

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**DIRETRIZES CURRICULARES DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO**

**CURITIBA  
2008**

## SUMÁRIO

### **1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA**

### **2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA**

### **3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

3.1 A DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

3.2 A DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

3.3 A DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

3.4 A DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

### **4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

4.1 EXEMPLOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDO ESPECÍFICO E CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

4.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS DOIS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

4.3.1 A AULA DE CAMPO

4.3.2 OS RECURSOS AUDIOVISUAIS

4.3.3 A CARTOGRAFIA

4.3.4 A LITERATURA

### **5 AVALIAÇÃO**

### **6 REFERÊNCIAS**

## 1. DIMENSÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA

Estabelecer relações com a Natureza fez parte das estratégias de sobrevivência dos grupos humanos desde suas primeiras formas de organização. Para os povos caçadores e coletores, foi fundamental observar a dinâmica das estações do ano e conhecer o ciclo reprodutivo da natureza. Para os povos navegadores e, predominantemente, pescadores, conhecer a direção e a dinâmica dos ventos, o movimento das marés e as correntes marítimas era condição de existência. Para os primeiros povos agricultores, foi essencial conhecer as variações climáticas e a alternância entre período seco e período chuvoso. Esses conhecimentos permitiram às sociedades relacionarem-se com a Natureza e modificá-la em benefício próprio.

Na Antigüidade Oriental, os povos da Mesopotâmia e do Egito, por exemplo, por dependerem da irrigação para a produção agrícola, realizaram estudos dos regimes fluviais do Nilo, Tigre e Eufrates e estudos de geometria, pois as cheias desses rios influenciavam a demarcação das áreas para cultivo. Ainda nesse período, a atividade comercial levou à intensa navegação pelos mares Mediterrâneo e Vermelho, à expansão do mundo conhecido e, com isso, a maior produção de conhecimento geográfico (ANDRADE, 1987).

Na Antigüidade Clássica, muito se avançou na elaboração dos saberes geográficos. Ampliaram-se os conhecimentos sobre as relações Sociedade  $\Leftrightarrow$  Natureza, sobre a extensão e características físicas e humanas dos territórios imperiais. Estudos descritivos das áreas conquistadas e informações sobre a localização, o acesso e as características das cidades e regiões dos impérios eram conhecimentos fundamentais para suas organizações políticas e econômicas.

Nesse contexto, desenvolveram-se outros conhecimentos, como os relativos à elaboração de mapas, discussões a respeito da forma e do tamanho da Terra, da distribuição de terras e águas, bem como a defesa da tese da esfericidade da Terra, o cálculo do diâmetro do planeta, cálculos sobre latitude e definições climáticas, entre outros.

Na Idade Média, o pensamento geográfico foi influenciado pela visão de mundo imposta pelo poder e pela organização socioespacial então estabelecida. Contestou-se a

[...] idéia da esfericidade da Terra [...]. No século VI, em Alexandria, procurou-se estabelecer que a Terra tinha uma forma tabular, por ser semelhante ao Tabernáculo judeu, sendo mais comprida que estreita[...].

A distribuição das terras e das águas na superfície da Terra também provocou grandes discussões entre sábios e pensadores, em consequência da expansão do mundo conhecido, provocada pelos movimentos religiosos e pelo interesse comercial, acentuando-se nos Tempos Modernos em face das grandes inovações ocorridas nos estudos náuticos – a divulgação do uso do astrolábio, da bússola, o surgimento de novos tipos de embarcações, como a caravela e a nau etc (ANDRADE, 1987. p. 34).

A forma do planeta voltou a ser discutida a partir do século XII, quando os mercadores precisavam representar o espaço com detalhes para registrar as rotas marítimas, a localização e as distâncias entre os continentes. A questão da distribuição das terras e das águas tornou-se, cada vez mais, pauta de discussões e de pesquisas que alcançaram e ultrapassaram o contexto das Grandes Navegações.

Até o século XVI, entretanto, esses assuntos eram temas do pensamento especulativo, ou seja “a filosofia e a ciência formavam um único campo racional” (ARAÚJO, 2003, p. 24). Por isso não se pode falar de conhecimento geográfico, pois esse e outros campos do conhecimentos hoje legitimados, ainda não tinham estatuto próprio.

A partir do século XVI, de modo especial, os viajantes colonialistas passaram a descrever e representar detalhadamente alguns elementos do espaço – rios, lagos, montanhas, desertos, planícies – e também as relações Homem  $\Leftrightarrow$  Natureza, observadas em sociedades distintas com levantamento de dados sobre os territórios coloniais, suas riquezas naturais e seus aspectos humanos.

Assuntos que mais tarde constituiriam parte do conhecimento disciplinar da Geografia, tornaram-se preocupação de Estados, sociedades e pensadores interessados, por diferentes razões, em conhecer o espaço geográfico. Temas como comércio, formas de poder, organização do Estado, produtividade natural do solo, recursos minerais, crescimento populacional, formas de representação de territórios e extensões de territórios, eram preocupações dos grandes impérios coloniais.

Porém, somente em fins do século XVII, esses temas começaram a passar pelo “olhar objetivador da ciência”. Nessa época, o reconhecimento do método indutivo experimental como método científico, deu às pesquisas sobre a natureza uma legitimidade científica que, mais tarde, abrangeria as pesquisas em Geografia (ARAÚJO, 2003, p. 24).

Até o século XIX, contudo, não havia sistematização da produção geográfica. Os estudos relativos a esse campo do conhecimento estavam dispersos em obras diversas, desde literárias até relatórios administrativos e, por isso, embora a Geografia ainda não existisse como ciência, “os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas” (MORAES, 1987, 41).

Em alguns países europeus, em função dos interesses do capitalismo emergente, foram criadas sociedades geográficas que organizavam expedições científicas para a África, Ásia e América do Sul para conhecer as condições naturais desses continentes, catalogando e inventariando criteriosamente suas riquezas. Tais informações serviram aos interesses econômicos e políticos das classes dominantes dos países colonizadores, ou

seja, para explorar as riquezas naturais e a população de suas possessões coloniais.

As pesquisas dessas sociedades subsidiaram o surgimento das escolas nacionais de pensamento geográfico, destacadamente, a alemã e a francesa. O pensamento geográfico, da escola alemã, teve como precursores Humboldt (1769-1859) e Ritter (1779-1859), mas Ratzel (1844-1904) é apontado como fundador da Geografia sistematizada, institucionalizada e considerada científica. A escola francesa de pensamento geográfico teve como principal representante Vidal de La Blache (1845-1918).

Para Ratzel e a escola alemã, a relação Sociedade  $\Leftrightarrow$  Natureza influenciava o que ele denominava “conquistas cultas” de um povo, ou seja, as condições naturais do meio em que vivia determinado povo estabeleciam uma relação direta com seu nível de vida, seu domínio técnico e sua forma de organização social.

Quanto mais culto um povo, maior o domínio sobre a Natureza, o que proporcionaria melhores condições de vida, conseqüentemente, o aumento da população e a necessidade de mais espaço para continuar seu processo evolutivo.

Pode-se, portanto, aceitar como regra que uma grande parte dos progressos de civilização são obtidos mediante um desfrute mais perspicaz das condições naturais, e que neste sentido esses progressos estabelecem uma relação mais estreita entre povo e território. [...] a civilização traz consigo o fortalecimento de uma ligação mais íntima entre a comunidade e o solo que a recebe (RATZEL, 1990,p. 72).

Com esse posicionamento teórico e político, Ratzel criou o conceito de *espaço vital*, que representava “uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo assim suas potencialidades para progredir e suas premências territoriais”. (MORAES, 1987, p. 56). Esse conceito justificava a necessidade do Império Alemão conquistar novas possessões territoriais na África, uma vez que se expandir na Europa seria impossível, devido aos vizinhos serem, também, povos com muitas conquistas cultas.

Para Vidal de La Blache e a escola francesa, a relação Sociedade  $\Leftrightarrow$  Natureza criava um gênero de vida, próprio de uma determinada sociedade. Em sua teoria,

Nas diferentes condições de meio em que o homem se encontrou, e tende primeiro de assegurar sua existência, concentrou tudo o que possuía de destreza e de engenho para alcançar esse fim. Os resultados que atingiu, por inferiores que nos possam parecer, testemunham qualidades que não diferem daquelas que encontram o seu emprego em nossas civilizações modernas senão pela menor soma de experiência acumulada. Há com certeza desigualdades e graus diversos na invenção; mas, por toda a parte, o estudo do material etnográfico denota engenho, mesmo num círculo restrito de idéias e necessidades (VIDAL DE LA BLACHE, 1957, p. 176).

O contato entre diferentes gêneros de vida seria, então, um elemento fundamental para o progresso humano, pois, para Vidal de La Blache, esse contato propiciaria

verdadeiras oficinas de civilização.

Esses argumentos, embora diferentes dos da Geografia Alemã, da mesma forma, justificavam a colonização dos povos que desenvolveram gêneros de vida muito simples, fortalecendo a idéia de missão civilizadora européia. (MORAES, 1987).

O método da Geografia Clássica enfatizava a observação e a descrição minuciosa do espaço em estudo. Na escola geográfica francesa esses aspectos faziam parte da pesquisa etnográfica da individualidade dos lugares.

Em busca de estatuto científico, a Geografia Clássica criou princípios, regras de procedimento que balizavam o método. Entre os mais expressivos, estão: o *princípio da unidade terrestre* que pressupõe a Terra como um todo, compreendida tão somente numa visão de conjunto; *princípio da individualidade* afirma que as características próprias de cada lugar se reproduzem em outro lugar; *princípio da atividade* afirma que tudo na natureza é dinâmico e está em constante atividade; *princípio da conexão* pressupõe a inter-relação entre todos os elementos da superfície terrestre; *princípio da comparação* que condiciona a compreensão dos lugares à contraposição das características individuais de cada um deles; *princípio da extensão* determina que todo fenômeno manifesta-se numa porção variável do planeta; e *princípio da localização*, pelo qual todo fenômeno é passível de ser delimitado (MORAES, 1987, pp. 25-26).

Os aspectos visíveis, mensuráveis e palpáveis da realidade balizavam a pesquisa científica em Geografia e a vinculavam ao positivismo<sup>1</sup>.

[...] na realidade não estaríamos muito longe da verdade se admitíssemos que até bem pouco tempo atrás o método geográfico em grande medida restringiu-se à simples descrição. A Geografia tradicional quase sempre trabalhou apenas com o visível, quase nunca encontrou motivos para preocupar-se com o invisível (conceitual) (SILVA, 1995, p. 18).

Esse modo de pesquisar e pensar o espaço pressupunha que a compreensão da totalidade do espaço geográfico do planeta seria alcançada pelo entendimento da soma de suas partes. Isso foi transposto para o ensino por meio de uma metodologia que valorizava a abordagem enciclopédica e fragmentada dos conteúdos e sua intensa memorização.

Enquanto na Europa, principalmente na Alemanha e na França, a Geografia já se encontrava sistematizada e presente nas universidades, desde o século XIX, no Brasil, isso

---

<sup>1</sup> A Geografia Clássica só pode ser considerada positivista num sentido amplo, "desde o positivismo comteano até o neopositivismo e o positivismo lógico, o que significa que podem ser assim classificados tanto pensadores empiristas quanto os idealistas ou racionalistas. O que há de comum entre eles é a escolha de um modelo elaborado a partir das ciências naturais [...] como padrão de cientificidade; e a rejeição da idéia de essência para enfatizar a crença na natureza incognoscível do real em seu âmago: a verdade científica, sempre relativa, seria por definição uma aproximação frente a esse real - a coisa em si ou o objeto real - sendo que o critério para se avaliar o conhecimento está na sua eficácia instrumental [...]" (VESENTINI, 1992, p. 47).

só aconteceu mais tarde porque antes de ser objeto de desenvolvimento científico, a Geografia foi trabalhada como matéria de ensino.

As idéias geográficas foram inseridas no currículo escolar brasileiro no século XIX (Vlach, 2004) e apareciam de forma indireta nas escolas de primeiras letras. No Ensino Médio, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, teve sua estrutura curricular definida pelo artigo 3º do decreto de 02 de dezembro de 1837, que previa, como um dos conteúdos contemplados, os chamados princípios de Geografia. Essa primeira inserção dos conteúdos geográficos tinha como objetivo enfatizar a descrição do território, sua dimensão e suas belezas naturais.

A institucionalização da Geografia no Brasil consolidou-se apenas a partir da década de 1930<sup>2</sup>, quando as pesquisas desenvolvidas buscavam compreender e descrever o território brasileiro com o objetivo de servir aos interesses políticos do Estado, na perspectiva do nacionalismo econômico. Para efetivar as ações relacionadas com aqueles objetivos, tais como a exploração mineral, o desenvolvimento da indústria de base e das políticas sociais, fazia-se necessário um levantamento de dados demográficos e informações detalhadas sobre os recursos naturais do país.

Essa forma de abordagem do conhecimento em Geografia perdurou até os anos de 1950-1960, caracterizando-se, na escola, por um ensino de compêndio e pela ênfase na memorização de fatos e informações que refletiam a valorização dos conteúdos em si, sem levar necessariamente a compreensão do espaço.

Essa concepção não estava restrita ao ensino de Geografia, mas refletia a concepção mais ampla que dominava todo o desenvolvimento e a abordagem de conhecimentos na escola. Assim, o foco do ensino de Geografia estava na descrição do espaço, na formação e fortalecimento do nacionalismo, para a consolidação do Estado Nacional brasileiro, principalmente nos períodos de governos autoritários. Esse modo de ensinar ficou conhecido como *Geografia Tradicional* e, permaneceu, como prevalente, durante grande parte do século XX, pelo menos até o final da década de 1970 e início dos anos de 1980.

No que se refere ao desenvolvimento de novas abordagens teórico-conceituais, no âmbito da produção do conhecimento geográfico, porém, outros enfoques desenvolveram-se, com destaque, no Brasil, para o que se denominou como Geografia Teórica ou

---

<sup>2</sup> Em 1934, foi criado pelo governo federal, o Instituto Nacional de Estatística que deu origem ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 1937), primeira instituição a reconhecer o fazer geográfico além do objetivo didático. Ainda em 1934 foi criada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e o primeiro curso de licenciatura em Geografia na USP. Em 1935 foi ofertado, pela primeira vez, o curso de licenciatura na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Nessa época e até 1956, quando aconteceu o XVIII Congresso Internacional de Geografia (RJ), o pensamento geográfico no Brasil, nas universidades, no IBGE ou na AGB, esteve sob influência das escolas clássicas francesa e alemã.

Quantitativa e Geografia da Percepção.

Essas novas correntes do pensamento geográfico desenvolveram-se em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, em função das mudanças do sistema produtivo capitalista, que alteraram a ordem mundial dos pontos de vista político, econômico, social e cultural. Serviram de forma mais significativa para a pesquisa e o planejamento espacial (rural e urbano) do que para o ensino de Geografia na escola básica. Embora tais correntes não sejam discutidas neste texto, devem compor os interesses de pesquisa do professor dessa disciplina para enriquecimento de sua capacidade de análise e crítica ao processo de construção do pensamento geográfico, uma vez que essas correntes opunham-se à Geografia Tradicional e ao seu método.

Nesse período histórico, no Brasil, tanto quanto em outros países, os confrontos teóricos e ideológicos entre Capitalismo e Socialismo, entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, estimularam a emergência de leituras de mundo mais críticas, que interferiram no pensamento geográfico sob diversos aspectos.

Essas transformações ocorreram cada vez mais intensamente ao longo da segunda metade do século XX e originaram novos enfoques para a análise do espaço geográfico, além de reformulações no campo temático da Geografia.

Do ponto de vista econômico e político, a internacionalização da economia e a instalação das empresas multinacionais em vários países do mundo, alteraram as relações de produção e de consumo, bem como entre regiões, entre países e entre estes e os interesses que representam os organismos supra-nacionais, trazendo para as discussões geográficas assuntos ligados:

- a) à degradação da Natureza gerada pela intensa exploração dos recursos naturais e suas conseqüências para o equilíbrio ambiental no planeta;
- b) às desigualdades e injustiças decorrentes da produção do espaço geográfico no modo capitalista de produção, em relação à experiência socioespacial do socialismo como uma das realidades geográficas do mundo bipolarizado;
- c) às questões culturais e demográficas mundiais afetadas pela internacionalização da economia e pelas relações econômica e política de dependência materializadas, cada vez mais, nos espaços geográficos dos diferentes países.

Assim, as mudanças que marcaram o período histórico do pós Segunda Guerra Mundial possibilitaram tanto reformulações teóricas na Geografia quanto o desenvolvimento de novas abordagens para seus campos de estudo.

Nesse movimento de renovação do pensamento geográfico, porém, uma abordagem teórico-conceitual chegou ao ensino de forma significativa, contrapondo-se radicalmente ao

método da Geografia Tradicional e propondo uma análise crítica do espaço geográfico. Tal abordagem foi denominada de Geografia Crítica.

No Brasil, o percurso das mudanças desencadeadas no pós-guerra foi afetado pelas tensões políticas dos anos de 1960 que trouxeram modificações no ensino de Geografia e na organização curricular e atrasou a chegada das abordagens teórico-conceituais críticas na escola.

O golpe militar de 1964 provocou mudanças substanciais em todos os setores sociais, inclusive no âmbito educacional, pois, para todas as reordenações econômicas e políticas, são necessárias adequações da educação aos novos moldes vigentes. Essa adequação teve como marco o acordo, conhecido como MEC/USAID, que implicou em reformas na educação universitária pela lei nº 5540/68 e no ensino de 1º e 2º Graus pela lei nº 5692/71. Essas leis atrelavam a Educação brasileira à formação de mão de obra para suprir a demanda que o surto industrial do milagre econômico brasileiro geraria, tanto no campo como na cidade.

A ênfase na orientação e formação profissional no 1º e 2º graus, respectivamente, contribuiu para transformações significativas no ensino, regulamentadas pela lei nº 5692/71, que afetou, sobretudo, as disciplinas relacionadas às Ciências Humanas e instituiu a área de estudo denominada Estudos Sociais.

No 1º Grau, essa área envolveria os conteúdos de Geografia e História. No entanto, o que deveria ser entendido como área de estudo passou a ser visto como disciplina de Estudos Sociais e, com isso, os conteúdos das disciplinas de Geografia e História foram reunidos e empobrecidos.

No 2º Grau foram criadas as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, excluindo do currículo as disciplinas de Filosofia e Sociologia, consideradas de importância secundária para o ensino técnico privilegiado naquele momento em que se buscava uma formação emergencial de mão-de-obra que comporia o projeto de industrialização dependente.

Como explica Rocha (2000), essa alteração curricular “nas escolas de 1º e 2º graus fazia parte de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira, iniciada já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do Estado Brasileiro”.

O ensino da área de estudo, transformada na disciplina de Estudos Sociais, como já apontado, não garantia a inter-relação entre os conteúdos de Geografia e História, o que tornava essa disciplina meramente ilustrativa e superficial. Mesmo não atingindo essa inter-relação, a disciplina de Estudos Sociais teve um período de vigência de mais de uma década.

Nos anos de 1980, ocorreram movimentos visando o desmembramento da disciplina de Estudos Sociais e o retorno da Geografia e da História. No Estado do Paraná, esse movimento iniciou-se, em 1983, quando a Associação Paranaense de História (APAH) promoveu o primeiro encontro paranaense de História e Geografia como disciplinas isoladas, resultando na produção de um documento enviado, posteriormente, à Secretaria de Estado da Educação.

Desse movimento, resultou o Parecer nº 332/84 do Conselho Estadual de Educação permitindo que as escolas pudessem optar por ensinar Estudos Sociais ou as disciplinas de Geografia e História separadamente, desde que respeitado o princípio de integração que fundamentava o currículo da época (Paraná, Parecer nº 332/84, 1984, p.9). No entanto, não houve o desaparecimento imediato do ensino de Estudos Sociais. O desmembramento em disciplinas autônomas só ocorreu após a resolução nº 06 de 1986 do Conselho Federal de Educação (PENTEADO, 1994; MARTINS, 2002).

Ainda naquela década, com o fim da ditadura militar, a renovação do pensamento geográfico, iniciada após a Segunda Guerra, chegou com força ao Brasil e as discussões teóricas contrapunham-se à Geografia que se fazia até então e, sobretudo àquela que ainda se ensinava na escola.

Nessa contraposição teórica, o então emergente movimento da Geografia Crítica no Brasil estabelecia embates com as demais correntes de pensamento, quais sejam: a Geografia Clássica ou Tradicional e o método positivista; a Geografia Teorética e o método neopositivista ou positivista lógico; a Geografia da Percepção e a Geografia Humanística<sup>3</sup>, ambas pautadas na corrente filosófica da fenomenologia<sup>4</sup>, Nesses embates, além do método de cada uma delas, criticava-se também seus vínculos políticos e ideológicos<sup>5</sup>.

Alguns fatos históricos destacam-se como emblemáticos e precursores do que se denominou Geografia Crítica no Brasil. O principal deles foi o Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros, em 1978, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiro(s) (AGB), em Fortaleza. Esse evento foi marcado pela volta do professor Milton Santos ao Brasil, após os anos de exílio por causa da ditadura e teve como principal tema de

<sup>3</sup> Quanto à Geografia Humanista, “ainda que seja possível encontrar suas origens na escola vidaliana de geografia humana e na sociologia urbana de Park, seus verdadeiros primórdios remontam os anos [de 19]70, em reação ao positivismo lógico, à quantificação exagerada, e às explicações mecanicistas, deterministas e reducionistas, de uma geografia sem homem (POCOK, *apud* GOMES, 1996, p. 305-206).

<sup>4</sup> “Muitos autores, a partir de pontos de vistas diferentes, contribuíram de maneira diversa para a constituição de um horizonte fenomenológico. O tema foi criado, em 1764, por J. H. Lambert e a partir daí recebeu significações diferentes, notadamente aquelas dadas por Kant, Hegel, Husserl e Heidegger.” (GOMES, 1996, p. 116)

<sup>5</sup> Para estudos mais aprofundados sobre essas diferenças de teoria e método das diversas linhas de pensamento da Geografia sugere-se a leitura de: SANTOS, M. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec, 1986; GOMES, P. C. da C. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

discussão a Geografia Crítica, baseada na publicação do livro de Yves Lacoste, *A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*.

Esse movimento era orientado por uma aproximação entre a Geografia, o materialismo histórico, como teoria e a dialética marxista<sup>6</sup>, como método para os estudos geográficos e para a abordagem dos conteúdos de ensino da Geografia.

Entre as contribuições importantes encontra-se um novo tratamento para o objeto de análise, sua abordagem não mais enquanto coisa, como freqüentemente procede o positivismo, mas na qualidade de processo. De maneira que não se trata de abordar a paisagem, o espaço ou diferenciação de áreas, porém o processo de produção do espaço geográfico (SILVA, 1995, p. 19).

Os aspectos empíricos (visíveis, mensuráveis e palpáveis) deixaram de ser determinantes para a pesquisa geográfica e para o ensino de Geografia, embora não devam ser descartados. A chamada Geografia Crítica, em seus fundamentos teórico-metodológicos, deu novas interpretações ao quadro conceitual de referência e ao objeto de estudo, valorizou os aspectos históricos e a análise dos processos econômicos, sociais e políticos constitutivos do espaço geográfico, utilizando para isso, o método dialético.

Ao tomar a dialética como método, propôs-se analisar o espaço geográfico a partir de algumas de suas categorias, tais como: totalidade, contradição, aparência/essência e historicidade. Segundo este método, nenhum fenômeno pode ser entendido isoladamente, só é possível conhecer o particular quando situado na totalidade. “A totalidade estrutura os elementos de acordo com uma lógica interna por isso só é compreensível no e pelo todo” (ARAÚJO, 2004, p. 80).

A sociedade é entendida por Santos (1985) como totalidade social. Assim, para que se compreenda a produção espacial é necessário ir além da aparência, dos aspectos visíveis, é preciso compreender como os determinantes políticos, culturais e econômicos se constituem na essência social e produzem as transformações espaciais.

Segundo Santos (1985) há uma relação entre a sociedade e um conjunto de formas materiais e culturais. O espaço pode ser entendido como um produto social em permanente transformação, ou seja, sempre que a sociedade sofre mudança, as formas (objetos geográficos) assumem novas funções, novos elementos, novas técnicas são incorporados à paisagem e ao espaço, demonstrando a dinâmica social. Os objetos construídos sobre o espaço são datados e vão incorporando novas tecnologias e novas formas de produzir. De acordo com esse autor, a história é uma totalidade em movimento e o movimento da sociedade produz mudanças em diferentes níveis e diferentes tempos: a economia, a

<sup>6</sup> Sobre as categorias centrais da dialética marxista – totalidade, contradição, aparência/essência, historicidade – sugere-se a leitura de ARAÚJO, I. L. Introdução à filosofia da ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2003; SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

política, as relações sociais, a paisagem e a cultura em relação umas com as outras.

Ademais, o que distingue propriamente esse novo entendimento do objeto é que a partir de então ele não se constitui mais o produto empobrecido de uma abordagem indutiva do real, nem é o resultado da intuição ingênua emanada da observação sensível, mas é o produto de uma totalidade rica, de um conjunto de múltiplas determinações (SILVA, 1995, p. 19).

No Paraná, as discussões sobre a emergente Geografia Crítica ocorreram no final da década de 1980, em cursos de formação continuada e em discussões sobre reformulação curricular, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, que publicou, em 1990, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*.

Esse documento apresentava um projeto político-pedagógico que expressava a necessidade de repensar os fundamentos teóricos e os conteúdos básicos das disciplinas, da pré-escola à 8ª série. Nessa mesma linha, para o 2º Grau, foram produzidos documentos intitulados *Reestruturação do Ensino de Segundo Grau no Paraná* com cadernos separados para as disciplinas e para os cursos técnicos profissionalizantes.

A abordagem teórica crítica, proposta para o Ensino da Geografia naqueles documentos, baseava-se na compreensão do espaço geográfico como social, produzido e reproduzido pela Sociedade humana. Para a seleção de conteúdos, pautava-se na dimensão econômica da produção do espaço geográfico com destaque para as atividades industriais e agrárias, além das questões relativas à urbanização.

Tal proposta apresentava uma ruptura no ensino da Geografia em relação à chamada Geografia Tradicional e rejeitou a abordagem a-histórica, presa a uma metodologia de ensino reduzida à observação, à descrição e à memorização dos elementos naturais e humanos do espaço geográfico, tratados de maneira fragmentada.

Ao propor uma análise social, política e econômica do espaço geográfico, parte do movimento da Geografia Crítica entendeu que a superação da dicotomia entre Natureza e Sociedade (Geografia Física e Geografia Humana) e da abordagem parcelar dos conteúdos, dar-se-ia, na escola, pelo abandono do ensino sobre a dinâmica da Natureza. Por isso, essa proposta não foi imediatamente compreendida nem bem aceita por parte dos professores da rede estadual de ensino.

A compreensão e a incorporação da Geografia Crítica foram gradativas e, inicialmente, vinculadas, tanto aos programas de formação continuada que aconteceram no final dos anos de 1980 e início dos de 1990, quanto à utilização de livros didáticos fundamentados nessa perspectiva teórica. No entanto, essa incorporação da Geografia Crítica no ensino básico sofreu avanços e retrocessos em função do contexto histórico da década de 1990, quando aconteceram reformas políticas e econômicas vinculadas ao

pensamento neoliberal que atingiram a educação.

Encontros e conferências realizadas em âmbito mundial, desde o início dos anos 90, priorizavam a Educação, inclusive a Educação Básica, como alvo das reformas consideradas necessárias para a formação de um trabalhador adequado às necessidades do capitalismo no atual período histórico. A reestruturação produtiva reduziu o trabalho estável, gerou também a sua terceirização e, em menor escala, exigiu um trabalhador com “formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente” (FRIGOTTO In GENTILI, 2000, p. 100). Cabia à escola formar tal trabalhador, adaptado à era informacional que deveria ser capaz de: operar diversas máquinas, trabalhar em equipe, utilizar o diálogo para mediar conflitos, tomar decisões coletivas.<sup>7</sup>

Assim, organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, passaram a condicionar seus empréstimos a países como o Brasil, à implantação de políticas sociais e educacionais que atendessem aos interesses daquelas mudanças. Esse contexto fundamentou a produção e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96), bem como a elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nos PCN propõem-se, então, uma reestruturação curricular que valorize os conteúdos procedimentais e atitudinais (ensino fundamental), ligados ao fazer e ao ser, bem como o desenvolvimento das competências (ensino médio), entendidas como capacidade de agir de modo eficaz numa situação específica, apoiado em conhecimentos, sem se limitar a eles. Tais pressupostos continham uma crítica à pedagogia do aprender conteúdos de ensino, pois valorizavam, antes, a iniciativa e o aprender a aprender<sup>8</sup>. Por isso, no conjunto de sua proposta educacional, os PCN acabaram por enfraquecer o papel da escola como espaço de conhecimento.

No que se refere aos PCN de Geografia, as críticas recaíram sobre as linhas de pensamento Tradicional e Crítica. Ambas foram acusadas de terem negligenciado a dimensão sensível de perceber o mundo, e a Geografia Crítica de enfatizar a economia e de fazer política militante (BRASIL, 2002, p. 22).

Tal documento desconsiderou o esforço de aprimoramento teórico-conceitual que o movimento da Geografia Crítica fazia, ao tomá-la unicamente pela perspectiva economicista. Por sua vez, os PCN não apresentaram uma alternativa teórica consistente, ao contrário, assumiram um ecletismo ancorado numa concepção filosófica, no mínimo, pouco clara e

<sup>7</sup> “[...] ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da 'valorização humana do trabalhador', a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão, de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta” (FRIGOTTO, In GENTILI (Org.) 2000, p. 99).

<sup>8</sup> Ver o documento de introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

confusa.

A assunção de uma tendência conceitual oscila no decorrer dos PCN, pois se ela é muitas vezes clara, em outras a concepção apresentada para os conceitos e categorias centrais dos PCN e/ou a terminologia utilizada nos blocos temáticos identificam-se com diferentes correntes teórico-metodológicas. (...) No entanto há aspectos que parecem indicar que, em vez de uma pluralidade que permitisse distinguir as diferentes abordagens, existe uma indefinição que se aproximaria mais de um ecletismo (...) (SPOSITO, 1999, p. 31).

Entre as mudanças provocadas pelos PCN destaca-se a inserção de temas vinculados às discussões ambientais e multiculturais. A rigor, os debates sobre cultura e ambiente perpassam várias áreas do conhecimento e vêm ganhando destaque na escala mundial desde o final de 1960<sup>9</sup>.

A presença desses temas nos PCN deve-se à recuperação e ao aprofundamento das discussões sobre cultura (Geografia Cultural) e ambiente (Geografia Socioambiental), que na Geografia brasileira ganharam força no contexto histórico da década de 1990 em função de diversos fatores, dentre os quais se destacam:

- as transformações políticas que desencadearam conflitos étnicos e a divisão de alguns países segundo as nações ou formações sociais que lhes eram constitutivas;
- os avanços nos sistemas técnicos de comunicação e informação que possibilitam compartimentar a produção industrial em diferentes etapas, realizadas em territórios diferentes com a ampliação do mercado mundial.

Essa reorganização estrutural da produção e do mercado envolveu e afetou os ambientes naturais, as culturas e as relações socioespaciais em alguns “espaços da globalização”, situados em todos os continentes. Isso trouxe, definitivamente, relevância para aqueles campos de estudo da Geografia.

É preciso lembrar, contudo, que as questões ambientais e culturais estiveram inseridas no temário geográfico desde a institucionalização da Geografia e foram abordadas de várias perspectivas teóricas, das descritivas às críticas. Portanto, apenas inseri-las no currículo, como conteúdos de ensino, não garante criticidade à disciplina.

Assim, a falta de crítica, o ecletismo teórico e a ênfase na abordagem dos temas transversais diminuíram a importância, nos PCN, das especificidades das disciplinas como

---

<sup>9</sup> Alguns eventos relacionados ao tema: 1968, estudo da Unesco, realizado em 79 países, sobre trabalho desenvolvido nas escolas a respeito da questão ambiental; 1972, Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo; 1977, Conferência intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi; 1987, Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental; 1992, Conferência Rio/92, no Rio de Janeiro. No Brasil, ainda na década de 1990, a criação do Nepec (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura), na UERJ com publicação de periódicos, marcou a importância das questões culturais.

campos do conhecimento. No Paraná, essa concepção teórica, associada a uma política neoliberal, que interpretou a autonomia da escola como não-responsabilidade do Estado, resultou numa ampla variedade de disciplinas ofertadas na parte diversificada do currículo da Educação Básica. Algumas se relacionavam com os saberes geográficos, mas sem clareza do seu objeto de estudo, nem rigor teórico-conceitual. Como efeito daquela política, o objeto da Geografia, seus conceitos e perspectivas analíticas foram vulgarizados (OLIVEIRA, 1999).

As análises desse breve histórico apontam a importância da retomada dos estudos das disciplinas de formação do professor, de modo que seja estimulado a desempenhar papel de pensador e pesquisador<sup>10</sup>. Ao retomar os estudos teóricos e epistemológicos de sua disciplina de formação, o professor de Geografia pode reorganizar seu fazer pedagógico, com clareza teórico-conceitual, restabelecendo, assim, as relações entre o objeto de estudo da disciplina e os conteúdos a serem abordados.

Nesse sentido, a instrução n. 04/2005 da SEED/SUED suprimiu, da parte diversificada da matriz curricular, as várias disciplinas criadas pelas políticas anteriores, dentre elas, as que abordavam as especificidades regionais como, por exemplo, os assuntos relacionados à Geografia do Paraná. Ficou estabelecido então, que tais assuntos devem ser contemplados nos conteúdos curriculares da disciplina matriz, nesse caso, a Geografia.

Assim, estas diretrizes curriculares apresentam-se como documento norteador para um repensar da prática pedagógica dos professores de Geografia, a partir de questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que estimulam a reflexão sobre essa disciplina e seu ensino. Problematicar a abrangência dos conteúdos desse campo do conhecimento, bem como reconhecer os impasses e contradições existentes, são procedimentos fundamentais para compreender e ensinar o espaço geográfico no atual período histórico.

Essa reflexão deverá ser ancorada num suporte teórico crítico que vincule o objeto da Geografia, seus conceitos referenciais, conteúdos de ensino e abordagens metodológicas aos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais do atual contexto histórico. Para isso será necessário ter em perspectiva tanto os períodos precedentes, quanto os possíveis movimentos de transformação futuros, numa análise que considere, permanentemente, o processo histórico.

---

<sup>10</sup> Grupos de estudo, simpósios, estímulo à produção intelectual e de material didático, discussões sistemáticas para a construção coletiva das Diretrizes Curriculares.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A análise acerca do ensino de Geografia começa pela compreensão do seu objeto de estudo. Muitos foram os objetos da Geografia antes de se ter algum consenso, sempre relativo, em torno da idéia de que o *espaço geográfico* é o foco da análise. Entretanto, a expressão espaço geográfico, bem como os conceitos básicos da Geografia – lugar, paisagem, região, território, Natureza, Sociedade – não se auto-explicam. Ao contrário, são termos que exigem esclarecimentos, pois, a depender do fundamento teórico a que se vinculam, refletem posições filosóficas e políticas distintas.

No esforço de conceituar o objeto de estudo, de especificar os conceitos básicos e de entender e agir sobre o espaço geográfico, os geógrafos de diferentes correntes de pensamentos se especializaram, percorreram caminhos e métodos de pesquisas diferentes, de modo que evidenciaram e, em alguns momentos, aprofundaram a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana.

Essa dicotomia permanece até hoje em alguns currículos universitários, assim como em algumas práticas escolares. Diante disso, propõe-se um trabalho conjunto que vise superar a dicotomia entre Geografia Física e Humana, parte do construto histórico com o qual os professores de Geografia convivem pedagógica e teoricamente há muito tempo.

Nestas diretrizes curriculares, o conceito adotado para o objeto de estudo da Geografia é o *espaço geográfico*, entendido como o espaço produzido e apropriado pela Sociedade (LEFEBVRE, 1974), composto pela inter-relação entre *sistemas de objetos* – naturais, culturais e técnicos – e *sistemas de ações* – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996).

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 1996, p.51).

A partir dessa perspectiva, os objetos geográficos são indissociáveis das ações humanas, mesmo sendo objetos naturais. Mas, o que são as ações?

A ação é o próprio homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. [...] As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições. [...] As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. [As ações] conduzem à criação e ao uso dos objetos, formas geográficas. [...] As duas categorias, objeto e ação, materialidade e evento, devem ser tratadas unitariamente. Os eventos, as ações, não se geografizam indiferentemente. [...] O espaço geográfico deve ser considerado

como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido (SANTOS, 1996, pp. 67-70).

O objeto aqui – espaço geográfico – é entendido como interdependente do sujeito que o constrói. Trata-se de uma abordagem que não nega o sujeito do conhecimento nem supervaloriza o objeto, mas antes, estabelece uma relação entre eles, entendendo-os como dois pólos no processo do conhecimento. Assim, o sujeito, torna-se presente no discurso geográfico (SILVA, 1995).

A espacialização dos fatos, dinâmicas e processos geográficos, bem como a explicação das localizações relacionais dos eventos em estudo, são próprias da análise geográfica da realidade. Nesse sentido, numa perspectiva crítica, algumas perguntas devem orientar o pensamento geográfico e o trabalho do professor, tais como:

- Onde?
- Como é este lugar?
- Por que este lugar é assim?
- Por que aqui e não em outro lugar?
- Por que as coisas estão dispostas desta maneira no espaço geográfico?
- Qual o significado deste ordenamento espacial?
- Quais as conseqüências deste ordenamento espacial?
- Por que e como esses ordenamentos se distinguem de outros?

Tais perguntas, orientadoras da reflexão sobre o espaço e o ensino da Geografia, embora considerem como pressupostos alguns dos *princípios* da Geografia clássica, superam-nos em complexidade e diferenciam-se em método. Para respondê-las, conforme a concepção de espaço geográfico adotada nestas Diretrizes, é necessário compreender a intencionalidade dos sujeitos (ações) que levou às escolhas das localizações; os determinantes históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos de tais ações; as relações que tais ordenamentos espaciais pressupõem nas diferentes escalas geográficas e as contradições socioespaciais que o resultado desses ordenamentos produz. Para essa interpretação tomam-se os conceitos geográficos e o objeto da Geografia sob o método dialético.

Nem todos os conceitos considerados nestas Diretrizes, reconhecidos como básicos para o ensino de Geografia, foram desenvolvidos ao mesmo tempo e por todas as linhas teóricas desta ciência. Cada linha teórica enfatizou e desenvolveu alguns conceitos e não outros. Essas linhas vinculavam-se a diferentes visões teóricas e políticas de apropriação e

dominação do espaço, e isso determinava a maneira como construíram seus quadros conceituais.

Por isso, a considerar a Geografia uma ciência institucionalizada recentemente (final do século XIX), o papel do Estado-Nação, principal gestor do espaço geográfico, foi, e é, fundamental para suas construções e reformulações teórico-conceituais. Nos períodos históricos em que o Estado-Nação era fortemente presente e decidia como governar o território nacional, ainda que atrelado aos interesses do capital, a construção de conceitos e a leitura política do espaço foram marcadas pelo olhar estatal sobre o espaço.

Mais recentemente, no período em que o Estado-Nação deixou de exercer algumas de suas antigas prerrogativas, as relações político-territoriais que se estabeleceram obrigaram a Geografia a rever seu quadro teórico-conceitual. Assim, nas considerações a seguir, será central, como substrato e contexto, a compreensão dos diferentes papéis historicamente vividos pelo Estado e sua relação com o espaço geográfico.

Os conceitos de *paisagem*, *região* e *território*, por exemplo, foram inicialmente tratados pela chamada Geografia Tradicional, no final do século XIX e início do XX. Naquele período, de diferentes maneiras, tais conceitos eram associados ao papel e/ou aos interesses do Estado. Na perspectiva teórica da Geografia Tradicional, tinham um significado diverso do que é dado a eles agora pela vertente crítica da Geografia. Atualmente, o conceito de território, por exemplo, foi ampliado, ressignificado e associado às relações de poder presentes nas diversas escalas geográficas, para além da tutela exclusiva do Estado-Nação. Distinções e diferenças relativas ao conteúdo desse conceito poderiam ser destacadas em outras correntes teóricas que não tiveram grande importância no ensino de Geografia, no Brasil.

Por sua vez, o conceito de *lugar* ganhou destaque com a chamada Geografia Humanística, em meados do século XX, que trouxe a dimensão afetiva e subjetiva para os estudos a respeito do espaço. Sob a nova ordem mundial, a vertente crítica da Geografia ressignificou o conceito de lugar, pois o discutiu em sua relação com o processo de globalização da economia e, de algum modo, considerou seus aspectos subjetivos, mas enfatizou as potencialidades políticas dos lugares em suas relações com outros espaços, próximos e/ou distantes.

Já os conceitos de *Sociedade* e *Natureza* perpassaram, de formas diversas, os quadros teóricos da Geografia. Em cada linha teórica, o enfoque foi distinto, porém como par conceitual, eles compõem o pensamento e ultrapassam a condição de conceitos básicos da Geografia, de modo que se tornam categoria de análise do espaço geográfico.

A considerar que esses conceitos se constituíram e reconstituíram em diferentes momentos históricos, em função das transformações sociais, políticas e econômicas que

definem e redefinem maneiras e ritmos de produzir o espaço e elaborar o pensamento, é fundamental que se explicitem quais referenciais teóricos são adotados nestas Diretrizes.

Entende-se que, para a formação de um aluno consciente das relações socioespaciais de seu tempo, o ensino de Geografia deve assumir o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço.

A seguir, serão apresentadas considerações sobre a formação de alguns conceitos geográficos e seus diferentes vínculos políticos e ideológicos, para sua compreensão no campo das abordagens crítico-analíticas. O professor não deve, contudo, limitar-se às conceituações abaixo apontadas, podendo aprofundá-las com outras leituras.

### **Paisagem**

O conceito de paisagem, na discussão da Geografia, começou a ser sistematizado no final do século XIX, a partir do pensamento naturalista e foi marcado pela dicotomia entre paisagem natural e paisagem humanizada ou cultural.

A paisagem natural era definida pela composição orgânica dos elementos naturais (clima, vegetação, relevo, solo, fauna, hidrografia, etc.) que diferenciavam áreas de extensões variáveis. A paisagem cultural, por sua vez, era vista como resultado de um relacionamento harmonioso entre os objetos/elementos naturais e o homem, agente que se adaptava às condições naturais (em termos biológicos) e, também, usava elementos do meio em seu benefício, por meio de técnicas que era capaz de desenvolver.

Em termos teóricos, a identidade da paisagem cultural de um lugar se fazia pela sua classificação em um estágio de civilização, ou seja, de acordo com a evolução do gênero de vida que a produziu<sup>11</sup>. Essa noção aproximava os conceitos de paisagem e região, tornando-os similares, pois as paisagens delimitariam regiões geográficas. À Geografia, caberia estudar exaustivamente cada região-paisagem, descrevendo detalhadamente, e comparando umas às outras, até que todas as regiões-paisagens do planeta estivessem identificadas. Assim, a compreensão do todo espacial do planeta dar-se-ia pelo estudo de suas partes, de acordo com o método positivista.

Até meados do século XX, essa abordagem teórica e metodológica do conceito de paisagem se manteve predominante. Porém, com o movimento de renovação do pensamento geográfico, desencadeado depois da Segunda Guerra Mundial, houve um abandono da concepção de região-paisagem, considerada insuficiente para explicar o espaço geográfico na ordem mundial, política e econômica que, então, se estabelecia.

---

<sup>11</sup> Gênero de vida, domínio de civilização – Conceitos desenvolvidos pela escola francesa de pensamento geográfico vinculado à produção de Paul Vidal de La Blache.

Para a Geografia Crítica, uma das correntes teóricas daquele movimento de renovação, as paisagens não se auto-explicam, pois fazem parte de uma totalidade socioespacial determinada por interesses econômicos e políticos, definidos por relações internacionais. Ao definir paisagem tão somente pelo aspecto empírico, tais correntes levavam a visões reducionistas do espaço geográfico.

Nestas diretrizes será adotada a concepção de paisagem que foi reelaborada pela Geografia Crítica a partir da década de 1980, explicitada a seguir.

Manteve-se o aspecto empírico herdado da geografia tradicional, entendendo paisagem como “o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (SANTOS, 1988, p. 61). Reconheceu-se, também, a dimensão subjetiva da paisagem, já que o domínio do visível está ligado à percepção e à seletividade, mas considerou-se que seu significado só pode ser alcançado pela compreensão de sua objetividade.

[...] nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado. [...] a paisagem é materialidade, formada por objetos materiais e não-materiais. [...] fonte de relações sociais [...] materialização de um instante da sociedade. [...] O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético (SANTOS, 1988, pp. 71-72).

A paisagem é percebida sensorial e empiricamente, mas não é o espaço, é isto sim, a materialização de um momento histórico. Sua observação e descrição servem como ponto de partida para as análises do espaço geográfico, mas são insuficientes para a compreensão do mesmo.

Na escola e em grande parte dos materiais didáticos, a paisagem foi, por muito tempo, tratada como o objeto da Geografia. Mais recentemente, sobretudo a partir dos debates instigados pela vertente crítica do pensamento geográfico, a abordagem pedagógica desse conceito, tanto na prática do professor quanto nos materiais didáticos, vem considerando a paisagem como um aspecto do espaço geográfico, sem confundi-los.

Por isso, o tratamento pedagógico a ser dado ao conceito de paisagem, na escola, deve ser o de “par dialético” do espaço geográfico, de expressão material que não se auto-explica completamente.

## **Região**

A palavra *região*, antes mesmo de compor o quadro teórico da Geografia, já era tomada para designar a relação entre uma determinada área e o poder político administrativo exercido sobre ela, “nos tempos do Império Romano [região] era a

denominação utilizada para designar áreas que, ainda que dispusessem de uma administração local, estavam subordinadas às regras gerais e hegemônicas das magistraturas sediadas em Roma” (GOMES, 2005, p. 50).

Pensar o espaço, regionalmente, foi importante para as estratégias político-administrativas ao longo de toda a história, porém, a formulação científica do conceito de região deu-se somente a partir do século XIX como parte dos esforços científicos na Geografia.

No início do século XX, o pensamento da escola francesa elaborou de forma sistemática o conceito de região geográfica, que se diferenciava da idéia de região natural e tornou-se, naquele momento, um conceito central para a Geografia profundamente vinculado ao conceito de paisagem.

Enquanto a região natural era compreendida como “uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultando da combinação ou integração em área dos elementos da natureza”, a região geográfica envolvia “uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso componentes humanos e natureza” (CORRÊA, 1986, p. 23).

A região geográfica tornou-se o fundamento paradigmático da Geografia no início do século XX porque, de certa forma, explicava a organização política territorial mundial, ainda fortemente compartimentada, na qual cada Império colonial tinha poder soberano e determinava os arranjos socioespaciais de seu próprio território e do território de suas colônias.

Por muito tempo e até as primeiras décadas do século XX

[...] as regiões foram configurando-se por meio de processos orgânicos, expressos através da territorialidade absoluta de um grupo, onde prevaleciam suas características de identidade, exclusividade e limites, devidas à presença desse grupo, sem outra mediação. A diferença entre áreas se devia a essa relação direta com o entorno. Podemos dizer que, então, a solidariedade característica da região ocorria, quase que exclusivamente, em função de arranjos locais (SANTOS, 1996, p.197).

Naquele período histórico, os estudos sobre as especificidades das regiões evidenciaram e reforçaram identidades regionais. Isso foi tomado como justificativa à idéia de que, aos povos das regiões consideradas “mais civilizadas”, caberia o direito e o dever de explorar as outras. Afirmava-se que, mais do que obter as vantagens da exploração de terras diversas, o explorador levaria benefícios às regiões onde o homem ainda não sabia como fazer o meio revelar-se para si.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o estudo das regiões em si, resultantes da interação entre um grupo humano e seu meio, tornar-se-ia insuficiente para explicar a nova Ordem Mundial, segundo a qual a idéia de autonomia regional não tem mais sentido teórico,

prático ou político. O conceito de região foi, então, desvalorizado pelas correntes de pensamento geográfico emergentes, que se contrapunham à Geografia Tradicional. A partir desse contexto Haesbaert (2005) identifica “três mortes da região”.

A primeira morte se deu com os geógrafos quantitativistas que acusaram a Geografia Tradicional de ser anti-científica, pois valorizava o único e o singular (a região) em prejuízo da busca de generalizações e leis. Na mesma época, porém, os geógrafos “teóricos” reabilitaram o conceito de região, definindo-a de acordo com os critérios que interessavam aos planejamentos estatais e à intervenção do capital sobre determinada área. A região era, então, definida pelo pesquisador e os interesses que o moviam, e não mais um dado empírico externo a ele. Foi “uma passagem da região indivíduo à região sem identidade” (HAESBAERT, 2005, p. 11).

Para a Geografia Crítica, inicialmente, a região lablachiana foi entendida como um “conceito obstáculo”, pois impedia a compreensão das relações socioespaciais internacionais e assumia o papel de sujeito, tornando-se região-personagem histórica<sup>12</sup> que naturalizava as diferenças econômicas, sociais e culturais. Esse entendimento de região foi superado em seguida, com a leitura de outras obras de La Blache, até então desconhecidas (LACOSTE, 1988, p.59).

A Geografia Crítica persistiu no argumento de morte da região quando afirmava que, pelo menos nos países centrais do capitalismo, haveria uma tendência à homogeneização econômica que anularia as diferenças regionais. Admitiu, porém, que essa homogeneização jamais se completaria na escala mundial, pois o modo de produção capitalista se desenvolve de maneira desigual e combinada e dá origem às diferentes regiões econômicas do planeta, nas mais diversas escalas (HAESBAERT, op.cit).

Assim, a região foi entendida, pela Geografia Crítica, como produto da divisão internacional do trabalho e expressava “uma das leis da dialética, a da interpenetração [...] de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados apesar de serem diferentes e opostos. [...] os dois processos são, primeiro o da desigualdade e, depois o da combinação” (CORRÊA, 1986, p.42).

A partir da década de 1990 outras análises críticas do fenômeno regional destacaram os regionalismos como luta social, deslocando, de certo modo, a discussão do conceito de região. Nesse período histórico, emergiram as lutas por redefinição de fronteiras motivadas por nacionalismos considerados desaparecidos.

---

<sup>12</sup> Para Lacoste a região-personagem histórica é responsável por “todos os geografismos que proliferam no discurso político [...] as metáforas que transformam em forças políticas, em atores ou heróis da história, porções do espaço terrestre [por exemplo]: a Lorena luta, a Córsega se revolta, a Bretanha reivindica, o Norte produz [...]” (LACOSTE, 1988, p. 65).

O fundamento político do conceito de região se baseia no “controle e gestão de um território” e

Se hoje o capitalismo se ampara em uma economia mundial não quer dizer que haja uma homogeneidade resultante desta ação. Este argumento parece tanto mais válido quanto vemos que o regionalismo, ou seja, a consciência da diversidade, continua a se manifestar por todos os lados. O mais provável é que nesta nova relação espacial entre centros hegemônicos e as áreas sob suas influências tenham surgido novas regiões ou ainda se renovado algumas já antigas (GOMES, 1995, p. 72).

Ainda dentro da perspectiva crítica da Geografia, as análises economicistas tratam da relação entre regionalização e globalização, considerando a escala global e a formação dos blocos econômicos (regionais) como um importante viés de análise do espaço geográfico.

Finalmente, a terceira morte da região, ocorrida nos anos de 1990, analisa a organização das redes geográficas, impostas pelo atual processo de globalização que interferem na organização territorial regionalizada. Na verdade, não se trata de mais um anúncio do fim da região, pois pensar as relações socioespaciais em rede não elimina a possibilidade de pensá-las em suas configurações regionais, mas, dicotomiza a perspectiva de análise.

Para compreender essa reconstrução, não apenas da região, mas também dos demais conceitos geográficos, é preciso analisar as aparentes mudanças no papel do Estado como responsável pela demarcação e administração dos territórios. Santos (2000) argumenta que, embora haja interesses políticos e econômicos internacionais querendo o enfraquecimento do Estado, ele ainda é elemento importante na produção do espaço geográfico. Para esse autor, o que está abalada é a soberania nacional e não o Estado, cada vez mais indispensável diante da transnacionalizações de organizações e firmas. O que se redefine, no atual período histórico, são as relações entre as parcelas territoriais do espaço nacional e as empresas.

Contra o argumento de que a globalização tende a eliminar as diferenças regionais do planeta, que torna homogêneos os espaços e faz obsoleto o conceito de região, pode-se afirmar que

em primeiro lugar, o tempo acelerado, acentuando a diferenciação dos eventos, aumenta a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine, com a extensão a todo ele do fenômeno de região. As regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam. Agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconhecamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome (SANTOS, 1996. p. 196).

Ao prosseguir sua argumentação, o mesmo autor afirma que no mundo globalizado onde as trocas são intensas e constantes, a forma e o conteúdo das regiões mudam rapidamente, porém “o que faz a região não é a longevidade do edifício, mas a coerência funcional, que a distingue das outras entidades, vizinhas ou não” (SANTOS, 1996, p.197).

Apesar de toda essa trajetória, no Brasil, o conceito de região geográfica marcou o ensino da Geografia por muitas décadas – até meados dos anos de 1980 – e nos currículos, nos livros didáticos, nas salas de aula, esse conceito era abordado de maneira descritiva e compartimentada, de modo que a região (nacional ou continental) era tomada como organismo autônomo, caracterizado pela relação entre fatores naturais e socioculturais próprios. Dentre esses fatores, pode-se citar: clima, vegetação, relevo, hidrografia, origem étnica e religião predominantes, língua oficial, países e capitais, portos, além dos principais produtos do setor primário, do secundário e seus respectivos destinos.

Vistos todos os detalhes de uma região, partia-se para análise de outra, de maneira que a primeira se tornava conteúdo aprendido e superado. O ensino assumiu o mesmo recorte analítico da pesquisa: focar o espaço geográfico em suas porções regionais de forma compartimentada, cada região de uma vez, até que todas fossem estudadas.

A partir dessas reflexões, propõe-se, nestas diretrizes, que no ensino de Geografia esse conceito seja tratado a partir das determinações políticas, econômicas e culturais que, articuladas com as características naturais e técnicas do espaço, formam, definem e redefinem a extensão e a longevidade das regiões nas diversas escalas geográficas.

Na escola, considera-se importante as discussões sobre os regionalismos, mesmo que construam regiões pouco longevas; sobre os blocos econômicos, uma vez que direcionam a política e a economia em relações internacionais; sobre a formação das redes que articulam e conferem estatuto diferenciado a locais que compõem diferentes regiões, nas diversas escalas geográficas. Tais abordagens já são encontradas em alguns materiais didáticos, mas devem ser enriquecidas com os estudos e a prática pedagógica do professor.

## **Lugar**

O conceito de lugar, de início tomado sob perspectivas teóricas e políticas conservadoras, foi, mais recentemente, ressignificado.

Para o pensamento geográfico tradicional da escola francesa de La Blache, a Geografia era a ciência dos lugares (e não dos Homens). Os lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciavam uns dos outros. O conceito de lugar estava ligado, então, a uma noção de localização absoluta e à individualidade das parcelas do espaço.

As vertentes humanística e crítica da Geografia ultrapassaram a concepção de lugar como localização absoluta e, de diferentes modos, trouxeram a discussão dos aspectos relativo e relacional dos lugares.

Para a Geografia Humanística, o lugar era o conceito chave, entendido como o espaço vivido, dotado de valor pelo sujeito que nele vive. Enquanto o espaço se caracteriza pelo indiferenciado, abstrato e amplo, o lugar é onde a vida se realiza, é familiar, carregado de afetividade, o que o torna subjetivo em extensão e conteúdo, bem como em forma e significado.

Essa conceituação não poderia ser de outra forma, pois algumas características fundamentais do humanismo foram retomadas por essa vertente do pensamento geográfico, a saber: a visão antropocêntrica do saber; a posição epistemológica holística, o homem considerado como produtor de cultura e o método hermenêutico pelo qual o geógrafo é um observador privilegiado, capaz de interpretar (GOMES, 2005, p. 310-311).

De fato, apesar das características do humanismo terem perpassado obras de diversos autores desde a Geografia Clássica, apenas com o humanismo fenomenológico é que essa linha teórica busca claramente legitimidade. “É somente a partir do início dos anos setenta, com a publicação sucessiva dos artigos de Relph e de Yi-Fu Tuan, que a aplicação da fenomenologia à geografia se manifesta com clareza” (GOMES, 2005, p. 326).

A geografia humanista fenomenológica acusa a ciência clássica de minimizar a importância da consciência humana para o conhecimento. Por meio do estudo do lugar, sem ambição de formular leis ou chegar a generalizações, a fenomenologia “dá a possibilidade de restabelecer o contato entre o mundo e as significações, por possuir a verdadeira medida da subjetividade; [...] conhecer o mundo é conhecer a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 328). Assim, volta-se, de certa forma, a uma Geografia dos lugares, sem ambição *a priori* de análises do espaço geográfico em escalas mais amplas.

A Geografia Crítica, por sua vez, tem outra interpretação do conceito de lugar. Em suas mais recentes elaborações teóricas, não desprezou a dimensão subjetiva desse conceito, mas valorizou suas determinações político-econômicas em relação às demais escalas geográficas. Assim, os lugares podem ser, a um só tempo, espaços do singular e locais da realização do global, o que possibilita tornarem-se arenas de combate.

Desta perspectiva teórica, a singularidade dos lugares pode ser um atrativo para investimentos econômicos globais, pode mantê-los como reserva para o futuro, ou ainda, pode ser o motivo de desinteresse que os condena ao abandono.

Quando alvos de forte intervenção econômica externa ou de abandono absoluto, os lugares podem se tornar espaços de confrontos políticos se houver mobilização social para

isso. Nesse caso, os lugares transformam-se em territórios quando as relações de poder se evidenciam em função de conflitos de interesses.

O conceito de lugar foi trabalhado de maneira aligeirada pela geografia escolar por muito tempo. No ensino e nos materiais didáticos esse conceito era tratado de forma mais efetiva nos programas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, em geral atrelado à idéia de espaço vivido e sob o método da observação, descrição e comparação. Mais recentemente, dada sua importância nas discussões teóricas da Geografia e para a compreensão do espaço geográfico em tempos de globalização, tal conceito tem sido abordado em materiais didáticos destinados à educação básica, sob as perspectivas teórico-metodológicas da dialética e da fenomenologia.

Nestas diretrizes, adota-se o conceito de lugar, desenvolvido pela vertente crítica da Geografia, porque por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvidos pela sua presença/ausência.

Alguns lugares se destacam economicamente por seus (conteúdos) *objetos* – equipamentos e conhecimentos – e pelas *ações* que neles se realizam como, por exemplo, os centros financeiros das grandes cidades, as áreas de importante concentração industrial ou os centros de pesquisa e desenvolvimento científico.

Outros lugares caracterizam-se por suas configurações socioespaciais simples, pouco atraentes para os interesses econômicos, por situarem-se à margem das intensas relações de produção e exploração. Entretanto, essa diferenciação entre os lugares como espaços econômicos pode ser transitória, porque a qualquer momento outro lugar pode oferecer ao capital atrativos maiores quanto a equipamentos, localização, recursos naturais, humanos, etc.

Nessa relação com o global, então, os eventos locais suscitam a discussão dos conceitos de lugar, de território, de natureza, de técnica, de política, entre outros, tão ricos e necessários às análises mais amplas do espaço geográfico.

De qualquer forma, não se trata da abordagem geográfica da escola clássica, pela qual o particular e o específico davam sentido à existência dos lugares. Hoje, os aspectos particulares dos lugares tornam-se visíveis e singulares pela sua relação dialética com o universal ao qual estão conectados. Para que não se confunda lugar com localização

Cada localização é, pois, um momento do imenso movimento do mundo, apreendido em um ponto geográfico, um lugar. Por isso mesmo, cada lugar está sempre mudando de significação, graças ao movimento social: a cada instante as frações da sociedade

que lhe cabem não são as mesmas. Não confundir localização e lugar. O lugar pode ser o mesmo, as localizações mudam. E lugar é o objeto ou conjunto de objetos. A localização é um feixe de forças sociais se exercendo em um lugar (SANTOS, 1985, p. 2).

Essa relação local-global traz, em suas contradições próprias, a possibilidade tanto de os lugares se tornarem espaços onde se realizam os interesses hegemônicos quanto de, por meio de uma mobilização social, contraporem-se a esses interesses, o que fortaleceria a idéia de política (relações de poder). Essa é, então, a abordagem do conceito de lugar que se propõe nestas diretrizes.

### **Território**

Território é um conceito ligado às relações que se estabelecem entre espaço e poder e, atualmente, é tratado nas mais diversas escalas geográficas e sob diferentes perspectivas teóricas.

Historicamente, o conceito de território vinculou-se, durante muito tempo, tão somente à idéia de território nacional. No pensamento geográfico sistematizado, essa vinculação apareceu com força na teoria do espaço vital desenvolvida pela escola alemã da Geografia Clássica.

Com o movimento de renovação do pensamento geográfico e o estabelecimento da ordem mundial bipolar em meados do século XX, o sentido de território nacional ficou ainda mais forte, principalmente pelas acirradas disputas por áreas de influência das duas superpotências EUA e URSS. As fronteiras nacionais nesse mundo bipolar tinham um forte caráter de barreira política, econômica e ideológica que, algumas vezes, tornaram-se físicas. Por todo esse período, o ensino de Geografia tratou o conceito de território pelo viés mais forte, ou seja, o do território nacional, porém agora sob o método e o viés teórico da Geografia Crítica.

A partir da década de 1990, as produções teóricas da Geografia Crítica passaram a considerar, de forma mais enfática, outras escalas para a abordagem do conceito de território. Isso se deu em função da passagem do sistema fordista para o sistema flexível de produção, que foi envolvendo cada vez mais os chamados países periféricos e alterando as relações socioespaciais nas escalas regionais, nacionais e internacionais.

Com o aparente enfraquecimento do Estado, a Sociedade Civil organizou maneiras de suprir a ausência estatal nos setores sociais (associações, organizações não-governamentais, entre outros) e esse rearranjo político-social trouxe à tona novas territorialidades que não são ignoradas pela Geografia. Assim, a idéia de território passou a

ser adotada para tratar outras dimensões espaciais diferentes das associadas ao Estado e ao espaço nacional, como na Geografia Tradicional.

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que 'produzem' o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional [...] O mesmo se passa com as empresas e outras organizações [...] O mesmo acontece com o indivíduo que constrói uma casa [...] Essa produção de território se inscreve perfeitamente no campo de poder de nossa problemática relacional. Todos nós elaboramos estratégias de produção, que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder (RAFESTIN, 1993, p. 152-153).

Nestas diretrizes, propõe-se ultrapassar a abordagem mais duradoura que o conceito de território teve no ensino e nos materiais didáticos, qual seja: extensão territorial delimitada por fronteiras definidas histórica e oficialmente que legitima a administração de um governo responsável pela sua terra e sua gente.

Considera-se que o conceito de território deve ser abordado a partir das relações políticas que, nas mais variadas escalas, constituem territórios, cartografados ou não, claramente delimitados ou não; desde os que se manifestam nos espaços urbanos, como os territórios do tráfico, da prostituição ou da segregação socioeconômica, até os regionais, internacionais e globais.

O território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. (...) Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da OTAN. (SOUZA, 1995, p. 78- 111)

Por isso, diz-se que, hoje, o conceito de território é fundamental para a análise do espaço geográfico e a compreensão da relação entre o global e o local, da tensão que existe entre a vontade dos interesses hegemônicos constituírem territórios globais (desterritorializados para muitos sujeitos sociais que nele se movimentam), gerenciados, por exemplo, pelo Banco Mundial e pelo FMI, e a vontade dos interesses locais, da sociedade territorializada, estabelecida no lugar.

## **Natureza**

A se prosseguir nesta análise sobre os conceitos fundamentais da Geografia, o de natureza deve ser, também, destacado. Antes, porém, é preciso dizer que natureza e sociedade formam um par conceitual inseparável e têm um estatuto diferenciado nessa breve apresentação dos conceitos geográficos básicos. Na verdade, tanto natureza quanto

sociedade formam, juntas, uma das mais importantes categorias de análise do espaço geográfico.

A dicotomia natureza-sociedade teve início com o movimento cosmológico renascentista (séculos XVI e XVII) que abandonou a concepção de que a Natureza funcionava como um organismo composto por uma mente responsável pela ordem e pela regularidade do conjunto de corpos em movimento. Ao abandonar essa concepção, rompeu a perspectiva filosófica pela qual o espírito pertencia ao corpo e dele não se dissociava, própria da Antiguidade Clássica grega (PEREIRA, 1993).

A visão renascentista de natureza manteve a idéia de que a ordenação do mundo natural se dava pela manifestação de uma inteligência, porém agora não mais da própria natureza, mas “de algo situado além [dela] – o criador e senhor da natureza” (PEREIRA, 1993, p. 66). Sob a influência do pensamento cartesiano, espírito e corpo passaram a ser entendidos como coisas distintas, regidos por leis próprias e independentes e “a idéia de natureza como organismo foi, aos poucos, substituída pela idéia de natureza como máquina [...] A natureza, da mesma forma que as máquinas e os instrumentos pode ser desmontada, submetida a cálculos e provas [...] dominada por leis que podem ser reconstruídas pela inteligência humana pela matemática e pela experimentação” (PEREIRA, 1993, p. 70-71).

A visão moderna de natureza começou a ser delineada em fins do século XVIII e se consolidou no século XIX quando o Homem apareceu na ambígua condição de objeto das chamadas ciências humanas e sujeito nas ciências naturais. Nesse contexto, a valorização dos estudos históricos, da concepção de processo, mudança e evolução influenciaram a visão moderna de natureza.

O modelo do universo plasmado na analogia com a história apresenta duas características importantes: a mudança já não é mais cíclica como para os gregos, mas progressiva (domínio da idéia de progresso, de evolução que deriva do princípio de uma história que nunca se repete) e o abandono da concepção mecânica da natureza, pois o que está em desenvolvimento não pode ser uma máquina [...] um produto acabado ou um sistema fechado (PEREIRA, 1993, p. 72).

Por outro lado, a concepção evolucionista estendeu-se para as ciências humanas com o chamado darwinismo social, o que gerou uma reação para se estabelecer a especificidade das ciências naturais e sociais e isso aprofundou, definitivamente, o dualismo entre natureza e sociedade.

O pensamento geográfico, institucionalizado nesse contexto histórico, foi influenciado por essas concepções e, por isso, as relações sociedade-natureza sempre foram uma importante questão teórica a ser enfrentada pela Geografia.

Na Geografia Clássica as relações sociedade-natureza marcaram a produção teórica pela oposição determinismo-possibilismo. Guardadas as diferenças entre essas duas formas de interpretar a relação sociedade-natureza, tanto no determinismo quanto no possibilismo, prevaleceu a concepção organicista de base biológica da natureza, pois, para ambos, ela é regida por leis próprias, diferentes das leis sociais que regulam as sociedades (CAVALCANTI, 1998).

No determinismo, os elementos da Natureza exercem forte influência sobre os processos históricos das sociedades. No possibilismo, a sociedade atua de maneira mais autônoma sobre o meio natural, mas ainda assim, sua atuação é condicionada pelas facilidades e dificuldades que esse meio oferece.

Apoiada no método etnográfico e descritivo, a Geografia Tradicional buscou observar e descrever detalhadamente os elementos da natureza das diversas regiões (naturais e geográficas) do planeta. Em tais estudos, esses elementos eram apresentados de forma articulada entre si, pela demonstração das relações que se estabeleciam de modo a explicitar as dinâmicas próprias da Natureza. A presença e a ação humana sobre esse receptáculo natural eram abordadas com maior ou menor integração com os elementos da natureza, porém sempre de maneira dicotomizada.

A Geografia Crítica, por sua vez, propôs outra concepção para a relação sociedade-natureza. Para essa corrente teórica a natureza é anterior e exterior ao Homem, mas também o constitui. É, a um só tempo, um dado externo à vontade humana, constituída por objetos e processos criados fora da sociedade, mas também constitutiva da humanidade quando tomada nas relações de produção (CAVALCANTI, 1998).

A interação entre sociedade e natureza ocorre por meio do trabalho, ação humana, social e econômica que transforma a primeira natureza em segunda natureza, objeto de uso ou de consumo, que vai circular socialmente. A natureza natural não é considerada trabalho, mas a natureza artificial sim, é fruto do processo de trabalho. Assim, a paisagem de um lugar é a materialidade das intervenções humanas sobre a natureza. Inicialmente essa paisagem guardava as singularidades das relações sociedade-natureza locais, mas atualmente, com a mundialização, as paisagens são compostas por diferentes quantidades de técnica e artificialização produzidas e/ou importadas de outros lugares (SANTOS, 1988).

Na escola, as diferentes linhas de pensamento da Geografia trataram os aspectos naturais do espaço com maior ou menor ênfase, porém, todas mantiveram a dicotomia como abordagem metodológica. No ensino, a Geografia Tradicional priorizava o estudo dos aspectos naturais do espaço, relegando para segundo plano os aspectos humanos e econômicos. No Brasil, esse modo de ensinar perdurou até os anos de 1980, quando a Geografia Crítica começou a chegar na escola pela via dos novos livros didáticos produzidos

por professores universitários que vinham, há alguns anos, discutindo e escrevendo sobre essa corrente de pensamento geográfico.

A Geografia Crítica, no ensino, inicialmente negou a importância do estudo das dinâmicas da natureza para a compreensão do espaço geográfico e minimizou sua abordagem pedagógica no tempo de ensino dessa disciplina. Além disso, a ideia de natureza como recurso a ser explorado pelo capital foi enfatizada numa perspectiva de crítica à exploração internacional de recursos nacionais, principalmente dos países subdesenvolvidos. Apesar da relevância da crítica e da denúncia, isso não contribuiu para superação da dicotomia sociedade-natureza.

Atualmente, as abordagens críticas da Geografia têm tratado as relações sociedade-natureza pelo viés socio-ambiental. Há, porém, críticas sobre essas abordagens consideradas reducionistas uma vez que não se aprofundam no estudo e no ensino das dinâmicas próprias da Natureza, pois priorizam tão somente o resultado da ação do Homem sobre essas dinâmicas.

Mendonça (2002) afirma que a Natureza é um conjunto de elementos, dinâmicas e processos que se desenvolvem no tempo geológico e, por isso, possui dinâmica própria que independe da ação humana, mas que, na atual fase histórica do capitalismo, foi reduzida apenas à ideia de recurso.

Por sua vez, a ideia de natureza como recurso ganha, atualmente, um elemento que torna mais complexa sua análise: a crescente artificialização do meio, tanto na cidade quanto no espaço rural. A escolha dos lugares para instalar empresas e centros produtivos, hoje, é orientada também pelas condições técnicas, científicas e sociais que esses meios oferecem e, não mais exclusivamente pela presença de recursos naturais. No atual período histórico, a natureza vem perdendo a importância que tinha nos momentos iniciais do capitalismo, quando os recursos naturais eram os grandes atrativos dos interesses locacionais do capital (SANTOS, 1996).

O capital, de fato, continua interessado em se apropriar e/ou explorar os grandes domínios naturais que ainda existem no planeta. Entretanto, esse não é o único fator que determina a escolha de lugares para investimentos. A apropriação capitalista de áreas ricas em recursos naturais é, muitas vezes, tão somente estratégica, garantia de reserva para exploração futura.

Porém, para além da abordagem da natureza como recurso ou como reserva, é inegável que o espaço produzido pela Sociedade tem um aspecto empírico dado também pela natureza (relevo, hidrografia, clima, cobertura vegetal original) que o constitui e isso não pode ser abandonado no ensino de Geografia.

Assim, nestas diretrizes, propõe-se superar essa abordagem dicotômica e polarizada que ora enfatiza exageradamente os aspectos naturais como se eles fossem o objeto da Geografia e ora os abandona completamente, como se a produção do espaço geográfico ocorresse fora e além do substrato natural. Entretanto, tal superação proposta restringe-se ao trabalho pedagógico sem pretender atingir as complexas discussões filosóficas que lhes são essenciais.

Enfocar, pedagogicamente, as relações Sociedade  $\Leftrightarrow$  Natureza requer considerar as limitações e demandas que a Natureza apresenta à Sociedade. Por exemplo, algumas vezes os aspectos naturais do espaço geográfico impõem a necessidade de construções de obras de engenharia, como túneis, pontes, canais, etc. Outras vezes, tem grande valor histórico e é fator explicativo da ocupação de uma área, do traçado de caminhos, do êxito de determinada produção agropecuária, etc. Os aspectos físicos naturais do espaço são, também, fatores de determinação do valor econômico de áreas urbanas e rurais devido à constituição dos solos, à proximidade de rios, à presença de mananciais, ao modelado de relevo, etc, o que influencia a distribuição social da população e o tipo de ocupação da área.

Ao trabalhar com esse conceito, espera-se que o professor explicita todos os aspectos que envolvem as relações Sociedade  $\Leftrightarrow$  Natureza de modo que supere possíveis abordagens parciais do conceito de natureza que contemple a análise de suas dinâmicas próprias e que evidencie o uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço.

## **Sociedade**

Historicamente, sob uma visão acrítica, o conceito de Sociedade, focado pela Geografia, esteve relacionado ao estudo e à descrição dos aspectos culturais que delimitavam uma região-paisagem. A partir dos anos de 1950 e por algum tempo, os conceitos de Sociedade e população foram tomados como sinônimos. Priorizou-se quantificar a população local e global, cujos dados eram publicizados nas memoráveis pirâmides etárias dos diversos países, suas taxas de natalidade, mortalidade, crescimento vegetativo, população economicamente ativa, etc. Esses dados serviam às políticas estatais de planejamento e de investimento público e privado. Na escola e nos materiais didáticos, porém, recebiam uma abordagem estritamente descritiva e quantitativa, hoje considerada insuficiente para analisar, compreender e intervir no espaço geográfico.

Atualmente, nos materiais didáticos, o conceito de Sociedade vem sendo abordado de forma mais crítica nas últimas décadas. As análises da relação entre pobreza e

desemprego, entre submoradia, migração e trabalho, entre condições de saúde, saneamento básico e classe social apareceram em livros didáticos nos anos de 1980. Mais recentemente, abordagens sobre guetos urbanos, acesso a atividades e espaço culturais e de lazer, entre outros, vêm compondo capítulos de materiais didáticos de Geografia.

As bases críticas da Geografia, adotadas nestas Diretrizes, entendem a Sociedade em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos e nas relações que ela estabelece com a Natureza para produção do espaço geográfico, bem como no estudo de sua distribuição espacial.

A Sociedade produz um intercâmbio com a Natureza, de modo que a última se transforma em função dos interesses da primeira. Ao mesmo tempo, a Natureza não deixa completamente de influenciar a Sociedade, que produz seus espaços geográficos nas mais diversas condições naturais. Os aspectos naturais são, inegavelmente, componentes das paisagens e dos espaços geográficos e na sociedade capitalista contribuem com a distribuição espacial das diferentes classes sociais, uma vez que são interferem na determinação do preço dos solos urbano e rural.

Assim, as desigualdades, conflitos e contradições, próprias da sociedade capitalista, materializam-se nas paisagens e podem ser reveladas sob uma análise crítica dos espaços ocupados pelos diferentes segmentos sociais, culturais, étnicos que compõem a sociedade.

Nestas diretrizes propõe-se que o conceito de Sociedade seja abordado nessa relação composicional com a Natureza, nas escalas local, nacional, regional, em suas relações com sociedades distantes e com os migrantes que acolhe e nas fortes ligações que esses migrantes têm com seus lugares de origem, dos quais trazem influências.

É necessário ainda que o conceito de Sociedade continue associado aos estudos demográficos e a estatísticas de diferentes tipos, como as econômicas, importantes para as discussões políticas sobre planejamento ambiental, rural, industrial e urbano. Tais estudos permitem que sejam evidenciadas as contradições sociais – etnia, religião, gênero, faixa etária, densidade demográfica, entre outros – existentes numa mesma Sociedade.

Sobre a teoria e o ensino da Geografia, destaca-se a relevância dessa discussão para que a disciplina cumpra sua função na escola: *desenvolver o raciocínio geográfico e despertar uma consciência espacial.*

O trabalho pedagógico com esse quadro conceitual de referência é fundamento para que o ensino de Geografia na Educação Básica contribua com a formação de um aluno capaz de compreender o espaço geográfico, nas mais diversas escalas, e atuar de maneira crítica na produção socioespacial do seu lugar, território, região, enfim, de seu espaço.

### 3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

De acordo com a concepção teórica assumida, serão apontados os *Conteúdos Estruturantes* da Geografia para Educação Básica, considerando que seu objeto de estudo/ensino é o espaço geográfico.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. São, neste caso, dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados.

Como constructos atrelados a uma concepção crítica de educação, os conteúdos estruturantes da Geografia devem considerar, em sua abordagem teórico-metodológica, as relações socioespaciais em todas as escalas geográficas, analisadas em função das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcam o atual período histórico.

Embora ultrapassem o campo da pesquisa geográfica e perpassem outras áreas do conhecimento, tais conteúdos são constitutivos da disciplina de Geografia, porque demarcam e articulam o que é próprio do conhecimento geográfico escolar. Essa especificidade geográfica é alcançada quando os conteúdos são especializados.

Nestas Diretrizes Curriculares, os conteúdos estruturantes da Geografia são:

- Dimensão econômica do espaço geográfico;
- Dimensão política do espaço geográfico;
- Dimensão socioambiental do espaço geográfico; e
- Dimensão demográfica e cultural do espaço geográfico.

O esquema a seguir indica as relações que se estabelecem entre o objeto de estudo da Geografia, seu quadro conceitual de referência e os conteúdos estruturantes.

#### **INSERIR O ESQUEMA DA PÁGINA 32 DA VERSÃO EDITORADA**

Os conteúdos estruturantes e os conteúdos específicos devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações *espaço-temporais* e relações *sociedade-natureza* – e do quadro conceitual de referência. Por meio dessa abordagem, pretende-se que o aluno compreenda os conceitos geográficos e o objeto de estudo da Geografia em suas amplas e complexas relações.

Como dimensões geográficas da realidade, os conteúdos estruturantes da Geografia estabelecem relações permanentes entre si. Os conteúdos específicos, por sua vez, devem ser abordados a partir das dimensões geográficas próprias dos quatro conteúdos estruturantes.

A depender da ênfase que o professor deseja dar a determinado conteúdo específico, é possível priorizar ora a abordagem de um conteúdo estruturante, ora de outro. Entretanto, a articulação entre todos eles deve ser explicitada pelo professor para que o aluno compreenda que na realidade socioespacial eles não se separam.

### 3.1 A DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A abordagem desse conteúdo estruturante enfatiza a apropriação do meio natural pela sociedade, por meio das relações sociais e de trabalho, para a construção de objetos técnicos que compõem as redes de produção e circulação de mercadorias, pessoas, informações e capitais, o que tem causado uma intensa mudança na construção do espaço.

Essa rede de produção/transformação e circulação avançou tecnicamente, a ponto de criar espaços econômicos desiguais e influenciar nas decisões de planejamento e organização espacial. Trata-se do aparecimento e do crescimento das áreas industriais, urbanas, comerciais e agropecuárias; da construção de rodovias, hidrovias, portos e aeroportos, e de meios de comunicação como a televisão, a Internet, entre outros.

Este conteúdo estruturante pode ser considerado uma importante forma de análise para entender como se constitui o espaço geográfico. Afinal, as relações sociedade-natureza são movidas pela produção da materialidade necessária para a existência humana, e pelas relações sociais e de trabalho que organizam essa produção. Tais fundamentos foram incorporados pela teoria da Geografia quando a matriz teórica do materialismo histórico dialético passou a integrar o pensamento geográfico.

Deve possibilitar ao aluno a compreensão sócio-histórica das relações de produção capitalista, para que ele reflita sobre as questões socioambientais, políticas, econômicas e culturais, materializadas no espaço geográfico. Sob tal perspectiva, considera-se que o aluno é agente da construção do espaço e, portanto, é também papel da Geografia subsidiá-los para interferir conscientemente na realidade.

*A dimensão econômica do espaço geográfico* se articula com os demais conteúdos estruturantes, pois a apropriação da natureza e sua transformação em produtos para o consumo humano envolvem as sociedades em relações geopolíticas, ambientais e culturais, fortemente direcionadas por interesses socioeconômicos locais, regionais, nacionais e globais.

A instalação de uma indústria ou de um parque industrial, em determinado lugar, e o estabelecimento de uma área de produção agrícola pressupõem alterações socioambientais, mudanças culturais e sociais, como também podem desencadear conflitos geopolíticos, movidos por interesses econômicos e pelas novas relações de poder geradas por essa transformação.

As outras transformações socioespaciais, criadas pela necessidade de circulação dos produtos, das pessoas e do capital ligados a um determinado espaço produtivo (urbano ou rural), modificam o espaço geográfico próximo e distante, num raio de alcance que, algumas vezes, envolve a dimensão global. Por exemplo, uma indústria ou uma área agropecuária precisa de estradas que as liguem com áreas urbanas, com aeroportos, com portos, de onde seus produtos alcançarão os consumidores próximos ou distantes. Os meios de transporte, os meios de comunicação, bem como os sistemas financeiros, para atender ao ciclo produtivo industrial ou agrário, criam objetos técnicos necessários a toda circulação de pessoas, mercadorias e dinheiro que possibilitam essa produção. Por isso, diz-se que a dimensão econômica da produção do espaço envolve e afeta todas as outras dimensões de análise do espaço geográfico.

Este conteúdo estruturante deve ser abordado a partir de recortes temáticos e/ou regionais a serem desmembrados em conteúdos específicos que vão organizar a proposta pedagógica curricular da escola e compor o plano de trabalho docente do professor. Os enfoques dados a esses conteúdos específicos deverão respeitar a faixa etária do aluno, o nível de ensino e as realidades locais. Seguem algumas propostas:

- novas tecnologias e alterações produtivas no espaço rural;
- a globalização econômica e seus efeitos no espaço geográfico;
- o setor de serviços e a reorganização do espaço geográfico (comércio, turismo, energia, entre outros);
- as relações econômicas e a dependência tecnológica entre os lugares;
- produção capitalista: os diferentes ritmos de produção e sua configuração espacial;
- revolução técnico-científica-informacional e o novo arranjo do espaço da produção;
- distribuição espacial da indústria nas diversas escalas geográficas;
- formação dos blocos econômicos regionais e seus impactos na organização socioespacial;
- industrialização nos países pobres: diferenças tecnológicas e econômicas;
- a organização dos espaços produtivos mundiais resultantes da interferência da OMC, Banco Mundial e FMI.

### 3.2 A DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A *dimensão política do espaço geográfico* engloba os interesses relativos aos territórios e às relações de poder, econômicas e sociais que os envolvem. É o conteúdo estruturante originalmente constitutivo de um dos principais campos de conhecimento da Geografia e está relacionado de forma mais direta ao conceito de território.

Conforme já mencionado nestas Diretrizes, no período em que a Geografia se institucionalizou como ciência, no final do século XIX, o pensamento geopolítico esteve relacionado ao poder exclusivo do Estado-Nação sobre o território. No discurso geográfico de então, os conceitos de território e espaço se confundiam, de modo a escamotear o caráter político do primeiro ao não se colocar em discussão a complexidade das relações sociais e de poder, nas diversas escalas geográficas, para definição de um território.

Hoje, uma análise geopolítica considera, também, as relações de poder não-institucionais e marginais sobre os territórios oficialmente delimitados e os informalmente constituídos, nas mais diversas escalas geográficas. Por meio dos estudos da geopolítica, pode-se entender como as relações de poder determinam fronteiras (reais ou imaginárias), constroem e destroem a materialidade e configuram as diversas parcelas do espaço geográfico, nos diferentes tempos históricos.

Assim, o estudo deste conteúdo estruturante deve possibilitar que o aluno compreenda o espaço onde vive a partir das relações estabelecidas entre os territórios institucionais e entre os territórios que a eles se sobrepõem como campos de forças sociais e políticas. Os alunos deverão entender as relações de poder que os envolvem e de alguma forma os determinam, sem que haja, necessariamente, uma institucionalização estatal, como preconizado pela geografia política tradicional.

O trabalho pedagógico com este conteúdo estruturante deve considerar recortes que enfoquem o local e o global, sem negligenciar a categoria analítica espaço-temporal, ou seja, a interpretação histórica das relações geopolíticas em estudo.

Ao trabalhar a *dimensão política do espaço geográfico* no Ensino Fundamental e Médio, sugerem-se alguns recortes temáticos e/ou regionais a serem desmembrados, pelo professor, em conteúdos específicos que devem compor seu plano de trabalho docente. Tais conteúdos deverão ser enfocados de modo a garantir a compreensão das inter-relações entre espaço e poder, considerando a faixa etária do aluno, o nível de ensino e as realidades locais. Seguem algumas propostas:

- formação territorial dos Estados nacionais;

- a espacialização dos principais conflitos mundiais, suas causas e efeitos;
- organizações internacionais: ONU, Otan, entre outros, e suas influências na reorganização do espaço geográfico;
- a nova ordem mundial no início do século XXI e a atual oposição norte-sul;
- os novos papéis das organizações internacionais na mediação de conflitos territoriais;
- redefinição de fronteiras e conflitos de base territorial, tais como: étnicos, culturais, políticos, econômicos;
- estrutura fundiária, movimentos sociais e os conflitos no campo;
- questões territoriais indígenas: demarcação dos territórios, conflitos e ocupação;
- o acesso as tecnologias, as informações e as relações de poder;
- territórios urbanos marginais: sua distribuição e configuração espacial.

### 3.3 A DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Este conteúdo estruturante perpassa outros campos do conhecimento, o que remete à necessidade de situá-lo de modo a especificar qual seja o olhar geográfico de que se trata.

A questão socioambiental é um subcampo da Geografia e, como tal, não constitui mais uma linha teórica dessa ciência/disciplina. Permite abordagem complexa do temário geográfico, porque não se restringe aos estudos da flora e da fauna, mas à interdependência das relações entre sociedade, elementos naturais, aspectos econômicos, sociais e culturais.

O termo 'sócio' aparece, então, atrelado ao termo 'ambiental' para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade como sujeito, elemento, parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea (MENDONÇA, 2001, p.117).

Ainda conforme Mendonça, o pensamento geográfico a respeito das questões ambientais é marcado por dois períodos distintos. São eles: no primeiro, o ambiente era tomado como sinônimo de natureza, conceito que prevaleceu desde a estruturação científica da geografia até meados do século XX. No segundo momento, alguns geógrafos passaram a considerar a interação entre a sociedade e a natureza, o que tornou ultrapassada a idéia majoritariamente descritiva do ambiente natural. A partir dos anos de 1950, o ambiente – muitas vezes já degradado – passou a ser objeto de estudo com vistas à sua recuperação e para melhorar a qualidade de vida (MENDONÇA, 2001, p. 119).

Os impasses ambientais que inquietam o mundo de maneira mais explícita, desde os anos de 1960, custaram a ganhar espaço no pensamento geográfico. Essa dificuldade se deu, de acordo com Mendonça, em função de alguns fatores como:

- a secundarização dos aspectos físicos do espaço geográfico, a partir da década de 1970, com a emergência da idéia da Geografia como ciência social;
- a conseqüente recusa da importância da dinâmica da natureza “na constituição do espaço, do território e da sociedade”; e
- a fé na ciência e na tecnologia como potencialmente capazes de resolver os problemas ambientais gerados pelo modo de produção capitalista.

A partir dos anos de 1980, tanto o acirramento dos problemas ambientais quanto o engajamento de geógrafos físicos na militância de esquerda, no Brasil e no mundo, levaram a Geografia a rever suas concepções, o que resultou na busca e na formulação de novas bases teórico-metodológicas para a abordagem do tema. Uma delas é que a crise ambiental contemporânea não pode ser compreendida nem resolvida, segundo perspectivas que isolam sociedade de natureza ou que ignoram uma delas.

A concepção de meio ambiente não exclui a sociedade, antes, implica compreender que em seu contexto econômico, político e cultural estão processos relativos às questões ambientais contemporâneas, de modo que a sociedade é componente e sujeito dessa problemática.

A natureza, que teve em sua gênese uma dinâmica autodeterminada, hoje sofre alterações em muitas de suas dinâmicas devido à ação humana. Basta lembrarmos das alterações climáticas, das obras de engenharia que modificam os rios (curso, vazão, profundidade, etc.) e que transpõem montanhas e cordilheiras (estradas, túneis), dos desmatamentos que criam desertos ou que, em encostas de morros, causam desmoronamentos. Torna-se, então, fundamental compreender tanto a gênese da dinâmica da natureza quanto as alterações nela causadas pelo homem, como efeito de participar na constituição da fisicidade do espaço geográfico

A abordagem geográfica deste conteúdo estruturante destaca que o ambiente não se refere somente a questões naturais. Ao entender ambiente pelos aspectos sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a determinar, também, questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico.

Ao trabalhar a *dimensão socioambiental do espaço geográfico* no Ensino Fundamental e Médio, sugerem-se alguns recortes temáticos e/ou regionais a serem

desmembrados pelo professor, em conteúdos específicos que devem compor seu plano de trabalho docente. Seguem algumas propostas:

- os recursos naturais: formação, espacialização, suas alterações antrópicas e implicações na organização espacial das atividades econômicas;
- os impactos socioambientais no espaço rural provenientes dos avanços tecnológicos;
- a espacialização dos fenômenos atmosféricos e as mudanças climáticas decorrentes das atividades humanas, e também da própria dinâmica da natureza;
- circulação e poluição atmosférica e sua interferência na organização do espaço geográfico (indústria, habitação, saúde, entre outros);
- distribuição espacial e as consequências socioambientais dos desmatamentos, da chuva ácida, do buraco na camada de ozônio, do efeito estufa, entre outros;
- atividades humanas e transformação da paisagem natural nas diversas escalas geográficas;
- crise ambiental: conflitos políticos e interesses econômicos;
- produção do espaço geográfico e impactos ambientais sobre a água, o solo, o ar, o clima;
- ocupação de áreas de risco – encostas e mananciais – e a organização do espaço urbano.

### 3.4 A DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Este conteúdo estruturante permite a análise do Espaço Geográfico sob a ótica das relações sociais e culturais, bem como da constituição, distribuição e mobilidade demográfica.

A abordagem cultural do espaço geográfico é entendida como um campo de estudo da Geografia. Como tal, foi e ainda é uma importante área de pesquisa acadêmica, porém, até o momento, menos presente na escola.

As discussões sobre Geografia cultural datam do final do século XIX e principalmente no início do século XX. Os geógrafos deste período buscavam “mostrar a diversidade das paisagens cultivadas, dos campos, dos sistemas agrícolas, dos tipos de habitat rural, dos traçados da cidade, da arquitetura vernacular e das construções monumentais” (CLAVAL, 2001 p.36). Entretanto, o autor considera que tais discussões não esclareciam a dinâmica dos comportamentos humanos.

Com as transformações políticas, econômicas e sociais que aconteceram após a

Segunda Guerra Mundial houve uma reavaliação entre as abordagens da Geografia relacionadas à cultura. Sob esse contexto, estudiosos geógrafos buscaram uma análise subjetiva e investigaram

Por que os indivíduos e os grupos não vivem os lugares do mesmo modo, não os percebem da mesma maneira, não recortam o real segundo as mesmas perspectivas e em função dos mesmos critérios, não descobrem nele as mesmas vantagens e os mesmos riscos, não associam a ele os mesmos sonhos e as mesmas aspirações, não investem nele os mesmos sentimentos e mesma afetividade? (CLAVAL, 2001 p.40).

Pouco depois, as abordagens da Geografia Cultural assumiram posturas teóricas mais críticas.

O interesse pelo campo da Geografia cultural renovou-se, na década de 70, com o surgimento de diversas novas perspectivas. Em 1978, Cosgrove previa a cooperação vantajosa entre a geografia cultural humanista e a geografia social marxista [...]. Jackson buscava, em 1980, uma aproximação entre a geografia cultural e a geografia social, partindo de idéias e métodos da antropologia cultural. (COSGROVE e JACKSON, in CORRÊA e ROSENDAHL (Orgs), 2003, p.135).

Esse movimento de retomada dos estudos culturais na década de 1980, foi chamado de nova Geografia Cultural, que, em uma de suas abordagens – teoria do materialismo histórico dialético – desenvolve pesquisas que incluem temas como as relações entre culturas dominantes e culturas dominadas.

Uma possível definição dessa ‘nova’ geografia cultural seria: contemporânea e histórica [...]; social e espacial [...]; urbana e rural; atenta à natureza contingente da cultura, às ideologias dominantes e às formas de resistência. Para essa ‘nova’ geografia a cultura não é uma categoria residual, mas o meio pelo qual a mudança social é experienciada, contestada e constituída. (COSGROVE e JACKSON, in CORRÊA e ROSENDAHL (Orgs.), 2003, p.136).

Nestas Diretrizes Curriculares, propõe-se que as relações entre Geografia e cultura sejam abordadas do ponto de vista das relações políticas e de resistência

desenvolvidas por grupos subordinados para contestar a hegemonia daqueles que detêm o poder [...] exploram uma vasta gama de subculturas populares, interpretando seus significados contemporâneos em termos dos contextos materiais específicos. [...] Parafrazeando Hall, a cultura é o meio pelo qual as pessoas transformam o fenômeno cotidiano do mundo material num mundo de símbolos significativos, ao qual dão sentido e atrelam valores. [...] o trabalho de Hall e seu grupo tem o mérito de nos lembrar das implicações políticas dos estudos culturais e da necessidade de focalizar a análise da cultura em termos mais adequados de um subcapitalismo (COSGROVE e JACKSON, in CORRÊA e ROSENDAHL (Orgs.), 2003, p.139).

As manifestações culturais perpassam gerações, criam objetos geográficos e são, portanto, parte do espaço, registros importantes para a Geografia. A cidade e a rede urbana constituem-se em terreno fértil para esta abordagem, pois são formadas por complexos e diversificados grupos culturais (sociais e econômicos) que criam e recriam espaço

geográfico mediante as determinações das forças políticas hegemônicas e contra-hegemônicas.

Assim, os estudos sobre os aspectos culturais e demográficos do Espaço Geográfico contribuem para a compreensão desse momento de intensa circulação de informações, mercadorias, dinheiro, pessoas e modos de vida. Em meio a essa circulação está a construção cultural singular e também a coletiva, que pode caracterizar-se tanto pela massificação da cultura quanto pelas manifestações culturais de resistência. Por isso, mais do que estudar particularidades, este Conteúdo Estruturante preocupa-se com os estudos da constituição demográfica das diferentes sociedades; as migrações que imprimem novas marcas nos territórios e produzem novas territorialidades, e com as relações político-econômicas que influenciam essa dinâmica.

Ao trabalhar a *dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico*, no Ensino Fundamental e Médio, sugerem-se alguns recortes temáticos e/ou regionais a serem desmembrados, pelo professor, em conteúdos específicos que devem compor seu plano de trabalho docente. Seguem algumas propostas:

- êxodo rural e sua influência na configuração espacial urbana e rural;
- as migrações mundiais e sua influência sobre a formação cultural, distribuição espacial e configuração demográfica dos países;
- formação étnico-religiosa: distribuição e organização espacial e conflitos territoriais;
- as influências dos meios de comunicação nas manifestações culturais e na (re)organização social do espaço geográfico;
- crescimento demográfico e políticas populacionais em diferentes países;
- relações entre composição demográfica, gênero, etnias, emprego, renda e situação econômica do país, da região e do lugar;
- diferentes grupos socioculturais e suas marcas na paisagem urbana e rural;
- nacionalismos, minorias étnicas, separatismo e xenofobia e suas conseqüências socioespaciais;
- identidades culturais regionais e sua espacialização.

Enfatiza-se que no Ensino Fundamental e Médio os quatro conteúdos estruturantes serão o ponto de partida para a seleção, organização e abordagem dos conteúdos específicos por série, ou seja, para a construção da proposta pedagógica curricular.

#### 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de ensino proposta nestas Diretrizes deve permitir que os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da Geografia e compreendam o processo de produção e transformação do espaço geográfico. Para isso, os conteúdos da Geografia devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos nestas diretrizes.

O processo de apropriação e construção dos conceitos fundamentais do conhecimento geográfico se dá a partir da intervenção intencional própria do ato docente, mediante um planejamento que articule a abordagem dos conteúdos com a avaliação (CAVALCANTI, 1998). No ensino de Geografia tal abordagem deve considerar o conhecimento espacial prévio dos alunos para relacioná-lo ao conhecimento científico no sentido de superar o senso comum.

Ao invés de simplesmente apresentar o conteúdo que será trabalhado, recomenda-se que o professor crie uma situação problema, instigante e provocativa. Essa problematização inicial tem por objetivo mobilizar o aluno para o conhecimento. Por isso, deve se constituir de questões que estimulem o raciocínio, a reflexão e a crítica, de modo que se torne sujeito do seu processo de aprendizagem (VASCONCELOS, 1993).

Outro pressuposto metodológico para a construção do conhecimento em sala de aula é a contextualização do conteúdo. Na perspectiva teórica destas Diretrizes, contextualizar o conteúdo é mais do que relacioná-lo à realidade vivida do aluno, é, principalmente, situá-lo historicamente e nas relações políticas, sociais, econômicas e culturais, em manifestações espaciais concretas, nas diversas escalas geográficas.

Sempre que possível o professor deverá estabelecer relações interdisciplinares dos conteúdos geográficos em estudo, porém, sem perder a especificidade da Geografia. Nas relações interdisciplinares as ferramentas teóricas próprias de cada disciplina escolar devem fundamentar a abordagem do conteúdo em estudo, de modo que o aluno perceba que o conhecimento sobre esse assunto ultrapasse os campos de estudo das diversas disciplinas, mas que cada uma delas tem um foco de análise próprio.

A considerar esses pressupostos metodológicos, o professor organiza o processo de ensino de modo que os alunos ampliem suas capacidades de análise do espaço geográfico e formem os conceitos dessa disciplina de maneira cada vez mais rica e complexa. O professor deve, ainda, conduzir o processo de aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos alunos para que a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem crítica aconteçam. Todo esse procedimento tem por finalidade que o ensino de Geografia contribua para a formação de um sujeito capaz de interferir na realidade de maneira consciente e crítica.

Compreender as desigualdades sociais e espaciais é uma das grandes tarefas dos geógrafos educadores para que a nossa ciência instrumentalize as pessoas a uma leitura mais crítica e menos ingênua do mundo, que desemboque numa maior participação política dos cidadãos a fim de que possamos ajudar a construir um espaço mais justo e um homem mais solidário [...] (KAERCHER, 1999, p. 174).

Nestas diretrizes, os conteúdos estruturantes são norteadores do trabalho com os conteúdos específicos e, ambos – estruturantes e específicos – devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações *espaço-temporais*, relações *sociedade-natureza* – e do quadro conceitual de referência.

Os conteúdos estruturantes, como dimensões geográficas da realidade, fundamentam as abordagens dadas aos conteúdos específicos. Então, cada conteúdo específico deve ser abordado nas dimensões econômica, cultural-demográfica, política e socioambiental, todas constituidoras do espaço geográfico. Em algumas situações, a depender do enfoque que o professor considerar necessário, um dos conteúdos estruturantes poderá ser mais enfatizado na abordagem do conteúdo específico em estudo.

#### 4.1 EXEMPLOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDO ESPECÍFICO E CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

##### **Exemplo 1: O meio urbano**

O *meio urbano* é um recorte temático que pode ser desmembrado em muitos conteúdos específicos. Estes podem se vincular mais diretamente a um dos estruturantes ou podem ser abordados a partir de todos eles. Tais conteúdos devem ser trabalhados nas diferentes escalas geográficas, devidamente espacializados, contemplada a linguagem cartográfica.

Na relação do *meio urbano* com a *dimensão socioambiental*, o professor poderá abordar o uso da água e as políticas públicas de saneamento básico nas cidades; o problema da poluição dos rios pelos dejetos urbanos, pelo lixo doméstico e industrial; a ocupação das áreas de risco, das encostas, dos mananciais e várzeas; a poluição atmosférica nas cidades, dentre outros.

Sob a *dimensão cultural e demográfica* o recorte temático *meio urbano* pode ser abordado a partir dos movimentos migratórios e suas conseqüências na ocupação urbana; dos movimentos sociais e suas implicações na organização do espaço urbano; das relações étnico-raciais que se estabelecem nas cidades e das diferentes identidades culturais nelas presentes.

Ao analisar o *meio urbano* a partir da *dimensão econômica*, o professor poderá abordar as desigualdades socioeconômicas materializadas no espaço urbano; a distribuição dos espaços de produção e de consumo; as inter-relações das atividades econômicas; o processo de urbanização em relação ao uso do solo urbano e à especulação imobiliária; o processo de industrialização e a urbanização, entre outros.

Da *dimensão política* o *meio urbano* pode ser abordado, por exemplo, pela interdependência entre o campo e a cidade, sendo esta o centro das decisões econômicas e políticas; pela ação dos movimentos sociais no espaço urbano e o direito ao transporte, moradia, saneamento e saúde; pela análise da estrutura e formação das cidades globais; pela questão da formação dos micro-territórios urbanos, entre outros.

### **Exemplo 2 – Petróleo como recurso natural**

Num outro exemplo, o *petróleo como recurso natural*, o professor poderá problematizar a localização das jazidas e as implicações políticas e econômicas que envolvem a posse e dependência desse recurso para, em seguida, aprofundar a abordagem sobre a dinâmica da natureza e a formação desse mineral. É fundamental que se considerem as relações espaço-temporais e as relações sociedade-natureza, para uma análise crítica e mais ampla do objeto em questão, assim como localizá-lo geograficamente.

No conteúdo estruturante *dimensão econômica do espaço geográfico*, deverá ser considerada a importância desse mineral para a economia, para os sistemas de produção e de circulação, vinculado às diferenças de riquezas entre os países e as regiões do mundo.

No conteúdo estruturante *dimensão política*, a abordagem deverá enfatizar as relações de poder que se estabelecem entre os países que detêm as jazidas do mineral e aqueles que dependem desse recurso; a análise dos conflitos (bélicos, financeiros, fiscais) gerados pelos interesses sobre o petróleo e os posicionamentos assumidos pelos países, tanto os envolvidos quanto os não-diretamente envolvidos.

No conteúdo estruturante *dimensão socioambiental*, a abordagem recairá sobre a formação e espacialização do petróleo, o futuro esgotamento das jazidas, os custos ambientais da opção pelo uso desse combustível, os lugares mundiais mais afetados pela poluição causada pelo uso do petróleo. Ainda, merecerão destaque a forma como o uso desse mineral poderá afetar o planeta no futuro, como será a busca de tecnologia alternativa para substituir esse combustível, quais países estão à frente nas pesquisas e como se portam diante dos problemas ambientais, etc.

Quanto ao conteúdo estruturante *dimensão cultural e demográfica*, a análise geográfica do petróleo pode considerar os modos de vida estruturados a partir dos sistemas

de transporte baseados no petróleo, os índices econômicos (renda per capita, PIB) dos maiores produtores e exportadores, a distribuição de riqueza entre a população desses países, suas estruturas demográficas e sociais em relação àquela distribuição, etc.

Esses são exemplos que objetivam tão somente estimular reflexões sobre as relações a serem estabelecidas entre os conteúdos estruturantes e os específicos. Tais exemplos não se esgotam em si mesmos, mas podem ser enriquecidos pelos professores, a considerar a diversidade de suas leituras e os interesses de discussões relacionados às realidades locais.

## 4.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS DOIS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### **A Geografia nos anos finais do ensino fundamental**

No Ensino Fundamental, espera-se que o aluno amplie suas noções espaciais. Por isso, o professor trabalhará os conhecimentos necessários para o entendimento das inter-relações entre as dimensões econômica, cultural e demográfica, política e socioambiental presentes no espaço geográfico. Sob essa perspectiva, o professor deverá aprofundar a abordagem dos conceitos básicos que fundamentam o entendimento e a crítica à organização espacial.

O espaço geográfico deve ser compreendido como resultado da integração entre dinâmica físico-natural e dinâmica humano-social, e estudado a partir de diferentes níveis de escalas de análise.

[...] As explicações para entender a realidade estudada exigem um vaivém constante entre os diversos níveis [escalas] de análise, em que se cruzam as interpretações que decorrem do local ou do regional, considerados em sua totalidade, e os níveis nacional e internacional (CALLAI, 2003, p.61).

Ao aperfeiçoar tais conhecimentos, no decorrer do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver a capacidade de analisar os fenômenos geográficos e relacioná-los, quando possível, entre si. As reflexões podem ser promovidas em torno da aplicação dos conceitos construídos desde os anos iniciais, das especificidades naturais e sociais e das relações de poder político e econômico no processo de globalização, das regiões e do território.

Por fim, o aluno ampliará e aprofundará suas análises do espaço geográfico mundial. Novamente, serão incentivadas as reflexões dos aspectos socioambientais, das relações de poder político e econômico entre os diferentes espaços mundiais, com retorno ao espaço

local sempre que necessário, para maior compreensão do espaço no processo de globalização.

É importante no ensino da Geografia promover um domínio da linguagem cartográfica para mostrar como os fenômenos se distribuem e se relacionam nesse espaço. Lembrando sempre que a linguagem cartográfica, como metodologia, deverá ser trabalhada pelos professores ao longo da Educação Básica.

### **A Geografia no Ensino Médio**

Ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que os alunos tenham noções básicas sobre as relações socioespaciais nas diferentes escalas geográficas (do local ao global) e condições de aplicar seus conhecimentos na interpretação e crítica de espaços próximos e distantes, conhecidos empiricamente ou não.

Esses conhecimentos serão aprofundados no Ensino Médio, de modo a ampliar as relações estabelecidas entre os conteúdos, respeitada a maior capacidade de abstração do aluno e sua possibilidade de formações conceituais mais amplas. Estudos sobre o espaço geográfico global, bem como os estudos continentais e regionais, serão realizados a partir de recortes temáticos mais complexos.

Recomenda-se, então, que os conteúdos sejam organizados numa seqüência que problematize as relações Sociedade↔Natureza e as relações espaço-temporais a partir do espaço geográfico mundial. Algumas questões podem orientar esta abordagem, tais como: Qual é a configuração geopolítica do mundo hoje? Sempre foi assim? Como era num passado recente? Por que mudou? Como foi esse processo de mudança de fronteiras e relações econômicas, sociais e políticas em diferentes países e regiões do planeta? Quais as conseqüências disso para o mundo?

Essa abordagem auxilia a compreensão do processo histórico da transição da ordem mundial precedente à atual. Esse ponto de partida pode se articular, na seqüência, com a discussão em outras escalas. O professor tem a possibilidade de abordar os diversos critérios de regionalização do espaço geográfico, até a formação dos atuais blocos regionais (econômicos e políticos) e selecionar outros conteúdos específicos que envolverão também aspectos socioambientais e culturais dos diversos recortes espaciais em análise, que devem incluir, também, o Brasil e o Paraná.

Para que os conceitos básicos da Geografia – lugar, território, paisagem, região, sociedade, natureza – sejam tratados de maneira mais significativa, os recortes temáticos sugeridos no item três destas diretrizes devem compor o plano de trabalho docente em todas as séries do Ensino Médio contemplando enfoques diferenciados. Essa abordagem

permite retomar as discussões políticas, econômicas, socioambientais e culturais-demográficas de uma série para outra, aprofundando-as e ampliando-as.

Essa recomendação para a abordagem dos conteúdos, é, em linhas gerais, uma possibilidade de organização de conteúdos a serem distribuídos e tratados ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Caberá ao professor adequá-la e enriquecê-la de acordo com sua realidade.

Salienta-se a importância de orientar o ensino dos conteúdos de Geografia, a partir das questões já mencionadas nos fundamentos, quais sejam:

- onde ocorre o fato?
- por que ocorre nesse lugar e não em outro?
- como é esse lugar?
- por que esse lugar é assim?
- por que os objetos estão dispostas desta maneira?
- quais significados podem ser atribuídos a esse ordenamento espacial?
- quais as conseqüências desse ordenamento espacial?

O professor de Geografia deve estar atento à Lei n. 10.639/03, tornando obrigatório abordar conteúdos que envolvam a temática de história e cultura afro-brasileira e africana, que podem ser vistas nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio e relacioná-las aos conteúdos estruturantes de forma contextualizada. O trabalho pedagógico com esta temática pode ser feito, por exemplo, por meio de mapas, maquetes, textos, imagens, fotos que tragam conhecimentos sobre conteúdos específicos, tais como: a composição da população brasileira e miscigenação dos povos; a distribuição espacial da população afro-descendente no Brasil e no mundo; as contribuições do negro na construção cultural da nação brasileira; as migrações do povo africano no tempo e no espaço; o trabalho e renda dos afro-descendentes; a configuração espacial do continente africano.

O professor deverá considerar, também, o número de aulas reservado à disciplina de Geografia, em cada série do Ensino Fundamental e Médio, na escola onde atua, ao elaborar seu plano de trabalho docente. Essa realidade é variável, uma vez que a Rede Estadual de Ensino não trabalha com um modelo único de matriz curricular.

A seguir, são apresentadas algumas práticas pedagógicas para a disciplina de Geografia que atreladas aos fundamentos teóricos destas Diretrizes tornam-se importantes instrumentos para compreensão do espaço geográfico, dos conceitos e das relações socioespaciais nas diversas escalas geográficas.

#### 4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

### 4.3.1 A aula de campo

A aula de campo é um importante encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local, bem delimitada para investigar a sua constituição histórica e as comparações com os outros lugares, próximos ou distantes. Assim, a aula de campo jamais será apenas um passeio, porque terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia.

Para organizar uma aula de campo, o professor deverá delimitar previamente o trajeto, de acordo com os objetivos a serem alcançados e estabelecer os contatos com possíveis entrevistados, quando for o caso. Feito isso, deverá explicar detalhadamente como será cada etapa do mesmo e deixar claro quais os objetivos a serem atingidos com o trabalho.

Em seguida, é preciso definir para o grupo qual é o elemento integrador da saída à campo. Por exemplo, numa aula de campo na área urbana, o eixo pode ser o conhecimento do entorno, a identificação de um trajeto funcional específico do bairro; relacionar a ocupação histórica com os atuais eixos de acesso, entre outros. Em sala de aula, é necessário trabalhar, previamente, aspectos como o processo de ocupação e desenvolvimento da área visitada, bem como as relações que estabelece com espaços mais amplos, na escala geográfica.

No percurso, sugerem-se alguns passos a serem seguidos tais como: observação sistemática orientada; descrição, seleção, ordenação e organização de informações; registro das informações de forma criativa (croquis, maquetes, desenho, produção de texto, fotos, figuras, etc.) (SCHAFFER, In CASTROGIOVANNI (Org.), 1999).

Outras análises podem ser feitas de acordo com os objetivos da aula de campo, como, por exemplo, sobre a simbologia dos monumentos, prédios singulares da área visitada e o papel histórico, econômico, social desses objetos da paisagem local. Ao pesquisar aspectos históricos de uma paisagem e refletir sobre as ações que a produzem, remodelam e lhe conferem novos usos, ultrapassa-se o conceito de paisagem e passa-se a construir o conceito de espaço geográfico.

Na volta à escola, o professor questionará os fenômenos observados. Os alunos, por sua vez, devem buscar fontes que expliquem forma e função da paisagem da área visitada e devem ser incentivados a conhecer e reconhecer as transformações históricas observadas no trajeto percorrido (relações espaço temporais).

A aula de campo abre, ainda, possibilidades de desenvolver múltiplas atividades práticas, tais como consultas bibliográficas (livros e periódicos), análise de fotos antigas,

interpretação de mapas, entrevistas com moradores, elaboração de maquetes, murais, etc. (NIDELCOFF, 1986).

#### 4.3.2 Os recursos áudio visuais

Filmes, trechos de filmes, programas de reportagem e imagens em geral (fotografias, slides, charges, ilustrações) podem ser utilizados para a problematização dos conteúdos da Geografia, desde que sejam explorados à luz de seus fundamentos teórico-conceituais. Para isso, é preciso observar alguns critérios e cuidados. Deve-se evitar, por exemplo, o uso de filmes e programas de televisão apenas como ilustração daquilo que o professor explicou ou que pretende explicar do conteúdo. É necessário que esses recursos sejam colocados sob suspeita, evitando seu status de verdade, e que os olhares e abordagens dados aos lugares e aos conteúdos geográficos sejam questionados pelo professor e pelos alunos. (BARBOSA, In CARLOS (Org.), 1999)

Assim, a partir da exibição de um filme, da observação de uma imagem (foto, ilustração, charge, entre outros), deve iniciar-se uma pesquisa que se fundamente nas categorias de análise do espaço geográfico e nos fundamentos teóricos conceituais da Geografia. O recurso audiovisual assume, assim, o papel que lhe cabe: problematizador, estimulador para pesquisas sobre os assuntos provocados pelo filme, a afim de desvelar preconceitos e leituras rasas, ideológicas e estereotipadas sobre lugares e povos.

O uso de imagens não animadas (fotografias, *posters*, *slides*, cartões postais, *outdoors*, entre outras) como recurso didático, pode auxiliar o trabalho com a formação de conceitos geográficos, diferenciando paisagem de espaço e, a depender da abordagem dada ao conteúdo, desenvolver os conceitos de região, território e lugar. Para isso, a imagem será ponto de partida para atividades de sua observação e descrição. Feita essa identificação, o professor e os alunos devem partir para pesquisas que investiguem: Onde? Por que esse lugar é assim? Enfim, propõem-se pesquisas que levantem os aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, naturais da paisagem/espaço em estudo.

Compreendida a historicidade e os sistemas de ações que constituem uma paisagem, ela passa a ser concebida como espaço geográfico (CASTELLANI, 1999). Ao aprofundar as pesquisas na tentativa de compreender as relações que esse recorte do espaço geográfico estabelece com lugares distantes e com o seu entorno, a depender do direcionamento dado à abordagem do conteúdo, será possível desenvolver os conceitos de região, território e lugar.

Portanto, o uso de recursos audiovisuais como mobilização para a pesquisa, deve levar o aluno a duvidar das verdades anunciadas e das paisagens exibidas. Essa suspeita instigará a busca de outras fontes de pesquisa para investigação das raízes da configuração

sócio-espacial exibida, necessária para uma análise crítica (VASCONCELOS, 1993).

### **4.3.3 A cartografia**

Quanto ao uso da cartografia nas aulas de Geografia, cabem algumas considerações teóricas e metodológicas importantes. A cartografia tem sido utilizada, no ensino de Geografia, para leitura e interpretação do espaço geográfico, porém como recurso didático, teve abordagens variadas em função da perspectiva teórico-metodológica assumida pelo professor.

Durante muito tempo os mapas foram considerados um instrumental básico da Geografia, usados apenas para a localização e descrição dos fenômenos espaciais. Não havia, no trabalho metodológico cartográfico, a preocupação em explicar o ordenamento territorial da sociedade. Essa perspectiva teórico-metodológica foi associada e identificada com a chamada Geografia Tradicional.

A partir do final dos anos de 1970, ocorreu um afastamento entre o ensino de Geografia e a linguagem cartográfica, pois o movimento da Geografia Crítica rejeitou os referenciais teórico-metodológicos da Geografia Tradicional. Naquele momento de crise, reflexão e reestruturação do pensamento geográfico brasileiro, fazer uso de quaisquer materiais didáticos utilizados pela Geografia Tradicional, significava recusar a mudança, manter-se atrelado ao velho, ao que deveria ser superado.

Em função dessa avaliação, hoje compreendida como equivocada, o ensino de Geografia abandonou o uso da linguagem cartográfica por algum tempo. Ao rejeitar-se um método e uma linha de pensamento, rejeitou-se, sem maiores reflexões, uma linguagem que, sob outra concepção teórico-metodológica, poderia (e pode) contribuir muito para o ensino crítico do espaço Geográfico.

Ao final da década de 1980, as pesquisas e os estudos desenvolvidos por muitos profissionais trouxeram de volta as discussões sobre a importância do uso da linguagem cartográfica no ensino de Geografia (KATUTA, In PONTUSCHKA & OLIVEIRA (Orgs.), 2002).

A linguagem cartográfica resulta de uma construção teórico-prática que vem desde as séries iniciais e segue até o final da Educação Básica. O domínio da leitura de mapas é um processo de diversas etapas porque primeiro é acolhida a compreensão que o aluno tem da realidade em exercícios de observar e representar o espaço vivido, com o uso da escala intuitiva e criação de símbolos que identifiquem os objetos. Depois, aos poucos, são desenvolvidas as noções de escala e legenda, de acordo com a convenção cartográfica oficial (RUA, 1993, p.13). Ao apropriar-se da linguagem cartográfica, o aluno estará apto a

reconhecer representações de realidades mais complexas, que exigem maior nível de abstração.

Propõe-se que os mapas e seus conteúdos sejam lidos pelos estudantes como textos passíveis de interpretação, problematização e análise crítica. Também, que jamais sejam meros instrumentos de localização dos eventos e acidentes geográficos, pois, ao final do Ensino Médio, espera-se que os alunos sejam capazes, por exemplo, de “correlacionar duas cartas simples, ler uma carta regional simples, [...] saber levantar hipóteses reais sobre a origem de uma paisagem, analisar uma carta temática que apresenta vários fenômenos” (SIMIELLI in CARLOS (Org.), 1999, p. 104).

#### **4.3.4 A Literatura**

A prática docente no ensino de Geografia também pode ser viabilizada por instrumentos menos convencionais no cotidiano escolar que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, as obras de arte e a literatura.

[...] a Arte possui uma importante dimensão histórica de leitura do espaço socialmente produzido e se traduz como um instrumento de percepção e reconhecimento da realidade. [...] A obra de arte pode ser uma interrogação da vida e da história e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de resposta. Mais do que um segredo da criação subjetiva ou pura expressão da sensibilidade humana é a arte capaz de apresentar um lado ignorado ou mesmo esquecido do mundo habitado pelos homens. (BARBOSA, 2000, p. 69-70)

As obras de arte possuem, dessa forma, uma importância destacada no conjunto de abordagens possíveis nas aulas de Geografia, visto que abarcam particularidades que não são possíveis em outros recursos.

As obras literárias, por sua vez, podem ser entendidas como uma representação social condicionada a certos períodos históricos e utilizadas, no ensino de Geografia, como instrumento de análise e confronto com outros contextos históricos. Além disso, facilitam abordagens pedagógicas interdisciplinares.

A literatura, em seus diversos gêneros, pode ser instrumento mediador para a compreensão dos processos de produção e organização espacial; dos conceitos fundamentais à abordagem geográfica, bem como instrumento de problematização dos conteúdos (BASTOS, 1998).

Nessa intervenção docente, ganha destaque a relação dialética entre a obra, ou parte dela, e as concepções cotidianas dos alunos sobre o tema tratado. Ao trabalhar com literatura, o professor deve pautar a abordagem geográfica às possibilidades oferecidas pela obra considerando a adequação da linguagem à etapa de escolarização dos alunos.

Assim, sugere-se que o professor de Geografia mobilize o acervo bibliográfico das escolas da rede estadual de ensino, enriquecido pelo envio dos títulos da Biblioteca de Literatura Universal em 2006, além de outros títulos disponíveis, contemplando metodologias que estimulem a leitura.

## 5. AVALIAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem seja formativa, diagnóstica e processual. Respeitando o preceito da lei, cada escola da rede estadual de ensino, ao construir seu Projeto Político Pedagógico, deve explicitar detalhadamente a concepção de avaliação que orientará a prática dos professores.

Nestas diretrizes, propõe-se que a avaliação deve tanto acompanhar a aprendizagem dos alunos quanto nortear o trabalho do professor. Para isso, deve se constituir numa contínua ação reflexiva sobre o fazer pedagógico. Nessa perspectiva

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. (HOFFMANN, 1995, p.21).

Nessa concepção de avaliação, considera-se que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, identificam-se dificuldades e isso possibilita a intervenção pedagógica todo o tempo. O professor pode, então, procurar caminhos para que todos os alunos aprendam e participem das aulas.

Assim, recomenda-se que a avaliação em Geografia seja mais do que a definição de uma nota ou um conceito, portanto, as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo devem possibilitar ao aluno a apropriação dos conteúdos e posicionamento crítico frente aos diferentes contextos sociais.

O processo de avaliação deve considerar, na mudança de pensamento e atitude do aluno, alguns elementos que demonstram o êxito do processo de ensino/aprendizagem, quais sejam, a *aprendizagem*, a *compreensão*, o *questionamento* e a *participação dos alunos*. Ao destacar tais elementos como parâmetros de qualidade do ensino e da aprendizagem, rompe-se a concepção pedagógica da escola tradicional que destacava tão somente a memorização, a obediência e a passividade (HOFFMANN, 1995).

O processo de aprendizagem discutido por Vygotsky é condicionado pelo conflito/confronto entre as idéias, os valores, os posicionamentos políticos, a formação conceitual prévia dos alunos e as concepções científicas sobre tais elementos. Esse método pedagógico dialético possibilita a (re)construção do conhecimento, onde o processo de aprendizagem atinge, ao longo da escolarização, diferentes graus de complexidade de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos (CAVALCANTI, 2005).

A prática docente sob os fundamentos teóricos-metodológicos discutidos nestas Diretrizes Curriculares contribuem para a formação de um aluno crítico, que atua em seu

meio natural e cultural e, portanto, é capaz de aceitar, rejeitar ou mesmo transformar esse meio. É esse resultado que se espera constatar no processo de avaliação do ensino de Geografia.

Para isso, destacam-se como os principais critérios de avaliação em Geografia *a formação dos conceitos geográficos básicos e o entendimento das relações socioespaciais* para compreensão e intervenção na realidade. O professor deve observar, então, se os alunos formaram os conceitos geográficos e assimilaram as relações espaço-tempo e Sociedade ↔ Natureza para compreender o espaço nas diversas escalas geográficas.

No entanto, ao assumir a concepção de avaliação formativa é importante que o professor tenha registrado, de maneira organizada e precisa, todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, bem como as dificuldades e os avanços obtidos pelos alunos, de modo que esses registros tanto explicitem o caráter processual e continuado da avaliação, quanto atenda às exigências burocráticas do sistema de notas.

Será necessário, então, diversificar as técnicas e os instrumentos de avaliação. Em lugar de avaliar apenas por meio de provas, o professor pode usar técnicas e instrumentos que possibilitem várias formas de expressão dos alunos, como por exemplo:

- interpretação e produção de textos de Geografia;
- interpretação de fotos, imagens, gráficos, tabelas e mapas;
- pesquisas bibliográficas;
- relatórios de aulas de campo;
- apresentação e discussão de temas em seminários;
- construção, representação e análise do espaço através de maquetes, entre outros.

A avaliação é parte do processo pedagógico e, por isso, deve tanto acompanhar a aprendizagem dos alunos quanto nortear o trabalho do professor. Ela permite a melhoria do processo pedagógico somente quando se constitui numa ação reflexiva sobre o fazer pedagógico. Não deve ser somente a avaliação do aprendizado do aluno, mas também, uma reflexão das metodologias do professor, da seleção dos conteúdos, dos objetivos estabelecidos e podem ser um referencial para o redimensionamento do trabalho pedagógico.

Nestas Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica valoriza-se a noção de que também o aluno possa, durante e ao final do percurso, avaliar melhor a realidade socioespacial em que vive, sob a perspectiva de transformá-la, onde quer que esteja.

## 6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de **Geografia ciência da sociedade**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- BARBOSA, J. L. A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. UFF, **GEOgraphia**, ano II, n. 3, 2000.
- BARBOSA, J. L. Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- BASTOS, A .R.V.R. **Espaço e Literatura**: algumas reflexões teóricas. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALAI, H.C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In* CASTROGIOVANNI, A . C. et all (org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre; ed. da UFRGS/AGB, 2003
- CARLOS, A.F.A. (org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARLOS, A. N. F.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTELLANI, I. N. Proposta para uma leitura significativa das paisagens brasileiras. *Revista Alfageo*, v. 1, n. 1, 1999.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.
- CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **CEDES**, v. 24, n. 66, Campinas, mai/ago, 2005
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.
- CLAVAL, P. O papel da nova Geografia cultural na compreensão da ação humana. *In*: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. **Matrizes da Geografia cultural**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- COSGROVE, D. E.; JACKSON, P. Novos Rumos da Geografia Cultural. *In*: CORRÊA R.L.; ROSENDAHL, Z.(Orgs.) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2003.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo Ática, 1986.

FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, P. C. da C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C e CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HAESBAERT, R. Morte e Vida da Região: antigos paradigmas e novas perspectivas da Geografia Regional. In: Eliseu Sposito. (Org.). **Produção do Espaço e Redefinições Regionais: a construção de uma temática**. Presidente Prudente: UNESP, FCT, GASPER, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

KIMURA, S. Caminhos geográficos traçados na literatura: uma leitura didática. In. **Revista Geografia & Ensino**. Belo Horizonte, ano 8, n.1, jan/dez. 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LIMA, S.T de. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção de paisagem. In **Geosul**. Florianópolis, v. 15, n. 30, jul/dez. 2000

MARTINS, C. R. K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. **História e ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL**. Londrina, n.8, p. 7-28, 2002.

MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

MENDONÇA, F. Geografia sócio-ambiental. **Terra Livre**, nº 16, p. 113, 2001.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1987.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade: ensaios sobre a metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

- PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.
- RAFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RATZEL, F. **Coleção os grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1990.
- ROCHA, G. O. R. da Uma breve história da formação do(a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, 2000. Disponível em: [www.cibergeo.org/agbnacional/index.asp](http://www.cibergeo.org/agbnacional/index.asp).
- RUA, J.; WASZKIAVICUS, F. A; TANNURI, M. R. P.; PÓVOA NETO, H. **Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Access, 1993.
- SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- SCHAFFER, N. O. Guia de percurso urbano. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.
- SILVA, M. C. T. da O método e a abordagem dialética em Geografia. **Revista Geografia**. Campo Grande: Editora UFMS, set/dez 1995.
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A.(Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. et. al. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1995.
- SPOSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. N. F.; OLIVEIRA, A. U. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993.
- VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.
- VIDAL DE LA BLACHE, P. **Princípios da Geografia Humana**. Lisboa: Cosmos, 1957.
- VLACH, V. R. F. O ensino da Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W.(org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004

