abord celle de saviors reconnus, validés et partagés, mais en lettres et en sciences sociales, la question est beaucoup plus complexe. Enfin, qu'il nous soit permis de penser que le terme de « transposition didactique » est particulièrement malheureux. Transposer un thème musical lui conserve sa structure fondamentale, transposer le concept de distance en mathématiques en fait dans l'enseignement autre chose que dans la science mathématique (voir Chevallard, Joshua, 1982). Au nom de cette transposition et de son analyse, nous voyons trop souvent des raisonnements qui réduisent la question des rapports savoirs scientifiques/savoirs enseignés à l'énoncé d'écarts qu'il s'agit alors non pas de reconnaître comme légitimes et normaux mais de réduire pour enseigner au plus près de la science.... Texto traduzido pelo autor de AUDIGIER, F. HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE: DES SAVOIRS SCOLAIRES EN QUESTION ENTRE LES DÉFINITIONS OFFICIELLES ET LES CONSTRUCTIONS DES ÉLÈVES. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - 1995 N° 15 (61-89).

É necessário que se contemple o contexto, os constrangimentos e potências socioculturais que se apresentam sabres e colocar em movimento com o saber científico, sabendo que, mesmo esse saber científico carece de uma sustentação última que o legitime como verdadeiro.

Lestegás (2002, p. 178) afirma que

el no reconocimiento de una geografía «oficial» hace que los saberes geográficos se encuentren permanentemente abiertos al debate y estén muy lejos de poder ofrecer un conjunto de referencias admitidas y comúnmente compartidas; no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales.

e ainda

Además, tampoco existe la seguridad de que la geografía que enseñamos provenga únicamente de las diversas geografías científicas, incluso profundamente transformadas, dado que los saberes presentes en la enseñanza de la geografía ofrecen muy variadas fuentes, de las cuales la ciencia homónima es simplemente una más (Ferrás, Clary y Dufau, 1993; Knafou, 1997). (LESTEGÁS, 2002, p 179)

Dessa forma, o conhecimento que é trabalhado no ensino das disciplinas de ciências humanas em geral – e da Geografia no particular – não podem obedecer à transposição didática do conhecimento nos mesmos moldes da educação matemática, e, mais ainda, que as fontes para lidar com os problemas dessas ciências são bem mais amplas que as referências existentes para a educação matemática.

Por outro lado, é necessário observar que, na teoria da Transposição Didática e nas críticas a ela formuladas, há uma visão de ciência<sup>208</sup> que não se coaduna com o que as perspectivas renovadas nas ciências sociais em geral, e na geografia em particular.

Quando Audigier observa a inexistência de um consenso mínimo, ou mesmo requer uma posição mais dialógica com o “entorno”, parece que ainda preserva um modelo de ciência positivista, objetivista e neutra. Essa visão de ciência opera como um obstáculo para se pensar a contribuição dos processos de transposição para uma relação didática que atenda às finalidades da escola contemporânea que, insisto, deva ser a inserção dos indivíduos no Mundo Humano, a fim de possibilitar sua melhor compreensão e atuação a fim de renová-lo.

<sup>208</sup> Tanto na Teoria da Transposição Didática como nas críticas, a visão de ciência dominante é a de um conhecimento produzido a partir de objetos bem definidos (descontaminados na oposição cartesiana entre Sujeito e Objeto) e observáveis, portanto passíveis de comprovação; um conhecimento sustentado pela lógica formal, universalizável para qualquer tempo-espaco etc.

Lestegás (2002, p. 10) afirma que

os saberes escolares têm muitas origens diversas, além daquelas produzidas nas ciências referentes. Com efeito, basta consultar qualquer livro de texto para averiguar que a maioria dos documentos de trabalho procedem de informes, anuários, imprensa escrita obras de divulgação, *manifestos de índoles e outras fontes que pouco ou nada tem a ver com a geografia dos especialistas, e, portanto, que carecem de legitimidade científica.*<sup>209</sup>

A oposição de fontes, propostas por Lestegás, parece separar as fontes seguras – para o conhecimento científico –, fontes múltiplas – com pouco ou nenhum controle – para a geografia escolar. Essa posição está lastreada em uma visão objetivista da ciência geográfica que não contempla, por exemplo, as representações socioculturais – por exemplo, os discursos da oralidade – como fonte confiável de produção científica de conhecimento geográfico.

Dessa forma, quando se pretende aproximar a geografia acadêmica da escolar, por meio da transposição didática, o resultado é a construção de uma nova geografia escolar.

[...] preferencialmente descritiva e, em muito menor medida, explicativa – os discursos justificados e argumentados estão praticamente ausentes – construída a partir de uma **justaposição de enunciados supostamente objetivos e neutros que caracterizam determinado espaço estudado**, conhecimento este que, por outro lado, facilitará aos alunos a reprodução na hora dos exames (AUDIGIER, 1992).

**Uma geografia baseada na consideração do mapa como documento que proporciona uma imagem real do território, quando não é mais que uma representação particular, reducionista, tendenciosa, interessada e, por fim, socialmente produzida.** (LESTEGÁS, 2002, p.9)<sup>210</sup>

<sup>209</sup> los saberes escolares tienen muy diversos orígenes, aparte de las producciones emanadas de las ciencias referentes. En efecto, basta consultar cualquier libro de texto para averiguar que la mayoría de los documentos de trabajo proceden de informes, anuarios, prensa escrita, obras de divulgación, manifiestos de diversa índole y otras fuentes que poco o nada tienen que ver con la geografía de los expertos, y, por lo tanto, que carecen de legitimidad científica (Audigier, 1997c; Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, 1994)4. (LESTEGÁS, 2002, p.10) Grifos introduzidos pelo tradutor.

<sup>210</sup> Traduzido pelo autor preferentemente descritiva y en mucha menor medida explicativa —los discursos justificativos y argumentativos están prácticamente ausentes—, construída a partir de una justaposición de enunciados supuestamente objetivos y neutrales que caracterizan un determinado espacio estudiado, todo lo cual, por otra parte, facilitará al alumno su reproducción en el momento del examen (Audigier, 1992). Una geografía basada en la consideración del mapa como documento que proporciona una imagen real del territorio, cuando no es más que una representación particular, reduccionista, sesgada, interesada y, en definitiva, socialmente producida (Estébanez, 1996). (LESTEGÁS, 2002, p.9) Os grifos, nos dois casos, foram introduzidos pelo tradutor.

A geografia renovada abandonou essa visão objetivista de ciência, a qual valoriza a descrição e quantificação dos elementos na superfície terrestre. Grande parte dos trabalhos científicos, nas mais diversas áreas da geografia acadêmica, além da consulta às fontes oficiais, apostam em métodos de investigação estranhos aos cânones do positivismo clássico. Isso não significa menor rigor teórico no conhecimento produzido, mas a aceitação de novas formas de regulação e validação do conhecimento.

O mesmo vale para o âmbito da neutralidade dos mapas ou de qualquer outra forma de texto. Em uma perspectiva renovada, essa busca pela neutralidade – que é o que permite o caráter universalmente válido do conhecimento produzido – foi abandonada. O que se procura é a delimitação clara do contexto da pesquisa, a escala e o campo de investigação, as fontes utilizadas, o tratamento das informações e as considerações finais que, normalmente, contemplam – de forma explícita ou implícita – a perspectiva teórica do autor. Dessa forma, no lugar de um saber neutro, o que se coloca é um saber devidamente afetado pelo entorno (pelas relações sociais, políticas, econômicas etc.) investigado e, claro, pelo repertório teórico do investigador.

Essas transformações da geografia acadêmica precisam ser melhor incorporadas pela geografia escolar, e vice-versa<sup>211</sup>. É necessário que se construa uma relação didática que se contamine, isto é, que esteja aberta ao entorno e aos saberes que nele se manifestam. Sem essa abertura, corremos o risco de transformar os conteúdos de Geografia, ou de qualquer uma das disciplinas, em um corpo fechado, que contribuem para que os estudantes realizem seus exames e seguirem em frente em sua formação acadêmica, mas que pouco contribuem para sua inserção no Mundo Humano e/ou para a construção de uma cidadania crítica.

Se tomarmos a ciência positivista como referência para a produção de conhecimento em ciências sociais devemos aceitar o argumento crítico de Audigier com relação à inadequação dos processos de transposição didática para o universo escolar. No entanto, se assumimos uma posição menos dogmática e compreendemos o conhecimento – as ciências e os objetos de ensino – como construções sociais, creio que a Transposição Didática como forma de adequar (traduzir) o conhecimento científico para o universo escolar, que favoreça sua compreensão e dialogicidade com as demais formas de conhecimento, transforme-se em um

---

<sup>211</sup> Uma posição inversa também é desejável, isto é, que o repertório dos alunos – que se apresentam antes na geografia escolar – é também um referencial importante de pesquisa e de ressignificação da geografia acadêmica. É nessa relação dialógica, às vezes dialética, que devemos pensar o movimento de articulação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.



instrumento fundamental para a construção de um conhecimento escolar rigoroso e de melhor qualidade no que concerne à problemática epistêmica.

Como vimos, alguns críticos observam a incomensurabilidade das ciências sociais como um obstáculo para o modelo transpositivo nas ciências sociais. No lugar da busca de um consenso, universalmente aceito, como condição para que se realize Transposição Didática de forma satisfatória, é possível que se busquem outros caminhos de entendimento desse processo.

Diante da inexistência de consensos amplamente aceitos, podem-se apresentar duas ou mais perspectivas teóricas sobre uma mesma situação, situar os contextos sociopolíticos em que foram produzidas, analisar os argumentos – os conceitos utilizados em sua construção e a forma pela qual estão arrumados, sua lógica –, discutir os limites e possibilidades de cada perspectiva e, diante das demais informações disponíveis sobre os problemas, contribuir para que os estudantes produzam juízos próprios em favor de uma ou de outra perspectiva, ou mesmo sejam capazes de produzir, a partir das discussões, uma compreensão própria, devidamente justificada.

Nesse caso, o processo de transposição didática cumpriria a mesmas finalidades propostas por Chevallard para as matemáticas: transformar os conhecimentos de tal forma que se tornem acessíveis aos alunos e que, de alguma forma, contribuam para sua formação – só que a investigação teria que repousar sobre duas ou mais perspectivas, o que depende de uma compreensão mais flexível acerca do conhecimento científico, cuja validade não se legitima apenas, e exclusivamente, pela verificação lógico-racional interna de sua produção, mas também pela sua capacidade de contribuir para a compreensão das diversas situações.

Nessa perspectiva analítica plural, a participação do professor torna-se fundamental e, por isso, argumentamos em favor da valorização da discussão epistemológica em sua formação inicial e continuada. Em uma perspectiva dialógica cresce muito a importância do professor como mediador uma vez que não se está diante de uma situação de reprodução de conhecimento produzido-traduzido, mas sim de uma situação problema que exige que se mobilize saberes de natureza variada, entre eles o conhecimento científico, para resolvê-los. Nessa concepção, o conhecimento não possui um fim em si mesmo, mas está a serviço da resolução de problemas – socialmente relevantes e situados em uma área determinada de conhecimento – cujos contornos devem ser muito bem delineados pelos professores para que os estudantes encaminhem suas compreensões.

Nessa concepção cabe, ao professor, contribuir para a delimitação clara do problema, definir algumas fontes de consulta – garantindo que elas sejam acessíveis aos estudantes – contribuir na análise e promover a discussão sobre as diferentes perspectivas investigadas, e incentivar os alunos a produzirem juízos qualificados sobre as diversas situações. Nessa concepção, o professor participa ativamente do processo de transposição didática interna, e sua intervenção será decisiva para a *construção* de conhecimento a partir da escola.

Isso só é possível, como já apontamos, se os processos de formação docente tomarem como centralidade, entre outros aspectos, o problema epistêmico, com especial ênfase à epistemologia da geografia escolar.

Lestegás (2000) apresenta quatro princípios do trabalho com as disciplinas escolares, entre elas, a Geografia. Para ele, qualquer disciplina apresenta sempre uma vulgata, que seria formada conjunto de conhecimentos ou conteúdos explícitos compartilhados pelo professorado, e considerado característico da disciplina, o que significa que convém eliminar dela tudo que não seja considerado como saber aceito por todos; um vocabulário específico, em geral desenvolvido nas academias e que se utiliza para dar conta dos diferentes temas com os quais a disciplina mantém alguma relação; procedimentos de motivação, que são as estratégias de trabalho em sala de aula para motivar os alunos ao estudo; e um processo de avaliação da aprendizagem que deve tanto ser interna – portanto ligada às habilidades e aos conhecimentos específicos produzidos em sala de aula – quanto externa, formuladas pelos exames e processos seletivos externos que, em geral, debruçam-se sobre a vulgata da disciplina.

A renovação da geografia escolar no Brasil processou-se muito mais pelo vocabulário do que por uma discussão teórico-epistemológica capaz de oferecer sustentação a novas abordagens, métodos e conteúdos por ela propostos.

Essa atualização do vocabulário tem como consequência a criação de um distanciamento entre o sentido do termo – cunhado em uma perspectiva renovada – e a forma pela qual os professores o compreendem. Isso explica, em certo sentido, as razões pelas quais, mesmo diante de materiais didáticos produzidos em uma perspectiva renovada, as discussões e práticas de sala de aula mantenham-se muito pouco alteradas.

Um vocabulário renovado, sem o acompanhamento de uma discussão epistêmica que lhe dê sentido, é incapaz de produzir mudanças na estruturação da geografia escolar, e, além disso,

termina por desorganizar muito do trabalho que vinha sendo feito, ainda que fosse considerado, pelas novas referências, como ultrapassado. Para usar os termos de Lestegás, muda-se o vocabulário, porém a vulgata continua a mesma.

A que se deve essa manutenção? Por que, mesmo os professores formados nos cursos de licenciatura em uma perspectiva renovada, encontram dificuldades para renovar a geografia escolar?

Responder a essa pergunta é uma tarefa quase impossível, porém enfrentá-la como um problema é fundamental.

Um dos aspectos importantes do problema vincula-se à epistemologia. Em minha experiência profissional<sup>212</sup> como professor da Escola Básica e de universidade, e como coordenador de um Curso de Licenciatura em Geografia, pude perceber que há clareza de que a geografia aprendida (ensinada) nos cursos de formação de professores não é adequada ao universo escolar. Além disso, a combinação entre a pouca relevância dada às discussões epistemológicas nos cursos de Licenciatura em Geografia e a quase inexistência de uma discussão específica sobre epistemologia da geografia escolar faz com que os professores de Geografia tendam a lastrear seu trabalho na tradição da vulgata (dos conteúdos), ainda que sobre ela tenham uma visão crítica.

Um dos vetores de atualização são os livros didáticos que enfrentam um paradoxo na sua produção. Por um lado há o mercado como um filtro – os livros precisam estar de acordo com o que os professores compreendem ser a geografia escolar; por outro lado, uma vontade de atualização – ligada ao controle dos agentes públicos e comunidade geográfica (noosfera) – introduzindo novos temas e formas de abordagem. Todavia, o que se pode perceber é que, diante desse paradoxo, a atualização do livro didático – que ainda é um dos principais vetores de atualização dos professores da escola básica – está mais vinculada ao vocabulário que aos novos métodos e conceitos da geografia acadêmica, e que sua atualização para a geografia escolar ainda permanece um desafio.

---

<sup>212</sup> Membro da Comissão de Ensino da AGB-SP, como professor de Geografia da Escola Básica desde 1985 – em especial do Ensino Médio, em que atuo desde 1987 – como formador em cursos de formação continuada, primeiro no estado de São Paulo e, desde 2000, na Bahia, como coordenador de um Curso de Licenciatura em Geografia (2003-2006) e como professor universitário, desde 2003.

## **5 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO OU POR UMA EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Apresentada a teoria da Transposição Didática e as críticas a ela formuladas, pretendo agora discutir a importância da teoria como uma forma possível de aproximar a geografia acadêmica e a geografia escolar, resgatando as discussões sobre seus processos de renovação. Minha intenção é discutir esse problema a partir de três frentes: a) a inserção dos indivíduos no Mundo Humano como a finalidade da escola e a contribuição da ciência (geografia) em uma perspectiva dialógica com as demais formas de produção de conhecimento que compõem a geografia escolar; b) a transposição como uma ponte entre a geografia acadêmica e a escolar em uma perspectiva renovada, sendo a epistemologia como preocupação (o espaço como produção social; a sociedade como um campo aberto e contraditório; c) a política como uma dimensão importante da discussão; a visão de sociedade e cultura e sua importância no espaço escolar) e a necessidade de articulação entre as transposições externa e interna; e a necessidade de se ultrapassar uma concepção de transformação (modernização conservadora) pautada em discursos fechados ou inacessíveis em direção a uma proposta de renovação epistemológica da geografia escolar na qual se incorporem os professores como sujeitos do processo.

Para finalizar, voltamos à questão da articulação entre as finalidades da escola, dos métodos e conceitos da educação escolar, e o problema da Transposição Didática.

Vivemos em um mundo novo com cerca de sete bilhões de habitantes, organizados em sociedades muito diversas em suas crenças, hábitos, costumes etc. e articuladas em um único processo de globalização<sup>213</sup> do espaço mundial, que se espalha por todos os cantos do mundo, mas de forma heterogênea. O mundo globalizado é bastante novo, e sua composição tem exigido de todos nós – que vivemos essa experiência – um esforço no sentido de compreendê-

---

<sup>213</sup> Milton Santos compreende esse processo de globalização a partir de quatro características fundamentais: a unicidade da técnica: o espalhamento pelo mundo todo das técnicas mais poderosas (mais sistêmicas) que tendem a se espalhar por todo o mundo, substituindo ou hegemонizando as outras técnicas; a convergência dos momentos, que seria a possibilidade real das ações acontecerem em tempo real e articuladas em escala global; a cognoscibilidade do planeta, que é a possibilidade do planeta ser percebido como planeta; e o motor único, isto é, uma mesma dinâmica econômica que se impõe para o mundo todo articulado em um processo econômico (capitalista) que favorece a produção e consumo em larga escala e a competitividade. (SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico informacional. Ed HUITEC. São Paulo, 1994.

lo (criar sentidos para ele), e produzir as condições mínimas necessárias à sua reprodução enquanto Mundo Humano.

É a partir do entendimento que fazemos dessa situação que devemos negociar politicamente as finalidades das diferentes instituições sociais,<sup>214</sup> por exemplo, da escola. A partir dessa negociação – e também como parte dela – selecionam-se os métodos e conteúdos que irão o compor o conjunto de saberes e práticas realizadas na escola.

Dessa forma, os conteúdos escolares – saberes a ser ensinados – não possuem um fim em si mesmos, mas devem contribuir para a formação dos indivíduos segundo as finalidades que se estabeleceram para essa formação. Se colocarmos como finalidade da educação escolar a inserção dos indivíduos no Mundo Humano ao ensinar Matemática, por exemplo, devemos nos ocupar em mostrar que é assim que contamos, ou é assim que calculamos; ao ensinar geografia, estamos dizendo: é assim que compreendemos a relação das sociedades com o espaço, e assim por diante com todas as outras áreas.

Defendo que a finalidade da educação escolar no período atual buscar a afirmação da dignidade da pessoa humana, a promoção dos valores democráticos e da justiça social, e a busca por um modelo de desenvolvimento sustentável para o planeta e para as sociedades que nele habitam. O que está em jogo – e isso envolve os saberes e as práticas trabalhadas na escola – é, por um lado o entendimento do Mundo Humano e a produção de juízos qualificados sobre ele; por outro lado – e não menos importante –, devemos buscar uma educação que valorize uma postura propositiva de quem queremos ser e como queremos ser.

É neste sentido que a sociedade deve ser bastante rigorosa na seleção de cada um dos métodos e conteúdos a serem trabalhados na escola e na sua organização enquanto conjunto. Ser bastante criterioso – e rigoroso – nessa seleção pode não garantir os resultados desejados, posto que há sempre outras questões envolvidas no processo, mas certamente contribui para orientar o trabalho, e para avaliar os acertos e erros envolvidos no processo.

As transformações por que passou o mundo, nas últimas décadas do século XX, colocaram em xeque os conteúdos e o funcionamento de todas as instituições sociais, dentre elas, a escola. Vimos que a organização dos saberes escolares esteve, desde o século XIX,

---

<sup>214</sup> É bom lembrar, como faz Nussbaum, que em uma sociedade democrática, as instituições sociais são sempre definidas pela negociação coletiva dos diversos interesses, cuja ação política é capaz de definir certos consensos cuja validade é circunscrita a um tempo-espaço e, sempre que necessário, deve ser redefinida em seus sentidos e funcionamento. Nussbaum, M. *Not For Profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, 2011.

fortemente marcada pela presença do conhecimento científico que atendia às finalidades para ela estabelecidas.

No final do século XX, houve várias discussões e contribuições para se pensarem novas formas de organização dos conteúdos escolares: por exemplo, a contribuição de Chevallard, que defendeu a ideia de transformação (adaptação) do conhecimento científico quando selecionado como saber a ser ensinado, como objeto de ensino.

Diversas foram as objeções e críticas formuladas a essa posição, dentre elas, a defesa de que os saberes escolares são criações culturais específicas (CHERVEL, 1988) muito diferentes dos outros tipos de saberes concorrentes, por exemplo, o conhecimento científico; na crítica ao modelo descendente do conhecimento, embutido na posição de Chevallard, e a sua inadequação para as ciências humanas (AUDIGIER, 1995).

Embora me pareça bastante interessante e acertada a proposição da escola como portadora de uma cultura própria, e produtora de conhecimento, não creio que se possa descartar a transposição didática como parte importante dessa cultura. Se a escola optar por negar, por completo, a participação do conhecimento científico na sua <<cultura escolar>> é possível pensar em abrir mão da transposição didática, dado que seu valor – enquanto conhecimento válido e selecionado como saber a ser ensinado – foi abolido.

No entanto, não me parece que seja essa a tendência da escola contemporânea. O que me parece ser mais acertado na discussão deste problema é a ampliação do diálogo entre as várias formas de produção de conhecimento – inclusive a ciência – na construção de um saber escolar. Dessa forma, o que se coloca como questão não é a oposição entre um saber escolar e um saber científico, mas a forma pela qual o segundo participa de uma composição específica <<cultura escolar>> cujo conteúdo é mais plural e as finalidades – formação dos indivíduos – distintas daquelas propostas pela ciência.

Quanto às críticas relativas à inadequação dessa transposição para as ciências humanas creio que haja um equívoco na compreensão do que se entende por ciência.

O processo de renovação da geografia foi marcado por uma forte crítica ao positivismo que esteve, durante um longo período, na base do pensamento geográfico que considerava o espaço como um dado objetivo, externo à sociedade, neutro.

As críticas a esse modelo impuseram novas formas de abordagem do espaço, uma nova geografia. Para a maior parte das correntes de renovação da geografia, o espaço é uma produção social, o que implica dizer que ele é, por definição, um ente relacional.

A compreensão científica do espaço não nega suas dimensões política, cultural, econômica etc.; ao contrário, valoriza os processos sociais que o produzem e a forma pela qual ele opera como condição de mediação das relações sociais. Nessa perspectiva, o espaço deve ser visto como um produto inacabado – uma entidade aberta – cuja dinâmica depende do movimento político, econômico e sociocultural da sociedade, da qual todos nós – inclusive os alunos – somos sujeitos de sua produção.

A fim de que essa compreensão do espaço se insira, na cultura escolar e no diálogo com os demais saberes, e contribua para a formação dos estudantes, é de fundamental importância que se faça um trabalho de adaptação do conhecimento produzido na academia (sempre específico e a serviço de resolução de um problema) para conhecimento escolar, uma transposição didática.

Essa transposição didática permite, por exemplo, que os alunos compreendam que, para a Geografia, paisagem, lugar, território, área, sítio, espaço<sup>215</sup> não possuem o mesmo significado, e que a distinção entre esses termos pode ajudar a compreender melhor uma situação-problema levantada no universo escolar e – combinados com outros elementos – contribuir na produção de novos sentidos para o mundo no qual estão inseridos.

Assim, creio que, nos dois casos, o que se coloca em discussão não é a participação, ou não, da ciência no conjunto de saberes, mas a forma pela qual ela se insere e na relação que ela mantém com os outros saberes que compõem a <<cultura escolar>>.

A importância da teoria da transpositiva na discussão da relação didática tem dois aspectos fundamentais: a compreensão de que o conhecimento científico, ao ser eleito como conhecimento a ser ensinado, tem de se submeter a adaptações que transformam seu próprio conteúdo interno; e, a necessidade de uma permanente vigilância epistemológica que tem por objetivo preservar, o máximo possível, a proximidade entre o sentido original do termo, e o novo estatuto que ele assume como objeto de ensino.

---

<sup>215</sup> É importante anotar que cada um desses conceitos remete a uma cadeia de outros conceitos que lhes são parte componente. Por exemplo, o conceito de território implica o conceito de poder, apropriação, dominação etc. O conceito de paisagem envolve os conceitos de objeto, identificação, visibilidade etc.

No caso da geografia escolar contemporânea (renovada), a questão da vigilância epistemológica ganha uma importância fundamental. O processo de renovação das geografias – acadêmica e escolar – realizou-se sem que a maior parte dos professores pudesse participar dos debates e das discussões que geraram as novas abordagens, que deram origem ou ressignificaram os conceitos de nossa disciplina.

Assim, para usar os termos da teoria da Transposição Didática, a renovação da geografia escolar se realizou no nível da transposição externa – na noosfera, submetida às avaliações e críticas das entidades de classe, comunidades acadêmicas e poder público – cujo resultado objetivo são as diversas diretrizes curriculares e os materiais didáticos.

O acesso aos produtos da transposição externa, sem o devido acesso aos debates – acesso objetivo, discussão, compreensão – não implicou a transformação dos métodos e conteúdos de sala de aula, pois poucos professores e/ou equipes pedagógicas compreenderam, de fato, os novos encaminhamentos propostos. (transposição interna)

Diante disso, o que se verificou (se verifica) é a instalação de uma celeuma muito grande no ensino de Geografia, misturando novos temas abordados a partir de referências antigas, um vocabulário atualizado sem valor epistêmico, métodos de trabalho que pouco ou nada articulam meios e fins, e exercícios de verificação de aprendizagem que nem sempre – ou quase nunca – operam como instrumentos de avaliação.

Dessa forma, é muito importante afirmar que o ajuste nos documentos oficiais e/ou os materiais didáticos com conteúdos da geografia escolar renovada não é suficiente para garantir a compreensão dos sentidos culturais desses conteúdos, e nem para reorientar os métodos de ensino.

Se quisermos, de fato, impactar o ensino de geografia na escola básica para que ele possa atender às finalidades de inserção dos indivíduos no Mundo Humano e na promoção de uma cidadania ativa, é de fundamental importância que repensemos o processo de formação de professores – inicial e continuada – de tal forma que eles possam participar, na condição de sujeitos, do processo de renovação da geografia escolar.



## 6 IDEIAS EM TORNO DOS CONCEITOS: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

*“O fazer teórico humano é descoberta e exploração de regiões novas; só progride portanto, conferindo significações novas às “categorias” já disponíveis e, ainda mais importante, supondo-fazendo surgir categorias novas”.* **Cornelius Castoriadis**

*“É a confusão do conceito com uma proposição que faz acreditar na existência de conceitos científicos”.* **Gilles Deleuze e Felix Guattari**

*Significado é aquilo que a essência se torna quando se divorcia do objeto de referência e se casa com a palavra”.* **Quine**

Neste capítulo, pretendemos discutir algumas problemáticas referentes aos conceitos e sua importância para a compreensão do mundo. Inicialmente, faremos uma breve discussão acerca das noções clássicas do conceito – como essência das coisas, ou como signo. Assumindo uma posição favorável à concepção de conceito como signo, passamos a explorar sua importância na compreensão-representação do mundo; e, para finalizar, discutimos a importância dos conceitos para a educação geográfica na contemporaneidade.

A discussão em torno da natureza dos conceitos, e do papel desempenhado por eles na construção das formulações teóricas, é bastante antiga com várias implicações e desdobramentos significativos na forma pela qual se compreende a produção de conhecimento nas ciências e na filosofia que formam as bases do que podemos chamar de “saber escolar” na contemporaneidade.

Historicamente, verificamos duas vertentes no que se refere à noção de conceito: uma primeira, cujas raízes remetem ao período clássico da filosofia grega, refere-se aos conceitos como uma expressão direta do próprio ser das coisas, isto é, “(o conceito) é a *essência* das coisas, mais precisamente as suas essências necessárias, pela qual não podem ser de modo diferente daquilo que são”. (ABBAGNANO, 1998 p.164)

Segundo essa perspectiva, haveria uma equivalência, entre as coisas – suas substâncias – e as ideias que representam essas coisas – os conceitos. É essa equivalência que torna possível a formulação de um conhecimento das coisas do mundo, e de sua dinâmica.

Dessa forma, os conceitos não se constituiriam como construções sociais históricas, pois, sendo equivalentes à essência das próprias coisas, não podem se alterar ao longo do tempo, ou – como qualquer construção social histórica – resignificar-se, sem cair, fatalmente, na armadilha do reconhecimento de que a essência ou não existe, ou não pode ser revelada na forma de conceitos.

Na segunda vertente, também oriunda na Grécia clássica, mas de outra filiação teórica, o conceito é compreendido como “um *signo* do objeto (qualquer que seja) e se acha em relação de *significação* com ele”. (ABBAGNANO, p.164) Essa proposição, diferentemente da primeira, implica, necessariamente, na separação *substancial* entre a *coisa* e seu *signo*.<sup>216</sup> Ao se romper essa equivalência, ou o nexos direto, entre a *coisa* e seu *significado*, abre-se a possibilidade de se conceber os conceitos como construções sociais históricas que emergem da experiência humana, sempre circunscrita a um contexto espaço-temporal específico.

O debate filosófico em torno desse problema é bastante complexo e fértil. Aderir a uma ou outra posição não depende da possibilidade de demonstração de sua eficácia – como é comum no campo das ciências – mas das implicações teóricas que se constroem mediante tal escolha.

Quando optamos por uma discussão epistemológica da Geografia, especialmente da Geografia escolar, o que está em jogo não é a eficácia deste ou daquele conceito na explicação de uma situação qualquer, mas a compreensão da produção social do espaço, do movimento que as

---

<sup>216</sup> “Por signo, entende-se também “uma proposição que, sendo antecedente em uma conexão verdadeira, é descobridora da conseqüente”. Em outros termos, tem-se um signo quando se tem uma proposição condicional do tipo “Se... então”, que satisfaça a duas condições: 1ª deve começar pelo verdadeiro e terminar no verdadeiro, isto é, tanto o antecedente como o conseqüente devem ser verdadeiros; 2- deve ser descobridora, isto é, deve dizer alguma coisa não imediatamente evidente.” Abbagnano, s/n.

diversas sociedades realizam na produção do mundo em cada um de seus contextos histórico ou geográficos.

Para Santos (1978),

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

O que queremos postular é que as transformações processadas no mundo no final do século XX, consolidando o processo de globalização, imprimiram uma série de mudanças na epistemologia das diversas disciplinas – da Geografia em particular – com implicações profundas em seus conceitos, temas e metodologias de trabalho, especialmente quando nos referimos à geografia escolar.

Sendo assim, tendemos a compreender os conceitos como produção social histórica, como a busca que os homens fazem para, através da linguagem, atribuir sentido ao mundo.

Esse sentido, em nossa compreensão, se tece em função das relações sociais, materiais e imateriais, que, ao mesmo tempo, produzem a materialidade do mundo – seu conjunto de objetos – os significados sociais de cada um desses objetos, e as práticas sociais que se desenvolvem em cada um dos contextos.

Entendemos, então, que os sentidos do mundo não são uma extensão direta da produção material, mas um conjunto em aberto que se desenvolve no movimento da história, com suas continuidades e rupturas.

Assim, o que queremos dizer é que o espaço geográfico, como produção social, não se restringe à sua materialidade – o que poderíamos denominar espacialidade – mas inclui também as ações humanas, que nele se realizam, e a ele dão sentido. Os sentidos, com informa Arendt, não são criações arbitrárias, mas produções sociais históricas da relação que homens e mulheres mantêm entre si – e com o mundo – mediada pela linguagem (teia de signos), e, portanto, sempre um campo em aberto.

É importante lembrar a distinção feita por Hanna Arendt com relação a uma posição mais ortodoxa da concepção marxista de produção do espaço. Segundo Marx, ao trabalhar, o homem produz o mundo e a si mesmo como homem. Dessa forma, os sentidos do mundo derivam diretamente da produção material dos homens, como uma determinação da história que compõe suas condições objetivas. Em Hanna Arendt, o sentido do mundo encontra-se vinculado á produção material, mas não determinado por ela. Esses sentidos compõem-se como uma dimensão aberta, ligada à vida política da sociedade.

Assim, o espaço é, em cada época, um conjunto material, produto da técnica e da fabricação humana, e as relações sociais que nele se constituem de forma indeterminada.

Compreendido dessa forma, o espaço é, ao mesmo tempo uma produção social histórica cujo movimento determina sua materialidade – estruturas, formas e funções –, os sentidos e os usos desses objetos, determinados no plano das ações políticas das sociedades em seus contextos espaço-temporais.

Uma situação exemplar dessa relação nos foi apresentada por Nicolau Sevcenko analisando o surgimento da metrópole moderna. Para ele,

A metrópole moderna é um fenômeno facilmente datável: de final do século XVIII e basicamente do século XIX e XX. Ela é filha direta da revolução industrial e sua característica é uma feição tumultuada, engendrada pelo próprio processo de crescimento da civilização industrial. Este caráter tumultuado deu início a um gigantismo do crescimento urbano, imprevisível e imprevisível pela *experiência humana*, que colocou logo de início os homens, que viveram esta experiência em uma situação bastante incômoda, na condição de *participarem criticamente de um fenômeno sobre o qual não tinham um saber elaborado*<sup>217</sup>. (SEVCENKO, 1985, p. 44)

O surgimento dessa metrópole é, na verdade, uma evidência de um conjunto de transformações que se processaram no espaço europeu ao longo de todo o século XVIII, que deram origem a um novo mundo urbano industrial. O cercamento das terras públicas e o conseqüente êxodo rural; a perda do controle do trabalhador sobre seu trabalho, e sobre seu tempo; a disciplinarização do trabalho no interior das fábricas; a partilha do espaço de vida com um número crescente de outros habitantes em uma área restrita – a cidade – e diversos outros aspectos deram origem, em um prazo curto de tempo, a um mundo novo.

---

<sup>217</sup> Grifos nossos.

A experiência de se viver neste novo contexto deu origem a todo um novo conjunto de relações. Algumas de manutenção da “ordem vigente” com a atualização das hierarquias e instituições, e outras, novíssimas, cujo conteúdo teve origem na própria experiência cotidiana, o que mostra a possibilidade do sentido do mundo como um campo em aberto.

Então, um mesmo contexto pode apresentar dois ou mais sentidos em função das teias de significados que os diferentes grupos sociais produzem para ele. No caso apresentado, Sevcenko (1985) aponta que os poderes estabelecidos procuraram

[...] contornar e controlar o crescimento das metrópoles a partir da elaboração de um conhecimento científico que seria anteriormente denominado planejamento, planejamento urbano, ou simplesmente urbanismo. Essa introdução de uma visão científica no trato da questão da cidade é simultânea à introdução do saber científico na própria prática da produção industrial, com o desenvolvimento da química, da física moderna, da metalurgia moderna. Enfim, todas as ciências ligadas ao estilo industrial que nascem, a partir de 1870, ligados aos grandes complexos industriais. (idem, 1985, p. 44).

Esse saber que se elabora *sobre* a Metrópole e *sobre* a sociedade metropolitana tem por objetivo produzir explicações e alternativas para o novo mundo. No entanto, não podemos desconsiderar que, ao produzir esse conhecimento – e o sentido que ele instaura para o mundo – os poderes estabelecidos criam as condições necessárias para a sua reprodução como bloco social hegemônico.

Exemplo desse processo é o planejamento urbano, ou urbanismo, cuja ação – mediada por crescentes conteúdos de técnica e de ciência – estabelece uma ordem para o espaço urbano, que é expressão de seus desígnios e cuja materialidade e normatização terminam por favorecer a ordem do sistema.

Por outro lado, dialeticamente, a experiência cotidiana dos homens e mulheres que viveram naquele período, obrigou a formulação de outros conceitos, também novos, cuja função central é possibilitar uma melhor compreensão acerca dessa experiência, e orientar as ações ligadas à nova sociabilidade que ali se formava.

Podemos dizer que há conceitos hegemônicos que, em determinados contexto espaço-temporais se fazem valer com maior intensidade. No entanto, não é possível pensarmos em

um conjunto conceitual absoluto, um saber total, que domine por completo o sentido do mundo<sup>218</sup>. Assim, o espaço “mundo humano” permanece sempre como dimensão inacabada.

Esses saberes – conceitos – produzidos da nova experiência são também orientadores das práticas sociais, e é desse embate (prático-teórico) que se constrói a ação política e o desenvolvimento da história.

Os conceitos são então produções sociais cujas finalidades são viabilizar a compreensão dos diversos contextos e orientar novas práticas de produção do próprio mundo.

Neste sentido, é importante fazer notar, como faz Coulanges, que os conceitos, por serem produções sociais deverão ser analisados e compreendidos em contextos históricos e geográficos específicos.

Para ele,

Procuraremos, sobretudo, por em evidência as diferenças radicais e essenciais que sempre distinguiram estes povos antigos das sociedades modernas. Nossos princípios de educação, que nos forçam a viver desde a infância, no círculo de gregos e romanos, levam-nos a compará-los continuamente conosco, a julgar a sua história pela nossa e explicar as nossas transformações pelas deles. O que ainda deles preservamos e o que eles nos legaram nos faz crer quanto nos assemelhamos a estes povos; sentimos muitas dificuldades, pois, em considerá-los como estrangeiros; assim sendo, quase sempre os interpretamos, como a nós mesmos, daí se originando muitos erros. Enganamo-nos frequentemente quando estudamos estes povos antigos através de nossas opiniões e de fatos de nossa época. (COULANGES, 2002, p. 7)

Os deslocamentos e aproximações de conceitos de Estado, democracia, sociedade, território, cidade etc., ao invés de permitir uma maior clareza sobre os contextos, conduz a erros de interpretação e/ou problemas de representação.

A partir das situações apresentadas, podemos extrair duas posições: transformações históricas que criam novas condições socioespaciais as quais demandam novos conceitos que permitam o entendimento das experiências vividas e orientem as práticas sociais dos diferentes grupos

---

<sup>218</sup> Recentemente (março de 2011), assisti ao filme *Lixo Extraordinário*, de Lucy Walker. O filme-documentário acompanha o trabalho desenvolvido pelo artista plástico Vik Muniz no aterro sanitário de Vila Gramacho. Nesse filme, é possível perceber as mudanças ocorridas na percepção-compreensão dos sujeitos-personagens ao longo da produção do filme (com duração de dois anos). As mudanças no sentido do espaço e dos sujeitos-personagens se processam de tal forma que a manutenção da situação inicial se torna impossível. Assim, não apenas os indivíduos se vêem em processo de transformação, mas o espaço do aterro – ainda que não se renove por completo – também é ressignificado e reorganizado em sua estrutura e funcionamento. Afinal, como diz um dos sujeitos-personagens 99 não é 100.

nos contextos; e mudanças capazes de compreendemos o mundo (conceitos e teorias), alterarmos seu sentido e reorientarmos práticas sociais elaboradoras de novos contextos.

Assim, contextos e conceitos mantêm entre si uma relação direta, ainda que um não possa ser reduzido ao outro. A nossa inserção em uma dada realidade depende não apenas de nossa experiência direta com o mundo, mas de uma relação mediada por teias de conceitos que dão sentido ao mundo e ambos – as condições objetivas da realidade e nossas representações – estão em permanente processo de atualização.

As mudanças que se processaram no século XX, com a globalização do espaço mundial – produto do impacto das novas tecnologias (especialmente o aparecimento do computador e da revolução microeletrônica), da ampliação do intercâmbio econômico, político, cultural entre os diversos povos, da influência crescente das empresas transnacionais sobre as economias locais, da formação de um único mercado global – fortemente marcado por um sistema financeiro imaterial e, por isso mesmo, sujeito a oscilações rápidas – deram origem a um mundo cuja marca parece ser a instabilidade dada pela superação permanente<sup>219</sup>.

Para lidar com esse mundo instável, no qual a construção e superação de situações novas ocorrem em uma velocidade jamais vista, parece ser necessário não apenas a formulação de novos conceitos, mas assumir uma postura de transitoriedade com relação ao conhecimento produzido, posto que cada novo conceito redefine a posição de todo o conjunto conceitual como desenvolveremos mais adiante.

Alguns conceitos podem ser formulados em contextos mais restritos e, nesses casos, sua redefinição não implica necessariamente, em mudanças imediatas no contexto geral da sociedade. É o caso, por exemplo, de mudanças conceituais que se processam em um determinado campo do conhecimento científico.<sup>220</sup>

---

<sup>219</sup> Para Milton Santos, “A aceleração contemporânea é, por isso mesmo, um resultado também da banalização da invenção, do perecimento prematuro dos engenhos e de sua sucessão alucinante. São, na verdade, acelerações superpostas, concomitantes, as que hoje assistimos. Daí a sensação de um presente que foge”. (SANTOS, 1994, p. 12)

<sup>220</sup> É importante lembrar que as mudanças que se processam nos campos específicos de conhecimento – portanto restritos a uma comunidade – geralmente terminam por gerar mudanças no movimento geral da sociedade. Uma mudança conceitual em uma área das ciências naturais, como a química, a biologia ou a física, pode levar, por exemplo, à descoberta de novos recursos com forte impacto nas relações sociais. O mesmo acontece com relação às ciências sociais: a concepção de direitos sociais como saúde ou educação geram mudanças importantes não apenas na forma pela qual internamente se organiza cada um deles, mas repercutem diretamente na organização geral da sociedade.

A origem dos conceitos não é aleatória. Ela está sempre vinculada a problemas que surgem das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o meio, no esforço de compreender e/ou atribuir (produzir) sentidos ao mundo. Os conceitos que emergem das diversas situações da experiência humana se confundem, apenas em parte, com a própria experiência, ou com qualquer um dos elementos aos quais se referem em significado, pois signos, como apontado anteriormente, não correspondem às próprias coisas. Há, entre as coisas e seus significados, uma possibilidade de generalização para além da coisa específica.

Quando dizemos: uma mesa, quando pronunciamos o nome de mesa, quando formamos o conceito de mesa, designamos sempre apenas essa mesa aqui ou nos remetemos *realmente* a uma entidade mesa universal que fundamenta a realidade de todas as mesas particulares existentes? A ideia de mesa é real ou pertence apenas ao nosso espírito? Nesse caso, por que certos objetos são semelhantes? É a linguagem que os agrupa artificialmente e para a comodidade do entendimento humano em categorias gerais, ou existe uma forma universal da qual participa toda forma específica? (BARBERY, 2006, p. 267)

Dessa forma, podemos afirmar que os conceitos não são atribuições das próprias coisas, mas emergem da experiência humana que, na busca de compreender e/ou explicar as situações, produzem metáforas que permitam uma interação significativa dos indivíduos e/ou grupos com o mundo que os cerca.

Surge, pois, a seguinte questão: como se constroem os conceitos? Para responder a ela, deveremos nos remeter às formulações de Gilles Deleuze e Felix Guattari que compreendem a construção dos conceitos a partir de dos problemas com os quais as sociedades se defrontam.

Para eles, há, em cada contexto espaço-temporal, um conjunto de conceitos entrelaçados que compõem uma urdidura (ou teia) explicativa para a experiência humana na Terra. Para cada situação, os homens têm uma teia de significados que devem dar conta dos problemas com os quais um grupo qualquer se defronta no cotidiano. Dessas situações, emergem problemas os quais exigem novas formulações.

Essas novas formulações se formam sempre em relação ao conjunto preexistente, somando com ele, e configurando, a partir de um reposicionamento dos termos, situações novas que fatalmente darão origem a criações e composições diferenciadas.



Para Deleuze e Guattari (2001, p. 30), Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos pré-existentes.

O importante nessa formulação é percebermos a existência de uma teia permanente de significação, cujo movimento se dá não apenas pela soma, mas por toda uma composição nova que reorienta o saber acumulado acerca da experiência vivida, e cuja urdidura reconfigura, ou inaugura, novas situações que deverão colocar novos problemas. Para eles, os conceitos sempre aparecem vinculados às situações e, de sua existência decorrem algumas consequência importantes.

Em primeiro lugar, cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir e suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos.[...] Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada (DELEUZE e GUATTARI, 2001, p.31)

O que podemos depreender dessa afirmação é que os conceitos, mesmo quando aparecem como novidade, sempre carregam heranças das formulações anteriores. Sua formulação deriva da experiência humana no mundo, sempre mediada por um conjunto de idéias que dão sentido ao mundo. Mesmo quando o movimento é de negação do conjunto conceitual hegemônico, é a partir deste conjunto que os novos conceitos emergem como produção social histórica.

Por existirem em conjunto, suas conexões contribuem para a formulação de nexos explicativos para determinadas situações, ao mesmo tempo em que o aparecimento de novos conceitos provoca deslocamentos dos termos preexistentes, dando origem à construção de arranjos novos que, por sua vez, demandarão a construção de novos conceitos, e assim por diante.

Os conceitos são construções sociais históricas que tomam forma em meio à disputa entre os diversos grupos sociais os quais possuem diferentes compromissos políticos, éticos, estéticos etc. Sendo assim, eles não são neutros, e seus conteúdos são campo hegemônico, no sentido de afirmar sua imaginação como dominante.

Em segundo lugar, é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto de seus componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endoconsistência. É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade com um outro. (DELEUZE e GUATTARI, 2001 p.31)

Essa noção do conceito apresentando uma “zona de vizinhança” remete à ideia de que um conceito não se confunde com o elemento que ele significa, mas mantém com ele uma proximidade que estabelece, desde sua formulação, uma condição de inseparabilidade. No entanto, esse conceito mantém “pontes” com os demais conceitos existentes e cujo conjunto é a referência para a construção dos nexos explicativos.

Em terceiro lugar, cada conceito será, pois, considerado como o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes. O ponto conceitual não deixa de percorrer seus componentes, de subir e de descer neles. Cada componente, neste sentido, é um traço intensivo, uma ordenada intensiva que não deve ser apreendida nem como geral nem como particular, mas como uma pura e simples singularidade. (DELEUZE e GUATTARI, 2001)

Os conceitos, assim, aparecem como formulações que procuram explicar cada um dos componentes das situações (do real?) no sentido de, pela apreciação de seu conjunto, possibilitar uma ordenação do mundo, de tal forma que ele apareça de forma menos caótica. Isso significa que nossa *ordenação do mundo* se realiza mediante uma seleção de *elementos do real* que, uma vez significados, passam a compor um vocabulário (cada um dos conceitos em sua singularidade) e uma sintaxe (as relações de complementaridade entre os conceitos) capaz de oferecer uma gramática que nos permita uma interpretação do mundo.

O movimento do mundo é, também, um elemento a ser levado em conta. Afinal, quando as condições do real se alteram, há também um deslocamento da teia de conceitos e um reposicionamento das ideias. Assim, quando analisamos um conjunto de conceitos, devemos levar em conta o contexto social no qual foram formulados. É possível que utilizemos uma mesma palavra para designar sentidos diferentes de um mesmo conceito, que entendemos serem conceitos diferentes.

Os conceitos designam o real, mas não equivalem ao real. São construções sociais históricas que procuram, a partir dos determinados contextos, produzir aproximações entre os elementos do real e seus signos com o intuito de ordenar o mundo e possibilitar nossa compreensão. Todavia, o que subjaz a essa ideia é que cada conceito em particular e a relação que os diversos conceitos mantêm entre si nas diferentes situações não equivalem nunca à verdade,

contudo são construções mentais que se dão no contato dos indivíduos com os outros indivíduos, e desse coletivo com o mundo.

A veracidade de um conceito não deve ocorrer, nesse sentido, a partir de uma hipótese de correspondência ao real em si, mas das possibilidades de significação de cada um dos elementos componentes de uma determinada situação e da capacidade que a teia de conceitos possui como forma de explicitação do mundo, e de comunicação entre os diversos signos e a sociedade.

Qual seria então o papel dos conceitos se não se referir ao real? De fato, não creio que possa haver uma visão que corresponda *verdadeira e diretamente ao real*, mas sim a possibilidade da existência de elementos de linguagem – conceitos – que permitam uma melhor compreensão e ordenamento dos elementos que compõem as diversas situações, e que nos possibilitam o estabelecimento de relações significativas com o mundo.

Segundo essa perspectiva, os sentidos do mundo não estão no próprio mundo, tampouco no interior de cada indivíduo. Eles são produto da relação de significação (semiótica) que os sujeitos mantêm entre si e com o meio em que estão inseridos, mediado pela linguagem, através da qual se tecem as redes de significados e os sentidos sociais do mundo.

Segundo Cavalcanti (2005, p. 189),

O mundo [...] só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. E esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros, ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural. No processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais – imagens sensoriais – que se encontram colados à singularidade do objeto. Para o processo de descolamento do singular do objeto e sua generalização e abstração, a imagem tem de ser representada pelo signo. Mas, diferentemente dos animais, os sinais que os homens captam do mundo carregam-se de significação social e cultural.

Qual a importância, ou a relevância dessa discussão para a educação em geral, e para a educação geográfica no particular? Creio que dessa pergunta decorram duas implicações importantes para este campo: a primeira remete à forma como os indivíduos apreendem os conceitos; e a segunda, qual função os conceitos desenvolvem na formação dos indivíduos.

Quanto ao primeiro questionamento, é particularmente importante pensarmos que cada indivíduo se insere no mundo humano, a partir de referências sociais que lhes antecedem, e que definem sentidos para o mundo.

Diversos são os pensadores que compreendem a construção desses conceitos como um processo de subjetivação do mundo a partir das relações sociais nas quais os indivíduos se inserem.

Para Piaget, a formação dos indivíduos realiza-se por meio de uma interação destes com o meio e com os demais seres humanos. Ela ocorre em diferentes estágios de desenvolvimento, cada qual com suas especificidades, em um processo permanente de acomodação. Para ele, esse processo de acomodação é próprio do desenvolvimento dos seres humanos enquanto espécie.

Ao longo do processo de desenvolvimento, os indivíduos passam por constantes processos de desequilíbrio – quando seu repertório se mostra ineficiente para lidar com as diversas situações com as quais eles se deparam – e de reequilíbrio, quando é possível criar entendimentos mais qualificados para essas situações. É nesse processo que os indivíduos desenvolvem competências e apreendem conceitos que permitem uma relação significativa com o mundo.

Esse processo, no entanto, não se realiza por um indivíduo isolado, mas por um ser cultural imerso em um conjunto de relações sociais que fazem a mediação dos indivíduos com o mundo. Segundo De La Taille, os indivíduos a busca de compreensão e da formulação de um conjunto coerente de ideias sobre o mundo,

Não representam necessidades que se poderiam atribuir a um indivíduo isolado: são, antes de mais nada, necessidades decorrentes da vida social. De fato, cada um de nós precisa construir conhecimentos em resposta a uma demanda social de algum tipo., e também precisa comunicar seus pensamentos, cuja correção e coerência serão avaliados pelos outros. Portanto, embora existam leis funcionais de equilíbrio irredutíveis a padrões linguísticos interiorizados, a busca desse equilíbrio – no plano do pensamento – permaneceria inexplicável se não fossem evocadas as relações interindividuais. (DE LA TAILLE, 1992, p. 18)

Segundo essa formulação, os indivíduos interagem entre com os demais componentes da sociedade e, nessa relação, transformam seus conceitos e estruturas de tal forma que permitam uma acomodação na relação deles com o mundo.

Para Vygotsky, os conceitos são parte fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, e sua aquisição também se dá em função das experiências intersubjetivas dos indivíduos, mediadas pela cultura, mais precisamente pela linguagem.

Ao destacar a importância da experiência humana como intersubjetiva, Vygotsky coloca a cultura no centro do debate:

Para ele, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. [...] Suas proposições contemplam assim a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. (in OLIVEIRA, 1992, p.24).

Para Vygotsky, a linguagem – a cultura – é tão importante quanto à dimensão biológica no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Ela, assim como a dimensão biológica, participa ativamente no desenvolvimento do cérebro e, claro, do pensamento.

Neste sentido, a interação social, mediada pela linguagem, é fundamental no processo de formação e, portanto, a formação dos conceitos ocupa centralidade neste processo. As palavras – signos – contribuem para ordenar o mundo e, na medida em que as palavras não são inatas, mas apreendidas na convivência social, elas são construções sociais históricas devidamente situadas em um contexto espaço-temporal.

Para Oliveira, analisando a posição de Vygotsky,

os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo social onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

Segundo essa posição, os “conteúdos do mundo”, ou os conceitos que dão sentido ao mundo, são processados, nos indivíduos, de fora para dentro. Assim, é a partir da relação com os outros, em concorrência com o mundo, que os conceitos vão sendo produzidos.

O processo de construção dos conceitos, para Vygotsky, obedece também diversas fases que vão do *pensamento por complexos*, até a capacidade de lidar com os *conceitos científicos* que se apresentam bem mais complexos e que, portanto, dependem do desenvolvimento (aquisição) de estruturas cognitivas igualmente mais complexas.

O desenvolvimento necessário para a aquisição dos conceitos científicos depende de um grau de maturação da estrutura psicológica do indivíduo que se produz na interação com os outros. Segundo ele,

É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo<sup>221</sup> tenha alcançado certo grau de maturidade para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.[...] Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. [...] Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. (VYGOTSKY, 1989, p. 93-4)

Para o desenvolvimento desses conceitos científicos é necessária uma ação pedagógica que altera a lógica do desenvolvimento dos indivíduos. Por ação pedagógica, entendemos uma ação intencional de transformação dos indivíduos a partir dos conhecimentos desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento devidamente validadas por um grupo cultural.<sup>222</sup>

Segundo Smith, citado por Nébias,

Para compartilharmos da cultura de um grupo social devemos compartilhar de uma mesma base categórica que organiza nossa experiência; isso significa desenvolvermos uma teoria do mundo que dá sentido ao que somos expostos e nos impede de enfrentarmos o novo com perplexidade. Em outras palavras, vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com “óculos conceituais”. Inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos. (NÉBIAS, 1998, p. 23)

A produção desses “óculos conceituais” não obedece a uma lógica linear, e os significados sociais – que dão sentido ao mundo – são, na verdade, o resultado do diálogo entre os diferentes saberes envolvidos no processo de aprendizagem. Esses óculos têm por função ampliar e qualificar o repertório dos indivíduos para que estes possam compreender, inquirir a ordem do mundo e nela intervir.

---

<sup>221</sup> Os conceitos espontâneos para Vygotsky são aqueles formulados pelos indivíduos na própria experiência semiótica com o mundo.

<sup>222</sup> É importante apontar aqui que esse trabalho não pretende explorar, de forma aprofundada, a construção de Piaget e Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento dos seres humanos. A referência a esses pensadores se faz no sentido de postular a importância dos conceitos na educação escolar e sua importância na formação dos indivíduos.

Qual seria então o papel da educação geográfica da escola na contemporaneidade? Responder a essa questão não é simples, especialmente se partirmos do princípio que, no mundo atual, a informação encontra-se disponível nas mais variadas mídias e nos recursos.

A problemática, então, não é o acesso às informações, mas a possibilidade de desenvolver conhecimento que permitam uma leitura mais rigorosa e qualificada do mundo. Segundo Pereira (2005),

(...) las posibilidades de establecer una reflexión sobre los mecanismos de aprendizaje en el contexto de la construcción del proyecto de sujeto, son siempre amplas. El aprendizaje se instala como construcción de significados, en tanto se amplian las capacidades para estructurar la experiencia a una meta cognitiva. No hay aprendizaje, sin significados, pero tampoco hay aprendizaje sin una meta sobre el conocimiento. Es justamente en este sentido, que aparece como prioritario el aprendizaje del espacio, en tanto remite a metas cognitivas que el individuo considera necesarias para la construcción de su subjetividad. (PEREIRA. 2005, p. 6)

O foco central é produzir a possibilidade de uma interação significativa dos indivíduos com o mundo que se faz a partir da relação existente entre os saberes produzidos diretamente na experiência dos indivíduos – uma geografia espontânea – e os saberes produzidos nas diversas áreas do conhecimento humano, entre eles, a Geografia.

Todos os indivíduos possuem uma experiência espacial que originou àquilo que podemos chamar de “Geografia interna” ou “Geografia espontânea”. Essa geografia é uma consciência relativa do mundo que se forma na relação semiótica que um determinado grupo social mantém com o mundo.

Essa “Geografia espontânea” permite a interpretação de diversos mecanismos de funcionamento do planeta, mas não é suficiente para estabelecer relações mais complexas, como por exemplo, os efeitos do desmatamento de uma área no clima e na biodiversidade das áreas adjacentes. Essas relações dependem de um grau de abstração e de elaboração teórica que foge às possibilidades explicativas vinculadas à experiência direta dos grupos sociais com a natureza.

Esse processo de apropriação – produção (representação) conceitual do mundo – reposiciona seus elementos e provoca a necessidade de superação dessa Geografia interna, por meio da formulação de novos conceitos e articulações que propiciem uma interpretação mais ampla e

complexa dos processos derivados da relação sociedade – natureza, e a produção de novos significados para o mundo.

O estabelecimento de sentidos para o mundo não se separa da dimensão e do contexto de produção do próprio mundo. Sendo assim, se queremos compreender o mundo hoje, nossa experiência direta é insuficiente, posto que as articulações políticas, econômicas e sociais que produzem o espaço não se restringem à escala local, mas se dão em escala global. No entanto, o que se quer não é substituir a Geografia da experiência pela Geografia científica, mas promover um encontro das duas para que os indivíduos – em uma perspectiva intersubjetiva – possam produzir um sentido para o mundo.

Na ciência, os conceitos estão, em geral, submetidos à verificações bastante rigorosas de seus contornos e, sua força explicativa, é condição para sua afirmação como conhecimento válido. A incorporação desse conhecimento na educação implica uma série de transformações que tem por finalidade adaptá-los ao ambiente escolar.

Para Rego (2000, p.8), o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona. A educação escolar, mais especificamente a educação geográfica, possui um importante papel na reorganização do conhecimento sobre a relação sociedade– natureza, redefinindo conceitos e produzindo articulações que a experiência direta com o mundo não é possível realizar.

Dessa forma, a formulação dos conceitos em educação – ou no ato educativo – não se distingue, ou pelo menos não deveria, da forma pela qual os indivíduos produzem seus conhecimentos na busca de ordenação e/ou representação do mundo em que vivem, isto é, os conceitos provêm de uma interação intersubjetiva em concorrência com o mundo.

No mundo globalizado, as relações são bastante complexas e, por ser um “Mundo Novo” – tanto em sua composição técnica como nas relações – exige, de todos nós, a criação e ressignificação dos conceitos através dos quais compreendemos o mundo, e nele atuamos.

O mundo atual impõe mudanças importantes nas finalidades sociais da escola, com implicações que vão além dos métodos de ensino, mas avançam sobre os conceitos que utilizamos para a compreensão do mundo. Neste sentido, é de fundamental importância que estejamos permanentemente preocupados em produzir um conhecimento rigoroso sobre o mundo e, através de uma postura permanente de vigilância epistemológica, discernir, na



enxurrada de informações e teorias que adentram o espaço escolar, quais conhecimentos são, de fato, mais pertinentes para a formação de pessoas que se sintam reponsáveis por si mesmos, pela coletividade, e pela sustentabilidade presente e futura do Mundo Humano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO**

Vivemos em um mundo globalizado! Compreender o significado dessa afirmação e algumas de suas implicações é tarefa complexa, mas que não pode ser abandonada. A globalização, mais que união de mercados, ou a criação de um sistema financeiro unificado e global, é a construção de um “Mundo Novo” – novos objetos, novas significações, novas relações – que exigem, para sua compreensão, novos conceitos e/ou a recriação dos conceitos existentes.

Segundo Milton Santos, vivemos um momento de *aceleração* que se caracteriza, entre outros fatores, pela “banalização da invenção, do perecimento prematuro dos engenhos e de sua sucessão alucinante. São, na verdade, acelerações superpostas, concomitantes, as que hoje assistimos. Daí a sensação de um presente que foge”. (SANTOS, 1994)

O “Mundo Novo” – globalizado – tem como características a velocidade, o efêmero, a instabilidade. Educar, neste mundo, requer a produção de novos conceitos que só são possíveis a partir de um certo distanciamento com relação à velocidade e substituição permanente, de tal forma que possamos criar conceitos – consensos que dependem de uma certa estabilidade de nossa relação com o mundo – que nos permitam ler o mundo, e atribuir sentido a ele.

Assim, pode-se afirmar que o sentido do mundo não está no próprio mundo, tampouco no interior da mente de cada um de nós, mas nas relações que mantemos com os outros no mundo. O sentido do mundo é, então, uma construção social que se produz através das experiências, individuais e coletivas, mediadas pela linguagem, que permite a produção e troca de significados.

A escola é um lugar privilegiado para a produção de sentidos na articulação entre o mundo herdado – seus objetos, saberes, regras, instituições, etc. – e as novas possibilidades que se apresentam pelo próprio movimento do mundo.

A transposição didática é o que garante que os conceitos instituídos – por exemplo na ciência – adentrem o espaço escolar e, no diálogo com os outros saberes, contribuam para a compreensão do mundo.

No entanto, é necessário que estejamos em permanente estado de “vigilância epistemológica” a fim de garantir: que os conceitos selecionados para compor a educação escolar tenham, de fato, uma contribuição para a compreensão do mundo e que, portanto, não sejam apenas legitimadores de discursos específicos das diversas áreas do conhecimento; que sejamos capazes de selecionar, na avalanche de informações do mundo atual, as ideias que podem contribuir melhor para a formação dos indivíduos, isto é, aquelas que se mostram mais sustentáveis para a compreensão do mundo; para evitar, como diz Milton Santos, que os símbolos baralhem “porque tomam o lugar das coisas verdadeiras”(SANTOS, 1994); e, por fim, que estejamos sempre abertos para perceber que o mundo exige a resignificação de nossos conceitos e categorias.

A contribuição da geografia na educação escolar dependerá de mecanismos de transposição didática adequados que permitam que seus conceitos e métodos adentrem o ambiente escolar; de uma vigilância epistemológica rigorosa sobre o conhecimento transposto; e da capacidade dos professores e alunos de se apropriar desse conhecimento para – no diálogo com os outros saberes – compreender o mundo e, através dessa compreensão, agir nele para renová-lo.

**REFERENCIAS:**

ABBAGNANO, Nicola - Dicionário de Filosofia. Martins Fontes. São Paulo, 1998.

AGRANIONI, Neila Tonin. – A teoria da transposição didática e a didatização dos conteúdos matemáticos. EDUCERE, Revista de Educação. Toledo PR, vol 1 n.1 jan/jun, 2001.

ALBUQUERQUE, Maria Aldaíza M de. A. M. A Geografia Escolar de Delgado de Carvalho: uma análise a partir da cartografia. Disponível em: <<http://egal2009.easyplanners.info/area03/3370>> .

ALMEIDA, Rosângela Doin . A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino da geografia. Revista Terra Livre – prática de ensino em geografia, n. 8, p.83-90, 1991

ANDRADE, Manoel Correia de. O Pensamento Geográfico e a Realidade Brasileira. São Paulo, Boletim Paulista de Geografia, n. 54, p. 5-28, 1977.

ANDERSON, Jan. (1972). "Towards a Materialist conception of Geography", in: *Geoforum* 11, pp. 171 - 178.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. Geografia e Geopolítica na Formação Social Brasileira. Adolpho Backheuser. Rio Claro: UNESP, 2000.

ASTOLFI, J.P., DEVELAY, M. La didactique des Sciences. Paris, PUF, 1998 (5ª ed.)

AUDIGIER, François. Historie et Géographie: Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1995 n. 15, p.61-89.

\_\_\_\_\_ "La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso". En: Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales. N.º 3-4. p. 43-54. 1991.

\_\_\_\_\_ "Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didàctica". Documents d'Anàlisi Geogràfica, 21, pp. 15-33. 1992

\_\_\_\_\_ Formes scolaires, formes sociales Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Disponível em: 8 - Babylonia 3/08 [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)

ARENDDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_ A Condição Humana. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_ Trabalho Obra Ação. In. Cadernos de Ética e Filosofia Política 7, 2/2005, p. 175-201.

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. In Coleção Os Pensadores, XXXVIII. Fev.1974.

\_\_\_\_\_ Epistemologia. Trechos escolhidos. São Paulo: ZAHAR, 1977.

BAGIOLI, Mario. The anthropology of incommensurability. **Studies in the History and Philosophy of Science**, 21, p. 183-209, 1990.

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal. Estudos Avançados, jan./abr. 2008, vol.22, n.62, p.317-333. ISSN 0103-4014.

BERQUE, Augustin. El pensamiento pasajeiro. Ed Biblioteca nueva. Madrid, 2009.

\_\_\_\_\_ - Paisagem-marca Paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. P. 84-91. In Correa, R.L. Rosendhal, Z (Org) Paisagem, Tempo e cultura. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

BESSE, Jean Marc. Ver a Terra. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BONNETT, Alastair- “Geography as the world discipline: connecting popular and academic geographical imaginations”. In: *Area* 35(1) p. 55–63, 2003.

BRAUN, Bruce Writing Geographies of Hope. Antipode. Oxford: Blackwell, 2005.

BRANDÃO, M. Milton Santos e o Brasil: Territórios, lugares e saber. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CALLAI, Helena Copetti Geografia um certo espaço, uma certa aprendizagem. 1995, 280 p . Tese (Doutorado em Geografia) USP-FFLCH-DG, São Paulo.

\_\_\_\_\_ . Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico (p. 57-73). In: REGO, Nelson (org.) et al. Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: dia mês ano.

CAPEL, Horacio - “The History of Science and the History of the Scientific Disciplines. Goals and Branching of a Research Program in the History of Geography”, in: *Geocrítica*, ano 14 n. 84. 1989.

CARDOSO, Luciene Pereira Carris. Os congressos brasileiros de geografia entre 1909 e 1944. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.85-103.

CARVALHO, Carlos . Apontamentos bio-bibliográficos. In: Boletim Geográfico, vol. 2, n. 13, 1944, p. 57-64. Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias>>

CARVALHO, Carlos M. Delgado de - Anexo I do livro Geographia do Brasil. In: Revista do Departamento de Geografia – USP, São Paulo, n. 5, 1984.

\_\_\_\_\_. Geografia do Brasil. De acordo com o Programa do Colégio Pedro II, de 1923. (livro indicado pelo programa). Rio de Janeiro: Empresa Gráfico-Editora, 1923.

\_\_\_\_\_. Geografia Elementar. Rio de Janeiro e São Paulo, Weizflog Irmão Incorp, Rio de Janeiro, 1924.

\_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino Geográfico (Introdução aos Estudos da Geografia Moderna). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

\_\_\_\_\_ Methodologia do Ensino Geographico - introdução aos estudos de Geographia Moderna. Tomo I. Petrópolis, RJ: Typographia das Vozes, 1925.

\_\_\_\_\_ Metodologia do Ensino Geográfico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

\_\_\_\_\_ Geographia do Brasil. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

\_\_\_\_\_ Geographia do Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1930.

\_\_\_\_\_ Geografia Geral do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

CARVALHO, José Murilo de Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CARVALHO, Maria Chagas de Educação e Política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação. In LORENZO, H & COSTA, W. A década de 20 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

CASO, Maria & GERVERICH, Raquel. (org.) Geografía nuevos temas, nuevas preguntas – un temario para su enseñanza. Ed Biblos. Buenos Aires, 2007.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella.- A formação de professores e o ensino de geografia (p. 48-55). In: Terra Livre, n. 14 (As transformações no mundo da educação). São Paulo: AGB, jan.- jul. 1999

\_\_\_\_\_ O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais (p. 1-15). Mérida (México): 9o Encuentro de Geógrafos da América Latina (Anais), 2003

\_\_\_\_\_ . As aproximações dos conceitos construtivistas e a aprendizagem no ensino de geografia In: 5º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA (Fala Professor). Anais Presidente Prudente (SP), 2003, (p. 13-21).

CASTORIADIS, Cornelius A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

\_\_\_\_\_ - As Encruzilhadas do Labirinto II: os domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTREE, Noan - “The epistemology of particulars: Human geography, case studies and ‘context’”, in: *Geoforum* 36(5), p. 541–544. 2005.

CASTRO, INA et al (org.) Geografia conceitos e temas.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_ Brasil: questões atuais de reorganização do território. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_ Explorações geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_ Redescobrimdo o Brasil 500 anos depois. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antonio; CALLAI, Helena; KAERCHER, Nestor. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.,172p.

\_\_\_\_\_ ; CALLAI, Helena C.; SCHÄFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003. 199p.

CAVALCANTI, Lana de Souza Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_ Cotidiano mediações pedagógicas e a formação de conceitos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CHERVEL A « L’histoire des disciplines scolaires », Histoire de l’éducation, mai, 38, p. 59-119. 1988.

\_\_\_\_\_ = "L'école, lieu de production d'une culture". En: AUDIGIER, F. y BAILLAT, G. (eds.). Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Sixième Colloque sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales (13, 14 et 15 mars 1991). Actes du colloque. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). p. 195-198. 1992

CHEVALLARD, Yves La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique editores, 1998.

COSTA, Angela Marques da & SCHWARTZ, Lilia 1890-1914 No tempo das certezas. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

COSTA, Wanderley Messias O Estado e as políticas territoriais no Brasil. São Paulo: Contexto, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. - O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. Ed UNESP. São Paulo, 1999

DEREK, Gordon et al (org.) Geografia Humana Sociedade, Espaço e Ciência Social. Ed Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 1996

DEVELAY, Michel - "L'indispensable réflexion épistémologique". En: *Cahiers Pédagogiques*. No. 334, (mai). pp. 25-26.1995

\_\_\_\_\_ (org.) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur. 335p.1995



DINIZ FILHO, Luiz Lopes . A Geografia Crítica Brasileira: reflexões sobre um debate recente. 2007

\_\_\_\_\_ - Certa má herança marxista: elementos para repensar a geografia crítica. In: Kozel, Salete e Mendonça, Francisco de Assis (Org.). Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. p. 77-108.

\_\_\_\_\_ - O “Monumento dos Bandeirantes”: um Estudo Crítico sobre as Relações entre Espaço, Política e Cultura. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 71, p. 65-82, 1993.

Duran, Dana Educación Geográfica. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

ECO, Umberto As formas do conteúdo. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_ - Os limites da interpretação. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELDEN, Stuart. - “Between Marx and Heidegger: Politics, Philosophy and Lefebvre's the Production of Space”, in: Antipode, p. 86 - 105, 2004.

ESCOLAR, Marcelo. (1996) Crítica do Discurso Geográfico. São Paulo: HUCITEC., 1996.

FARIA, Marcelo. Privatização da Cidade Universitária Armando Sales Oliveira.. 2001, 241 páginas . Dissertação (Mestrado em ...) USP-FFLCH, São Paulo. 18/04/2001. Orientador: Prof. .Dr Amélia Luisa Damiani.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira Ferraz. O discurso Geográfico: A obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia Brasileira – 1913 a 1942. Dissertação (Mestrado FFLCH – DG - USP, São Paulo, 1994.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_ Of Other Spaces. Diacritics, Vol 16, n. 1.(1967), 1986.

FULLER, Duncan and KITCHIN, Rob (2004) “Radical theory/critical praxis: academic geography beyond the Academy?”, in: D Fuller and R Kitchin (eds). Critical Theory/Radical Praxis: Making a Difference Beyond the Academy? Vernon and Victoria, BC, Canada: Praxis (e) Press, pp. 1-20.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GALENO, Alex et al (org.) Geografia ciência do complexus. Ensaio transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, 2004.

GOMES, Alberto Luiz. “La Geografia Humana: de Ciencia de los Lugares a Ciencia Social?”, in: Geocrítica, ano VIII. nº 48. 1983

GONÇALVES, Juliano R. & CHAVES, Manoel R. O discurso geográfico escolar brasileiro na década de 1930/1940. Geografia - Curso Elementar (Cláudio Thomas) In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. Anais. Rio Claro: UNESP. 1999. p. 196-199.

GOULD, Peter “Pensamientos sobre la Geografía”, in: Geocrítica, ano XII nº 68., 1987

GUERRA, Márcia Pardal de Clio. Delgado de Carvalho e a proposta de Estudos Sociais. Disponível em:  
< [http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=69](http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=69)> .

GREGSON, Nicky - Discipline games. “Disciplinary games and the need for a postdisciplinary practice: responses to Nigel Thrift’s ‘the future of geography’”, in: Geoforum 34, p 5–7, 2003.

GUVERICH, Raquel Notas sobre la Enseñanza de una geografía renovada.. Buenos Aires: Aique editores, 2001.

HAMNETT, Chris. “Contemporary human geography: fiddling while Rome burns?”, in: Geoforum 34(1) pp. 1–3, 2003.

HAESBAERT, Rogério (2002). Territórios alternativos. São Paulo. Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_ O Mito da Desterritorialização: *Do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil., 2004.

\_\_\_\_\_ Espaço como categoria e sua constelação. In TONINI, I – O ensino de geografia e suas composições curriculares., Porto Alegre: Ed UFRGS, 2010.

HARVEY, David - Social Justice and the city. Blackwell. Oxford UK 1996

\_\_\_\_\_ A Condição Pós-moderna. Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural.. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_ Explanation in Geography. New York. St Martin' s.ano IV, nº 7, jul/dez. Rio de Janeiro. 1969.

KAERCHER, Nestor A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 2004, 363 páginas. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH – USP 2004. Orientador: Prof. Dr Sonia Castellar

\_\_\_\_\_. Quando a Geografia Crítica é um pastel de vento e nós, professores, Midas. Anais do Colóquio Internacional de Geocrítica. Porto Alegre, 2007

\_\_\_\_\_. Conceitos geográficos ensinam mais que geografia: ensinam quem você é, falam sobre do seu projeto de vida e de sociedade. Anais XI ENPEG, Goiânia. Abril de 2011.

KIMURA, Shoko – Território de Luzes e Sombras: a proposta de Geografia da CENP – SP. In Revista Terra Livre. Ano 25, V1, n32. Jan – Jun (p.17-30) São Paulo, 2009.

KUHN, Thomas A Estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KWAN, Mei Po “Beyond Difference: From Canonical Geography to Hybrid Geographies”, in: Annals of the Association of American Geographers, pp.756 - 763. 2004

LACOSTE, Yves A Geografia: isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1989.

LEFEBVRE, Henri - The Production of Space. Ed Blackwell. Oxford UK, 1991.

\_\_\_\_\_. Espaço e Política. Belo Horizonte: Ed UFMG,. 2008.

LESTEGÁS, Francisco El problema de la transposición en la enseñanza de geografía. ¿ Y si la transposición fuese el problema? Santiago de Compostela, s/ data.

\_\_\_\_\_. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciência geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? Íber, Barcelona: Editorial Graó, n. 24, año VII, p. 107-116, abril, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. “Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas”, in Educação e Realidade, 22 (1) : 95-441, Jan/Fev, 1997.

\_\_\_\_\_, Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, Ed. VERS, 1999.

LUIS GOMEZ, Alberto. "La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina 'posi-blev' ?". En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XTV, No. 34, (septiembre-diciembre), 2002. pp. 15 - 65.

MACHADO, Lia Osório – Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870 – 1930). In CASTRO, I (org.) Geografia Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

MARCELO, C. "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. p.151-185. 1993.

MARTINS, José de Souza O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MASSEY, Doreen - For Space. London: SAGE, 2005.

\_\_\_\_\_ (org.) Human Geography Today. Ed Polity Press. Cambridge UK, 2007.

Mc DOWELL A transformação da Geografia cultural. In: Gregory et al. Geografia Humana sociedade espaço e ciência social. São Paulo: Jorge Zahar Ed, 1996.

MENDONÇA, FRANCISCO & KOZEL, SALETE. (2002). *Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea*. Curitiba. Ed UFPR, 2002.

MERENNE-SCHOUMAKER, (1994). Didactique de la Géographie (1). Organiser les apprentissages, Nathan, Paris. Trad. portuguesa de 1999, *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições Asa.

MITCHEL, Don.- "Geography in an Age of Extremes: S Blueprint for a Geography of Justice", in: Annals of the Association of American Geographers, n. 94. pp. 764 - 770. 2004,

MONTEIRO, C. A. A geografia no Brasil: 1934-1977: avaliação e tendências. São Paulo: ICONGRESSO de Geografia da Universidade de S. Paulo, 1980.

MORAES, Antônio C. Notas sobre a identidade nacional e a institucionalização da geografia no Brasil. Estudos Históricos. *CPDOC/FGV*, Rio de Janeiro, v.4, n.8, 1999.

\_\_\_\_\_ Geografia pequena história crítica. São Paulo: HUCITEC, 1983.

\_\_\_\_\_ Geografia Histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia. São Paulo. Annablume, 2011.

MOREIRA, Ruy Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, César A.C. de. Considerações sobre a História da Geografia Crítica e seu ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. Anais do encontro Rio Claro: UNESP. 1999 p.200-206.

ORTIZ, Renato Um outro território. Ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho d'água, 1996.

PEET, Richard. – o Desenvolvimento da Geografia Radical nos Estados Unidos. In CHRISTOFOLETI, Antônio. Perspectivas da Geografia. Ed DIFEL, São Paulo, 1982.

PEREIRA, Silva. Assim se passaram cem anos: um olhar sobre o I Congresso Brasileiro de Geografia (1909). In. Bonfim, P. Org; Souza Neto, M. Org – Geografia e Pensamento geográfico no Brasil. São Paulo: Annablume; FFLCH-USP: GEOPO-USP, 2010.

PEREIRA, Diamantino “O espaço das Ciências Humanas. Textos Geográficos”, in: Revista Eletrônica da AGB Nacional, vol. 1, n 1. 1998

PIRES, Marcelo Raimundo Representações do Brasil em Delgado de Carvalho. 102p Dissertação de Mestrado. Piracicaba, SP, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia N. A Geografia: Pesquisa e Ensino. (p.111-142). In: CARLOS,ANA FANI ALESSANDRI CARLOS: Novos Caminhos da Geografia. São Paulo. Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_ O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia. Caderno Cedec, n. 39, edição 1996, p. 57-63.

PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE. Para aprender e Ensinar Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

PHILO, Cris - “Foucault's Geography”, in: Society and Space. v 10. pp. 137 - 161. 1992.

RAFFESTIN, Claude - Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Frederico - O Solo, a Sociedade e o Estado. Revista do Departamento de Geografia – USP. n. 2, 1983. ISSN 0102-4582

RELPH, Edward As bases fenomenológicas da Geografia. Geografia, Rio Claro, v.7, p. 1-26, 1979.

\_\_\_\_\_ Place and Placeness. London: Pion, 1976.

ROCHA, Genilton - Delgado de Carvalho e a orientação moderna do ensino da geografia escolar brasileira. Terra Brasilis – Revista de História do Pensamento Geográfico, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.83-109, 2000.

\_\_\_\_\_ Onde se fala de um modelo de Geografia Escolar que primeiramente foi institucionalizado no currículo escolar brasileiro. In. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1937 – 1942). São Paulo: Dissertação (mestrado em Educação), Departamento de Supervisão e Currículo, PUC – SP, 199. p. 85 – 127, 1996.

ROLNIK, Raquel - Cidade e a Lei. Legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo: Ed Studio Nobel FAPESP, 1997.

SALVI, Rosana Figueiredo “A questão Pós-Moderna e a Geografia”, in: *Revista Geografia*, vol. 9. n 2 pp.95 - 111. 2000.

SANCHES, Juan “Poder y Espacio”, in: *Geocrítica*, ano IV. nº 23. 1979.

\_\_\_\_\_ “Tentativa de sistematização de tendências do pensamento social contemporâneo buscando a sua reflexão no campo do conhecimento geográfico”, in: *Revista Geografia*, vol. 10. n 1 pp. 51 - 62. 2001

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo: HUCITEC, 1978.

\_\_\_\_\_ (org.) Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1982.

\_\_\_\_\_ O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_ Técnica-espaço-tempo: Globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

\_\_\_\_\_ A Natureza do Espaço técnica e tempo razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_ & BECKER, Bertha - Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: PD&A, 2006.

SANTOS, W. – A obra de Aroldo de Azevedo – Uma avaliação. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP, Rio Claro, 1984

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. CENP/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para ensino de Geografia no primeiro grau. Edições de 1985 a 1992. edição de 1988. São Paulo: SE/CENP, 144p.

SAVIANI, Demerval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCARIM, Paulo - Coetâneos da Crítica: Uma contribuição ao estudo do movimento de renovação da geografia brasileira. Anexo da tese de doutoramento. Tomos I e II. FFLCH-DG USP, 2000.

SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. Curitiba: R.RaeGA, n. 7, p 79-85, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. Orfeu estático na metrópole. São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_ A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Scipione, 2001.

\_\_\_\_\_ *As muralhas invisíveis da Babilônia moderna*. In Oculum Revista de arquitetura, arte e cultura..n.1, ano II,. Campinas, 1985

\_\_\_\_\_ A Virada para o Século XXI: no loop da montanha russa. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

SHEPARD, Eric. “Practicing Geography”, in: Annals of the Association of American Geographers, n. 94. pp. 744 - 747. 2004.

SINGER, Paul. Aprender Economia. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SKOLE, DAVID “Geography as a Great Intellectual Melting Pot and the Preeminent Interdisciplinary Environmental Discipline”, in: Annals of the Association of American Geographers, n. 94. pp. 739-743. 2004

SMITH, Neil “What's left? Neo Critical Geography Or, The Flat Pluralist World of Business Class”, in: Antipode. Oxford. Blackwell. p. 887-899, 2005.

SPÓSITO, E. Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP. 2004.

STODDART, Don (org). Geography, ideology and social concern. Oxford UK. Blackwell, 1981.

SOJA, Edward - Geografias Pós-Modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

THRIFT, Nigel - “The future of geography”, in: Geoforum, n. 33, p. 291-298, 2002.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia, um estudo da percepção, atividades e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel. São Paulo, 1980.

VITTE, Antonio Carlos Do Colégio Pedro II à Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias. In In. Bonfim, P. Org; Souza Neto, M. (Org.) Geografia e Pensamento geográfico no Brasil. São Paulo: Annablume; FFLCH-USP: GEOPO-USP, 2010.

VLACH, Vania Da ideologia do ensino da Geografia de 1o e 2o graus. Orientação. São Paulo. N.9 p 27-32. 1992

\_\_\_\_\_ Metodologia do Ensino de Geografia. Caderno de Geografia. Belo Horizonte. Vol.2. n.3. p.41-52. jul. 1992.

\_\_\_\_\_ Ensino de geografia e história do pensamento geográfico brasileiro: notas a respeito do papel do território no Brasil (1822 – 1934) In. Bonfim, P. Org; Souza Neto, M. (Org) Geografia e Pensamento geográfico no Brasil. São Paulo: Annablume; FFLCH-USP: GEOPO-USP, 2010.

\_\_\_\_\_ O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. In. VESENTINI, José William (Org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187 – 218.

\_\_\_\_\_ Carlos Miguel de Carvalho e a “orientação moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). Geografia e ensino: textos críticos. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 149-160.

VESENTINI, José .William. Ensino de Geografia e Luta de Classes. Revista Orientação. São Paulo. N.5.p.33-36.out. 1984

\_\_\_\_\_ Geografia Crítica e Ensino. Revista Orientação. São Paulo. N.6. p.53-58.1985



\_\_\_\_\_ O método e a Práxis (notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica) Terra Livre. São Paulo. n.2. p.59-90. 1987

\_\_\_\_\_. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: VESENTINI, JW( org.). Geografia e Ensino: textos críticos. Campinas: Papirus. 1989. p. 161-179.

\_\_\_\_\_ Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_ Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In CARLOS, Ana Fania. A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

VYGOTSKY, Lev.S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOLMAN, Gordon. (2004) “The More Things Change”, in: *Annals of The Association of American Geographers*, n. 94 p. 723-728.

ZUSMAN, Perla Brígida; PEREIRA, Sergio Luiz Nunes. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. Terra Brasilis – Revista de História do Pensamento Geográfico, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.52-82, 2000.