

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E O  
DESENVOLVIMENTO DO PENSAR GEOGRÁFICO -  
Elementos para uma avaliação do curso de geografia da UFG.**

**EGUIMAR FELÍCIO CHAVEIRO**

**Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.**

**GOIÂNIA - GOIÁS - 1996**

COMISSÃO JULGADORA

*Guendoll R.*

*J. P.*

*Luiza S. de*

## **AGRADECIMENTOS**

A Cada qual é um caminho por onde o tempo passeia brincando na corda bamba do mistério. Seres da terra, os indivíduos humanos se prestam, especialmente, à realização de outros tempos, plantando neles suas coisas: indagações, respostas, buscas, fantasias, sonhos, paixões... o certo é que existe uma lógica: os indivíduos humanos doam-se à carne do universo, agrupam-se, rebelam-se e, em cada átimo de segundo, tecem o enredo do vida como resultado de uma infundável labuta.

Este trabalho é dedicado aos que, comigo, desenham a mágica da sementeira de palavras, idéias, dúvidas, convicções e afetuosidade no corpo desse tempo andante desviante.

## RESUMO

O estudo teve por objetivo analisar e avaliar alguns aspectos do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás relacionados com a ciência geográfica e seu ensino. Foram tomados como pontos de partida, a consideração dos desafios provocados pelas mudanças do mundo hodierno e as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo curso aos seus alunos.

A pesquisa desenvolveu-se tomando como suporte empírico dois lastros fundamentais: a compreensão de alunos sobre categorias e conceitos geográficos através da leitura de seu lugar de moradia e de sua avaliação dos elementos pedagógico-didáticos do curso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados a alunos do 1º e do 4º anos e, adicionalmente, pela análise dos componentes epistemológicos e pedagógico-didáticos da atual proposta curricular.

Tomou-se como referência o cenário histórico no qual se insere o curso de Geografia, isto é, o Movimento de renovação da Geografia brasileira, e o cenário lógico, isto é, os componentes epistemológicos, pedagógico-didáticos e psicocognitivos implicados no processo de ensino e aprendizagem, dentro da perspectiva de compatibilização entre ciência e matéria de ensino, ou seja, de *pedagogização* do científico.

A análise dos depoimentos dos alunos possibilitou verificar que, enquanto os alunos do 1º ano mostraram-se entusiasmados, os do 4º são críticos em relação ao curso. Todavia, os do 1º apresentaram notórias dificuldades na internalização e utilização dos conceitos geográficos. Quanto

aos do 4º, constatou-se que, embora soubessem nomear os conceitos, não desenvolveram suficientemente habilidades cognitivas para sua utilização para pensar e problematizar. Com isto, a crítica que elaboraram nas situações apresentadas nas perguntas e em relação ao curso, permaneceu “externa” ao objeto, sem dar conta de uma crítica analítica. Tais constatações apontam para debilidades do curso nos aspectos epistemológicos e pedagógico-didáticos. Procurou-se entrever, finalmente, os grandes desafios atuais do ensino de Geografia, analisando categorias como trabalho, natureza, espaço geográfico frente às novas realidades, e sua interferência na formação profissional do geógrafo bacharel e/ou licenciado.

## ABSTRACT

The goal of this study was to analyze and evaluate some aspects of the Geography course at the *Universidade Federal de Goiás* related to the geographical science and its teaching. The consideration of the challenges that are brought about by the changes of the contemporary world and the opportunities of learning offered by the course to the students were taken as starting points.

The research was developed by taking as empirical supports two fundamental sides: the student's comprehension of geographical categories and concepts through the understanding of his/her living place and through his/her evaluation of the didactical-pedagogical elements of the course. The data was collected through interviews and questionnaires applied to students from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades and, additionally, by the analysis of the epistemological and didactical-pedagogical components of the course curriculum.

The historical scenery in which the Geography course is inserted was considered as a reference, i. e., the Movement for the renewal of Brazilian Geography, and the logic scenery, i.e., the epistemological, didactical-pedagogical and psicho-cognitive components that the teaching and learning process imply, inside the perspective of compatibilization between science and teaching discipline, that is, the *pedagogization* of the scientific.

The analysis of the student's interviews allowed us to verify that, while the 1<sup>st</sup> year students show enthusiasm, the 4<sup>th</sup> year ones are rather

critical toward the course. However, the 1<sup>st</sup> year students had severe difficulties on the internalization and using of geographical concepts. The 4<sup>th</sup> year students even though they could name the concepts, they did not develop enough cognitive abilities to use the concepts and to think and state problems. Therefore, the critic they elaborated on the situations presented on the questions and toward the course itself remained "external" to the object, without getting to an analytical critic. Such conclusions show some epistemological and didactical-pedagogical debilities on the course. We finally also tried to discuss the great challenges of Geography teaching today, analyzing categories such as labor, nature, the geographical space faced with the new realities, and its interference on the professional formation of the geographer, either a bachelor or a teacher.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I - O Desenvolvimento do pensar geográfico de alunos do 1º e do 4º anos do curso de geografia a UFG</b>	
1. A Percepção dos alunos sobre conceitos e categorias básicas da ciência geográfica .....	26
1.1. "A paisagem onde eu moro é bela..." .....	26
1.2. "Sim, a natureza influencia sim, em termos visuais" .....	33
1.3. "...primeiro os conceitos físicos, né?, que a gente tem para ter noção de como é o espaço..." .....	38
2. Para além do senso comum, a necessidade de quadros de referência científicos .....	42
2.1 - O perigo do óbvio .....	42
2.2 - A relação sociedade e natureza como substrato da estrutura do pensamento geográfico .....	44
2.3 - O trabalho como fundamento do espaço geográfico .....	49
2.4 - Outros conceitos para a compreensão do espaço geográfico ....	58
<b>CAPÍTULO II - Aspectos pedagógico-didáticos do curso</b> .....	67
O ensino de geografia e as mudanças atuais do mundo .....	93
<b>CAPÍTULO III - Componentes atuais do ensino de geografia da UFG</b> ..	103
1. Componentes epistemológicos do curso de geografia .....	106
2. Componentes pedagógico-didáticos do curso de geografia .....	116
3. As perspectivas do curso .....	124
<b>CONCLUSÃO</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	142
<b>ANEXOS</b> .....	148

## INTRODUÇÃO

Na década de 70 registra-se formalmente a gênese do movimento de renovação da Geografia brasileira nomeado de "Geografia Crítica", quando se instala nas universidades um processo de crítica impetuosa à "Geografia Tradicional". Autores radicados no "pensamento de esquerda"<sup>1</sup>, objetivavam cumprir sua missão política na prática de uma Geografia que, acadêmica e ideologicamente, se transformasse num instrumento de libertação social e de construção de uma nova rota histórica. A crítica encetada situava-se no contexto da sociedade brasileira, num período em que as transformações por que passava o modo de produção capitalista e o Estado ditatorial militar abriam campos para que as contradições sociais mexessem com a cabeça dos geógrafos, provocando uma autocrítica do trabalho que realizavam. Tais questões repercutiram intensamente no meio intelectual universitário, afetando a formação de professores e, conseqüentemente, o ensino fundamental e médio. Especificamente no curso superior de Geografia, seria previsível que esse quadro se projetasse nos seus objetivos, currículo, conteúdos, enfoques metodológicos e avaliação. Foi desse quadro de questões que emergiu a temática mais geral do presente estudo: o impacto dos movimentos de renovação da ciência geográfica e do ensino de Geografia na estrutura interna do curso de Geografia da UFG.

---

<sup>1</sup> O texto, "Assim se passaram dez anos", (Moreira, 1992), faz um levantamento contextual da emergência do Movimento de Renovação da Geografia Brasileira, apontando as influências epistemológicas e os atores políticos envolvidos.

Mais especificamente, caberia formular algumas indagações do seguinte tipo: os objetivos desse curso de Geografia e sua organização curricular estariam compatíveis com os intentos do Movimento de Renovação da Geografia? O curso teria uma orientação epistemológica explícita que movesse o aluno a perceber o mundo com criticidade teórica? Que nível de percepção os alunos estariam sendo capazes de fazer? Estaria havendo um esforço pedagógico-didático de ensino ajustada com as mudanças atuais? Para além disso, os professores teriam consciência da necessidade de conhecer e praticar métodos de ensino e aprendizagem em função de um domínio, pelos alunos, de um modo de pensar geográfico?

Foram essas as questões que motivaram a realização desta pesquisa.

oOo

Uma das principais contradições que precisava ser compreendida pelos geógrafos docentes universitários era a que advinha da relação entre suas práticas políticas externas à escola e sua atividade profissional específica dentro dela. Ao mesmo tempo que estavam filiados a agremiações políticas e organizações civis pela anistia e outros movimentos de contestação ao Estado burguês militar, realizavam no interior das universidades a "Geografia Tradicional", compatível com o *status quo* vigente, seguida de práticas de ensino conservadoras.

O alerta em torno desse paradoxo não vinha apenas da lucidez histórica dos geógrafos brasileiros que começavam a buscar mais coerência entre sua prática política e sua atividade profissional como pesquisadores e docentes. Foi preciso que houvesse um nutriente intelectual capaz de amparar um processo crítico de leitura da realidade em que estavam inseridos, o que se deu com a divulgação de obras como *A Geografia Serve Antes De Mais Nada Para Fazer a Guerra*, de Yves Lacoste (1977), várias obras de Geografia Econômica, de Pierre George e os trabalhos de H. Lefebvre, especialmente

sobre o Espaço Urbano , que se apresentaram como fonte inspiradora de uma nova Geografia.

A possibilidade de ler a história do Brasil com a ferramenta geográfica, munida do desejo ideológico de enfrentar as engrenagens do Estado burguês dirigido pelas mãos férreas dos militares, obrigava os geógrafos não apenas a reverem suas práticas profissionais no interior das escolas mas a debruçarem-se sobre as fontes e fundamentações que alicerçavam aquela Geografia, coadjuvante fiel dos interesses do Estado e incompatível com seus ideários.

A compreensão teórica da realidade, como se sabe, se faz com o tributo das condições históricas dadas que são, geralmente, conturbadas, conflitantes, contraditórias, dispersas. Mais do que isso: a variedade de origens e fundamentações dos sujeitos que se colocam para participar de um movimento de teor radical, conduz, inelutavelmente, a uma variedade de posições e desfechos.

Foi compreensível, pois, que no calor do momento a multiplicidade de variáveis que constituem a realidade não se apresentassem de maneira fácil, clara. Entender as estratégias políticas do Estado burguês sob controle dos militares, os novos ditames do desenvolvimento do modo de produção capitalista mundial e sua relação com a sociedade brasileira, o combate ideológico, cultural e acadêmico-científico, não eram tarefas fáceis. Como escreveu Lacoste (1977), passava-se por uma "guerrilha epistemológica".

Os geógrafos do movimento de renovação da geografia não escapariam das polêmicas conceituais e metodológicas. Nesse contexto, embora Milton Santos, Ruy Moreira, Antônio Carlos Robert de Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, José Willian Vesentini e outros, se

propusessem a elaborar uma nova prática geográfica, era possível e razoável que o fizessem a partir de fundamentações e objetivos variados.

Havia, é certo, um alvo comum, a "Geografia Tradicional". Era necessário conhecer suas bases, interpretar sua fragilidade e vagueza teórica, sua incapacidade em dar respostas analíticas consistentes à complexidade do real, sua "prostituição ideológica", sua linguagem evasiva, fragmentária e portadora de vícios antigos, a falta de identidade de seu corpo conceitual e metodológico. As críticas apontavam contra a Geografia ibegeana, contra a "geografia dos professores", - expressão famosa de Lacoste -, contra os livros didáticos tradicionais, contra as bases positivistas, organicistas, darwinistas, idealistas, estruturalistas etc., contra os métodos e as técnicas de pesquisa utilizados. Além disso, colocava-se à mesa os conceitos de homem, natureza, paisagem, população, espaço, lugar, território e tantos outros. O ímpeto de críticas espalhou-se rapidamente, ganhando os palcos das universidades, fazendo parte dos temas das mesas redondas dos congressos e encontros, chegando até à AGB-Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Entretanto, o arremesso das críticas no rumo da "Geografia Tradicional" não assumia a mesma trajetória nas proposições. Alguns autores pregavam o uso do método dialético e o conceituário marxista como condição irretocável para vencer os grandes problemas da "Geografia Tradicional" como a dicotomia entre Geografia Física e Humana, a fragilidade conceitual e os tumores ideológicos. Outros caminhavam para apenas mudar a ordem temática dos livros didáticos, colocando os aspectos "humanos" antes dos assuntos sobre a natureza ou, ainda, fazendo uma introdução recheada de explicações históricas para, depois, seguir o mesmo itinerário da abordagem "tradicional" no que se referia ao espaço. Outros autores, ainda, com o passar do tempo, foram rompendo com o ímpeto crítico do início do processo, passando a trabalhar com fundamentos estruturalistas e fenomenológicos.

Paralelamente, quase que se fundou, em determinadas ocasiões, uma "geografia da reprodução ampliada das palavras". Em meio a uma massa galopante de críticas, não seria de se estranhar que elas viessem a se dissolver, se misturar, se repetir em tons surpreendentemente inofensivos, atitude que, segundo Santos (1988), não passava de uma "crítica empírica", devedora, ainda, de uma "crítica analítica".

Há que se reconhecer, no entanto, que o admirável esforço encetado por esses geógrafos em conhecer a história do pensamento geográfico, as causas históricas de sua origem, os autores que fundaram os principais conceitos e métodos, a discussão sobre seu objeto de estudo, a crítica feita ao ensino fundamental e médio, ocasionaram um rebuliço esplêndido, abrindo as portas para a prática do debate e pondo em movimento a importância da categoria profissional. Ainda que se diga que o movimento de renovação da Geografia brasileira não teria conseguido completar as tarefas de elaboração de uma crítica analítica munida de um sistema de referências, de uma base conceitual-epistemológica e uma clareza ideológica, não se pode crucificá-lo. Mesmo porque a investigação científica nunca se completa, vinculada que está ao movimento da realidade.

Na tentativa de se fazer uma classificação, a partir dos dias de hoje, poder-se-ia, possivelmente, identificar no movimento renovador três fases distintas. No seu início, as discussões foram marcadamente *sociológicas*; no momento seguinte ganhou notoriedade a moda *ecológica* e, mais recentemente, o momento *neotecnicista*. É necessário ressaltar, todavia, a tendência de alguns autores de, ao longo dessas fases, persistirem na convicção de que grande parte dos problemas enfrentados pela ciência geográfica e pelo ensino da Geografia adviriam do fato dos geógrafos não trabalharem com o método dialético.

A fase da *sociologização* do geográfico<sup>2</sup> acabou por lograr alguns erros como o abandono quase total dos trabalhos de campo, um distrato com a categoria *Natureza* e o abandono da antiga tradição de se executar pesquisas regionais. A fase da *ecologização* do geográfico, por sua vez, incorreu em vários problemas, entre eles a disseminação de um discurso em torno da panacéia da retórica ecológica, o empobrecimento teórico e o aprisionamento ou subserviência ao "profissionalismo a qualquer custo". A fase mais recente - o *neotecnicismo* - corre o sério risco de eliminar o projeto inicial de discussão teórica e metodológica e, ainda, de render-se às tendências do capitalismo contemporâneo.

As contradições, os dilemas e problemas da história recente da Geografia, tanto no âmbito da reflexão epistemológica quanto no do ensino, afetaram consideravelmente os currículos e a prática do ensino nos cursos superiores de geografia, repercutindo nas licenciaturas e nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso permite que se pergunte: o curso de Geografia da UFG, através do ensino, desenvolve, de fato, uma epistemologia que permite ao aluno perceber o mundo com criticidade teórica? A sua organização curricular é compatível com os intentos do Movimento Renovador da Geografia? Os professores têm conhecimento e consciência de que é necessário conhecer e praticar métodos de ensino para tornar os conteúdos disciplinares no veículo que conduzirá à formação dos alunos? Que nível de percepção os alunos estão sendo capazes de fazer? Como pensar pedagógico-didaticamente o curso diante das mudanças atuais, levando-se em consideração as transformações do mundo do trabalho e da forma de usar e conceber a natureza, por exemplo?

---

<sup>2</sup> Não é fácil classificar os períodos em que se deu a história do Movimento de Renovação da Geografia Brasileira, pois, como em qualquer ciência, há sempre várias influências oriundas de diversos lugares. Esta classificação apresenta o ímpeto, o afã repercutido nos trabalhos, nas fundamentações e especialmente na definição dos temários trabalhados. Poder-se-ia mencionar que houve uma influência muito grande da Economia Política em várias obras e em vários autores, assim como houve, depois da metade da década de 80, vários trabalhos produzidos versando sobre as mudanças do mundo, principalmente as do Leste Europeu. Os anais dos encontros e dos congressos da A.G.B são documentos que certificam as fases abordadas.

o0o

Meu interesse pelo ensino de Geografia e, especialmente, pela formação de professores nos cursos de licenciatura, começam com minha experiência de professor que somam já 9 anos, primeiramente no *campus* de Catalão-GO e, posteriormente, há 5 anos, no curso de Geografia da UFG. Nesse período pude entrar em contato com uma razoável literatura geográfica, pude ler vários autores que, nos últimos 15 anos, estão produzindo dentro da nova vertente do pensamento geográfico, entre eles: Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Armando Correia, Horieste Gomes, Milton Santos, José Willian Vesentini, Ruy Moreira, Valter Casseti. Mas foi, efetivamente, no Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da UFG, que travei uma relação mais intensa com os temas da Pedagogia e da Didática. Até então não conseguia ver com clareza em que consistia a peculiaridade dessas áreas, uma vez que carregava, como tantos colegas, a idéia de que bastaria saber Geografia para se ensinar Geografia. Passei a dedicar mais atenção ao tema do ensino tendo acesso a discussões que se faziam no Mestrado sobre as possibilidades de um ensino crítico e, especialmente, a relação entre um ensino crítico e os processos didáticos.

Mais recentemente, as leituras feitas sobre Didática e Psicologia da aprendizagem em função da elaboração da dissertação proporcionaram o contato com tendências mais atuais sobre o ensino. O conhecimento anterior das tendências pedagógicas através de leituras de Saviani (1986a, 1986b) e Libâneo (1995) já havia me facilitado compreender minha própria prática como professor de Geografia levando-me, inclusive, a avaliar meu próprio processo de formação. Com isso, foi amadurecendo a idéia de pesquisar o curso de Geografia da UFG, partindo dos recentes desenvolvimentos da ciência geográfica e das teorias do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, este estudo tem como interesse particular - o de contribuir com minha formação - e, também, de interesse coletivo - o de avaliar

o curso mediante seus objetivos, sua organização curricular, sua condução administrativa e sua concepção pedagógico-didática, trata-se de avaliar o ensino de Geografia feito na UFG, a partir de seu principal objetivo: fazer com que os alunos sejam capazes de perceber o espaço e, mediante o pensar geográfico, interpretá-lo. E também avaliar como tem sido a aprendizagem, o que ela tem significado para os alunos.

o0o

Há, certamente, alguns pressupostos que norteiam a proposição destas questões de estudo. A atividade docente, isto é, o ensino, não se reduz a mostrar com clareza os conteúdos de um programa mas, principalmente, conseguir que os alunos internalizem conceitos e operem com eles quando necessário. Isso quer dizer, em outras palavras, que o objetivo do ensino é a aprendizagem e que, fundamentalmente, o ensino corresponde às condições e modos de assegurar o processo de conhecimento pelo aluno.

A aprendizagem tem sido definida, convencionalmente, como processo pelo qual um sujeito adquire determinados conhecimentos ou habilidades que antes não tinha ou tinha em qualidade diversa. Trata-se, pois, de uma modificação cognitiva ou comportamental decorrente de uma experiência que, no caso da escola, é uma experiência provida intencional e sistematicamente. Tem-se suficiente pesquisa para se caracterizar as tendências pedagógico-didáticas que explicam as diferentes condições e modalidades do aprender. De um modo geral, denomina-se pedagogia tradicional modalidades de ensino centradas no objeto de ensino em que vigoram a aula expositiva, a memorização, ou seja, acredita-se na aprendizagem por fixação da matéria na cabeça do aluno; pedagogias renovadas, as práticas de ensino centradas no sujeito que aprende, preocupadas em ajudar o aluno a desenvolver seus processos mentais próprios; pedagogias interacionistas em que se supõe uma interação entre o sujeito e o meio.

Estas últimas têm tido um considerável desenvolvimento teórico nos últimos anos, através do estudo e divulgação de obras, principalmente, de J.Piaget e L.S.Vygotsky. Sinteticamente, o denominado sócio-interacionismo, que expressa o pensamento de Vygotsky, supõe uma interdependência entre o sujeito que aprende o objeto a ser conhecido. Destaca-se, pois, o papel ativo do sujeito e, ao mesmo tempo, a interação social no processo de aprendizagem como condição para o desenvolvimento das funções mentais. Há diferenças substantivas entre esse entendimento e os anteriores no seguinte sentido: uma aprendizagem sólida e eficaz não se contenta em adquirir os conhecimentos científicos na forma de acumulação; ela depende rigorosamente da atividade própria do sujeito que aprende, ainda que não se dispense a ajuda pedagógica do professor. A proposta mais contemporânea de ensino hoje, ao menos dentro de abordagens cognitivistas, seria a de que “ensinar é tornar possível a aprendizagem, provocar dinâmicas e situações em que possa dar-se o processo de aprender dos alunos” (Contreras, 1991,p.79).

Vê-se que o peso dessa formulação está em que se desestabilize o poder centralizado no professor, embora não o exclua, para firmar-se num papel mediador do ensino. Tal mediação estaria na ação docente de “assegurar a relação ativa entre o aluno e a matéria de ensino” (Libâneo, 1996). Sendo assim, as correlações entre o ensino e aprendizagem seriam encontradas no fato de o professor conseguir modificar as habilidades do aluno, para que este realize as tarefas de aluno. Nesse sentido, o melhor ensino seria aquele capaz de prover as condições e modos para que o aluno se torne autônomo. Tal como escreve, ainda, Contreras: “A aprendizagem é o resultado de assumir e desempenhar o papel de aluno e não um efeito que se segue do ensino como causa” (Idem,p.22).

Em anos mais recentes, essas mesmas idéias foram ainda mais atualizadas em vista de uma melhor adequação do ensino às transformações técnico-científicas do mundo contemporâneo. Além do professor precisar dar

mais atenção aos processos internos do aprender (de modo a ajudar o aluno a dominar procedimentos de como realizar as tarefas de aprendizagem e não apenas transmitir os conteúdos), cresce de importância a idéia do aprender a aprender, ou seja, o professor precisa ensinar habilidades de pensamento que, uma vez assimiladas, permitam ao aluno incorporá-las aos problemas gerais de relação com os conhecimentos que precisam ser aprendidos. O que se espera é que os alunos adquiram métodos próprios de trabalho e os apliquem em situações de diferente natureza.

Junto com essas habilidades de pensamento ou estratégias de aprendizagem, ressalta-se a capacidade dos alunos lidarem com conceitos. A idéia, aqui, é de que a aprendizagem é um processo construtivo interno para o que se faz necessária a assimilação de elementos conceituais que os alunos utilizam em situações novas e problemas cotidianos. No ensino, a pergunta a fazer seria a seguinte: o que deve <sup>3</sup>fazer o professor para orientar e promover a aprendizagem autônoma dos alunos?

Foi a partir destes entendimentos que surgiu a primeira questão de pesquisa: em que grau o curso de Geografia da UFG estaria contribuindo para o desenvolvimento do pensar geográfico dos alunos? A resposta a esta questão somente poderia ser obtida se tivéssemos um instrumento para aferir: a) se os alunos estariam ganhando condições de terem um pensamento autônomo e crítico; b) se estariam desenvolvendo habilidades cognitivas (modos de lidar com o conhecimento); c) se estariam sendo capazes de trabalhar mentalmente com categorias e conceitos frente a temas da realidade. Num segundo momento, surgiu a outra questão: o que os alunos estariam pensando sobre seu curso (estrutura organizativa e curricular, metodologia de

---

<sup>3</sup> Utilizamos essa expressão para caracterizar o principal resultado do ensino - o desenvolvimento do pensamento. Segundo Kostjuk, apoiado nas idéias de Vygotsky, a tarefa do ensino é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente. Numa palavra, desenvolver "no todo" as suas faculdades mentais" (Luria e outros, 1977:58). O "pensar" geográfico, a nosso ver, desenvolvidos no decurso da atividade cognoscitiva dos alunos, internalizados com a ajuda pedagógica do professor e das demais interações dos alunos com o seu meio, tendo em vista sua aplicação na realidade. Ao longo do texto utiliza-se, também, a expressão "raciocínio geográfico" ou "pensamento geográfico" como sinônimo de "pensar geográfico".

ensino, avaliação, etc.). Estaríamos, com isso, interessados em tornar o curso de Geografia da UFG no seu marco institucional de formar profissionais de acordo com as exigências do nosso tempo e com os procedimentos pedagógico-didáticos adequados.

A pesquisa acabou por intitular-se "O ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensamento geográfico - Elementos para uma avaliação do curso de Geografia da UFG" visando verificar em que grau o curso estaria contribuindo para modificar percepções e conceitos dos alunos em relação às principais categorias do pensamento geográfico.

Para o desenvolvimento do estudo foi considerado o seguinte:

- o aluno ingressa no curso de Geografia com determinadas percepções sobre conceitos geográficos elementares (lugar, natureza etc.). Seu contato com o mundo e as noções que apreendeu dele derivou da forma com que relacionou com os vários lugares onde atuou e experimentou suas relações sociais que, por sua vez, projetam-se no processo de aprendizagem.

- o curso, por sua vez, destina-se a modificar essas percepções no sentido de intervir na formação do seu pensamento, modificá-lo com clareza científica, a partir dos conceitos e categorias geográficos.

- para entender se o aluno foi ou não capaz de desenvolver o pensamento geográfico, deve-se verificar a proposta científica e pedagógico-didática do curso. É através dos processos teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem que o aluno, situado espaço e historicamente, se nutre conceitualmente, assimila a linguagem científica que o conduzirá a desenvolver um tipo especial de raciocínio - o modo de pensar geográfico.

O trabalho propõe-se, assim, a atingir os seguintes objetivos:

- avaliar o ensino no curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás, mediante a análise das percepções e das habilidades cognitivas que os alunos apresentam para desenvolver o pensamento geográfico;

- verificar como o aluno se coloca mediante a assimilação e o uso da linguagem conceitual geográfica, através de respostas sobre perguntas que envolve categorias e conceitos geográficos, a partir do qual se poderá verificar o tipo de aprendizagem que o curso de geografia da UFG, tem desenvolvido;

- verificar como repercutem os componentes pedagógico-didáticos (estrutura curricular e procedimentos metodológicos de ensino) adotados pelo curso de geografia da UFG e sua implicação no desenvolvimento cognoscitivo dos alunos, de modo a entrever tendências e indicar recomendações em termos de melhoria da qualidade do curso.

- perceber as mudanças atuais que vêm ocorrendo na produção e na reprodução do espaço geográfico e os desafios que elas impõem aos professores e alunos do curso de Geografia.

Para se fazer a pesquisa, partir-se-á da compreensão que deve sustentar as análises mediante a utilização dos conceitos, das categorias e dos métodos geográficos, fundamentados na idéia de que é o projeto pedagógico do Curso que dá direção didática à construção e desenvolvimento do pensamento geográfico.

A implementação desses objetivos exigirá, obrigatoriamente, que sejam levantadas e dissecadas as principais categorias do pensamento geográfico, além de proceder a uma correlação com o debate gerado hoje sobre suas possíveis mudanças, explicitando-as e utilizando-as na interpretação dos dados e das informações levantadas na pesquisa.

É tarefa importante conhecer a base curricular do atual curso de Geografia, refletindo sobre suas concepções, uma vez que o exercício didático, isto é, os processos teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem se norteiam pela concepção curricular com a qual o curso é empreendido.

O caráter histórico da pesquisa, bem como a necessidade de transformá-la em instrumento para se desenvolver mais competentemente a ação docente frente às finalidades do curso, compele à reflexão sobre a intervenção do conhecimento geográfico nas demandas do mundo atual. Conceitos como o de globalização, pós-modernidade, revolução técnico-científica, contemporaneidade, cotidianidade, neoliberalismo e outros, se nos apresentam como desafios para a formulação de uma proposta curricular que esteja em consonância com a condição pós-moderna, especialmente o desenvolvimento técnico-científico.

## **A PESQUISA**

A fim de atender aos objetivos propostos, foram seguidos os seguintes passos:

1- Levantamento bibliográfico.

2- Realização de entrevistas orais com alunos (gravadas), para obter informações sobre sua compreensão da linguagem geográfica e a habilidade em usá-la na explicação do lugar de moradia, bem como sua percepção sobre os principais conceitos e categorias da ciência geográfica. Foram entrevistados 10 alunos do 1º ano e 9 do 4º ano, a fim de comparar depoimentos de alunos recém-ingressos e de concluintes do curso.

3- Aplicação de questionários (por escrito) com 5 alunos do 1º e do 4º ano para apurar sua opinião sobre a proposta pedagógico- didática trabalhada no curso da UFG.

4- Estudo da proposta curricular e didática do curso através da Resolução que regulamenta o curso e a justificativa teórica que o embasa.

## **ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS**

A dissertação está estruturada em 3 capítulos. Procurou-se não separar os documentos e os resultados decorrentes das entrevistas da interpretação teórica. Assim, no Capítulo I procurou-se avaliar O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR GEOGRÁFICO DE ALUNOS DO PRIMEIRO E DO QUARTO ANOS, para o qual descreveu-se a percepção dos alunos mediante categorias geográficas e, depois, estabeleceu-se, perante um diálogo com os principais autores da geografia brasileira, as bases e os fundamentos do pensamento geográfico.

No Capítulo II, desenvolveu-se uma interpretação dos ASPECTOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS DO CURSO, através da descrição dos resultados do questionário aplicado aos alunos do primeiro e quarto anos, onde se investigou elementos concernentes a estrutura curricular, aos objetivos, ao objeto de estudo, aos métodos de ensino e perspectivas dos alunos. Após isto - da mesma forma que no primeiro capítulo -, interpretou-se os resultados, a partir de um diálogo com autores que analisam estes temas.

No Capítulo III, fez-se uma síntese dos dois primeiros capítulos, enfocando os COMPONENTES ATUAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DA U.F.G, aprofundando mais nas interpretações dos resultados e entrelaçando o científico ao pedagógico-didático. A partir disso estabeleceu-se uma relação com os principais vetores de mudanças do mundo atual, na tentativa de esclarecer o papel da ciência geográfica na atualidade, bem como do professor e do aluno.

Ao final, pôde-se chegar aos resultados, responder as questões iniciais, angariar elementos para avaliação do curso da UFG.

## **CAPÍTULO I**

### **O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR GEOGRÁFICO DE ALUNOS DO 1º E DO 4º ANOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFG**

O curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás foi criado mediante o Decreto n. 63.636 em 19 de Novembro de 1.968, completando, portanto, o aniversário de 28 anos em 1.996. Durante este período, incluindo a Licenciatura e o Bacharelado, este que passou a funcionar a partir somente de 1.987, o curso formou, ao todo, 875 alunos (vide tabelas em anexo). O longo período de existência do curso, faz com que hoje ele se encontre bastante renovado, no que diz respeito ao seu quadro docente e às tendências operacionais e, também, teóricas com as quais trabalha. Contando com um quadro de 25 professores, entre os quais 18 mantendo-se em pleno exercício, o curso conta com 2 doutores, 11 mestres e os demais estão cursando doutorado e mestrado. Além disso verifica-se, agora, algumas mudanças consideráveis em seu trajeto, principalmente com a criação do Mestrado, cuja área de concentração é "O uso de Recursos Naturais do Cerrado", que passa a funcionar a partir de 1.995. Essas mudanças se nos coloca uma maior necessidade de compreender os rumos do curso, seus objetivos e os resultados que dele logram.

Assim, o propósito deste trabalho, conforme mencionamos, foi o de fazer uma avaliação do curso de Geografia da UFG. Para isso, optamos pelo caminho de verificar o desempenho de alunos do curso na internalização de conceitos geográficos e especialmente de sua utilização em termos de

pensamento geográfico, conforme disserta a Professora Lana de Souza Calvacanti (1991:95) a respeito da importância da Geografia:

"(...) A importância da Geografia está vinculada ao caráter de espacialidade de toda prática social, sendo uma determinada leitura dessa prática. A análise da espacialidade é possível mediante o desenvolvimento do raciocínio geográfico que permite apreender o espaço geográfico na definição e configuração da vida social, ao longo da história e na atualidade. A apreensão dessa espacialidade é, pois, necessária. Porém, dada a complexidade sócio-espacial atual, essa apreensão não é possível espontaneamente. Por isso devem os conhecimentos a ela relativos, constituir-se em matéria de ensino sistemático e intencional".

Para a realização do trabalho, coletamos as impressões dos alunos acerca do funcionamento do curso (estrutura organizacional e curricular e aspectos metodológicos do ensino); isto porque o conhecimento científico implementado pelo curso é viabilizado pela intervenção pedagógico-didática, ou seja, do ensino, em que o aluno opera as transformações em sua maneira de pensar, em seus procedimentos e em suas habilidades para refletir sobre a realidade.

Pretendemos, pois, avaliar o curso pelos seus resultados. Obviamente, o curso tem expectativas em relação a seus alunos. Certamente não se põe em questão que se quer um aluno que saia do curso científica e culturalmente enriquecido, politicamente mais amadurecido e profissionalmente mais competente. E, seguindo os passos das propostas do movimento de renovação da Geografia, postula-se também a formação de um aluno capaz de compreender a natureza sócio-histórica do espaço geográfico. Assim, consideramos que o atendimento desse perfil de aluno implicaria, por parte do curso, numa atenção às premissas epistemológicas básicas, às premissas referentes à área do conhecimento geográfico e às premissas pedagógico-didáticas.

Em outras palavras, nossa avaliação orientou-se pela aposta de que os aspectos pedagógico-didáticos do curso estariam imbricados com as formas de construção do conhecimento por parte do aluno. Se, por um lado, os

conceitos e as categorias se apresentariam como linguagens lógicas da razão científica e instrumentos fundamentais dela, por outro, sua construção estaria na dependência dos arranjos didáticos vividos pelos docentes na sala de aula. Não bastaria, pois, uma grade curricular progressista ou a simples organização lógica de categorias e conceitos essenciais do pensamento geográfico. Assim como não bastaria saber Geografia para se ensinar geografia, implicando a intervenção da Didática.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados dois grupos de entrevistados, um de alunos do 1º ano, outro de alunos do 4º ano do curso de Geografia da UFG, mediante sorteio feito em sala de aula. Para os dois grupos foram aplicados dois instrumentos, a saber:

a) entrevista oral gravada para investigar a apreensão dos principais conceitos e categorias geográficas a partir de uma leitura dos alunos sobre seus lugares de moradia. As entrevistas foram feitas, a partir de um seleção de perguntas previamente estabelecidas. A entrevista se dava numa sala isolada, com presença unicamente do entrevistador (o pesquisador) e do entrevistado.

b) questionário escrito (vide anexo) destinado a uma avaliação do curso em relação ao objeto de estudo da ciência geográfica, à prática pedagógico-didática, ao método científico, aos problemas, convicções e perspectivas dos alunos referentes ao curso e à ciência geográfica. O questionário foi aplicado numa sala destinada, no momento, somente para o exercício dele, onde se separou todos os entrevistados e estipulou um prazo de uma (1) hora para todos, ao mesmo tempo, respondê-lo.

A entrevista procurou captar algumas características do processo de raciocínio dos alunos, basicamente com o objetivo de verificar se os alunos utilizaram categorias geográficas (e quais utilizavam) para responderem às perguntas feitas. Procurou-se verificar:

- se os alunos desenvolveram um discurso lógico e articulado;
- se mostraram ter habilidades de pensamento ou estratégias cognitivas para expressarem seu pensamento em termos de aplicação dos conceitos à sua experiência vivida, isto é, se utilizaram um raciocínio ativo sobre lugar, território, paisagem, natureza, espaço, demonstrando o grau de capacidade que tinham em dominar e pensar a partir das principais categorias geográficas;

- se foram capazes de empregar no seu raciocínio princípios gerais básicos (ou conceitos-chave) da ciência geográfica; ou valeram-se dos conteúdos para constituí-los em ferramentas conceituais para apropriar-se do momento histórico.

As perguntas elaboradas na entrevista e no questionário para analisar as categorias e os conceitos geográficos tiveram como referência a leitura do lugar de moradia do aluno, pois assim ele não teria como dissimular o seu real entendimento, mediante "reproduções semânticas" simplesmente e, ainda, porque o lugar se configura como:

- uma importante categoria do espaço geográfico, uma vez que se pode apreender o plano escalar dentro do qual se dá a produção e a reprodução diferenciada do espaço;

- um lugar no qual o indivíduo relaciona-se com o mundo, experimenta a sua existência como existência social, encontra-se, faz parte e participa do convívio histórico; assim, ler o lugar geograficamente é ver-se no mundo onde atua e onde pode mudá-lo;

- uma questão central entre o particular e o todo, permitindo pensar na concretude dos objetos sociais, pois empiriciza o social, institui cada indivíduo numa existência umbilical com o vasto mundo; é no lugar que o

indivíduo age, todavia imerso em mecanismos diversos permeados de situações diferenciadas;

- elemento de leitura do aluno através das categorias e dos conceitos geográficos esclarecendo a sua capacidade de pensar cientificamente e a faculdade de ler e apropriar-se do momento histórico.

Em síntese, os dois instrumentos foram utilizados para verificar as seguintes questões: a) existiria uma diferença significativa na estrutura do pensamento geográfico dos alunos do 4º ano em relação aos do 1º ano? b) Em que medida e como os alunos, tanto do 1º quanto do 4º anos conseguiram utilizar os conceitos da linguagem geográfica para responder as questões feitas? c) Existe, na visão dos alunos, uma questão geográfica? Qual a visão que os alunos têm do curso, do currículo e do corpo docente? Que aspectos do curso são considerados mais críticos em termos de se pensar uma reforma curricular?

## **1. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE CONCEITOS E CATEGORIAS BÁSICAS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**

### **1.1. “A paisagem onde eu moro é bela...”**

A resposta à pergunta: “Como é a paisagem onde você mora?” dadas pelos alunos do primeiro ano, girou em torno da idéia de que paisagem é o verde resplandecente (vide tabela 1, em anexo). Comprova isto as expressões, “a paisagem onde eu moro é bela”, “paisagem privilegiada porque situa-se nas proximidades do zoológico” , “paisagem bem arborizada”. Houve, ainda, os que não entenderam o que era paisagem na forma com que foi dirigida a pergunta e lhe deram outro sentido, como: “não houve estruturação para criar os bairros”, “a paisagem é rural porque não tem paisagem humana” .

Além desses, alguns chegaram a respostas do tipo, “Não tem paisagem, pois não tem verde” e “não tem paisagem porque moro no centro”.

Os três conjuntos de respostas indicam a ausência de entendimento da paisagem enquanto categoria geográfica. Ou seja, não há, na percepção dos alunos, a compreensão de que a paisagem é um recurso da linguagem conceitual da Geografia pelo qual o olhar geográfico, através da forma, começa a desenvolver modos de leitura do conteúdo da realidade.

As respostas dos alunos do quarto ano à mesma pergunta, se diferenciaram das respostas do primeiro ano principalmente em relação à forma de enunciar as sentenças. Foram utilizadas expressões como “paisagem modificada”, “paisagem tumultuada”, “paisagem diversificada”, “paisagem deformada”, completadas às vezes com o por quê das respostas, como “participação do capital imobiliário”, “existência de grande fluxo de veículos”, “construções antigas e novas”, “distribuição do capital em relação a moradia”, “ruas apertadas”. Isto evidencia a tentativa dos alunos de apresentar sua descrição numa linguagem geográfica. Ou seja, há tão somente sugestões de que as paisagens são transformadas por processos sociais e históricos. Todavia, isto não se encontra claro nos textos das respostas.

Além disso, houve os que pensaram a paisagem ligada a idéia de natureza, como:

“(…) A paisagem apresenta relevos né, praticamente deformados pelo tempo né, ou recentes, eu acho que em si é mais por essas movimentações que ocorreram posteriormente. Não sei se estou correto, tá? E uma vegetação praticamente desgastada também, vamos dizer, deformada pela ação do homem. Não é isso? Pastagens no lugar das formações vegetais, que é a paisagem da ocupação do campo. É... arborização, praticamente nenhuma nativa, somente devido ao plantio né, o replantio do homem” (Anexo A, p. 28).

Também há uma diferenciação nas respostas dos alunos do quarto ano, no sentido da crítica. Suas respostas, ao final, apontam para uma conclusão política. É o caso de expressões como: “A reivindicação do povo

ajudou a melhorá-lo”, “O verde é bonito, mas em termos humano é uma negação”, “os governos constroem conjuntos afastados”, “falta de interesse político”.

As respostas dos alunos do quarto ano, portanto, dão um salto no sentido de incorporar a ação humana na descrição. Além disso, percebe-se uma tentativa de introjetar os relatos do lugar de moradia na lógica do urbano, tal como aparece nos seguintes depoimentos:

“A paisagem onde eu moro , ela já está bem modificada porque é um bairro assim um pouco já desenvolvido né, em termo de habitação né, infra-estrutura, até bem estruturado as ruas, prédios, tem muitos bancos e tal (...) (anexo A, p. 5). Ou:

“Uma paisagem... uma paisagem tumultuada porque mistura o comércio com o residencial... o lado comercial e o residencial. E o bairro não comporta é... as vias. A via principal... a via principal tem um fluxo muito grande de veículos e as secundárias é... não comporta o fluxo né, de veículos que existe devido ao comércio(...)” (Anexo A, p. 7).

Embora haja, sem dúvida, um esforço de utilizar a paisagem como um recurso de pensamento, não conseguem traduzí-la no esboço do raciocínio geográfico como uma categoria importante na análise geográfica, pois ela é fundamental na configuração do espaço, uma vez que é manifestação empírica da estrutura da relação entre sociedade e natureza; é, de fato, o caminho sobre o qual o geógrafo se debruça para, perante as determinações mais simples, buscar compreender as determinações mais complexas. A paisagem para a análise geográfica é o fenomênico; é a partir dela e mediante a leitura do visível que se intenta buscar a essência, uma vez que não é possível a nenhuma ciência “penetrar” diretamente na essência do objeto que investiga.

As descrições da paisagem dos lugares de moradia feita pelos alunos demonstram, no geral um esforço em desenvolver uma linguagem geográfica, como atestam as expressões “paisagem modificada”, “paisagem urbana”etc. Todavia, não há uma lógica de raciocínio embasando uma estratégia de pensamento para encadear as descrições e, principalmente, para

explicar as causas que conduziram as paisagens a serem conforme se apresentavam no momento das descrições.

A leitura da paisagem feita pelo olhar geográfico remete ao entendimento do papel da **forma** na análise do espaço. A forma é a maneira visível do invisível se apresentar. Ela se oferece aos sentidos para que a estrutura, os processos, as contradições, os conflitos do real, sejam capturados - primeiramente pelo plano da observação,- depois, através de lógicas, habilidades e procedimentos científicos.

Moreira (1987:176), explica:

A aparência mais não é que uma das pontas do espesso tecido de níveis de categorias que tem na ponta oposta a essência. A **essência** se manifesta através da **aparência** (a coisa). Como é a "coisa" que "vive" o mundo, a interação que existe nesse mundo se dá sempre como **fenômeno**. Nasce, assim a teia das relações fenomenológicas. Diz-se, então, que a essência constitui as relações internas e o fenômeno as relações externas das coisas. O **conteúdo** é o conjunto articulado dessas relações internas e externas das coisas, reunindo em si a essência e o fenômeno. A **forma** é o estado do conteúdo, o modo como ele se manifesta. Praticamente se confundem, então, a forma e a aparência. Todavia, é à nossa apreensão meramente sensória da forma que chamamos de **aparência**."

A paisagem, deste modo, possui uma dimensão funcional - a de apresentar o fenômeno para que ele seja pensado, construído categorialmente por processos lógicos de raciocínio - e a de se constituir como símbolo, pois a senso-percepção que a captura, o faz envolvido numa gama de signos e significados, através de cores, tamanhos, estilos, dimensões, proporções etc.

Além disso, é pela paisagem que se configura na forma a dimensão temporal - a desigualdade de tempos. Na cidade, num bairro, por exemplo, a construção das casas, o uso de tecnologias variadas, os tipos de veículos, apresentam a desigualdade de tempos, embora não explicando-os. A paisagem quase que petrifica o tempo, instituindo-o enquanto forma. Pela paisagem, o passado e o presente se imbricam configurando, constantemente, mutações na forma, de modo que a cada momento do tempo, em escalas

reduzidas - tipo manhã, tarde ou noite, ou em escalas maiores - semana, mês, ano, década, as modificações infundem novas relações no par tempo-forma. Santos (1988: 69), explicita esse entendimento:

“As mutações da paisagem podem ser estruturais ou funcionais. Ao passarmos numa grande avenida, de dia ou à noite, contemplamos paisagens diferentes, graças ao seu movimento funcional. A rua, a praça, o logradouro funcionam de modo diferente segundo as horas do dia, os dias da semana, as épocas do ano. Dentro da cidade e em razão da divisão territorial do trabalho, também há paisagens funcionalmente distintas. A sociedade urbana é una, mas se dá segundo formas-lugares diferentes. É o princípio da diferenciação funcional dos subespaços. A sociedade não mudou, permaneceu a mesma, mas se dá de acordo com ritmos distintos, segundo os lugares, cada ritmo correspondendo a uma aparência, uma forma de aparecer. É o princípio da variação funcional do mesmo subespaço”.

A explicação de Santos nos indica que a paisagem deve ser lida, percebida e concebida pelo aluno ou profissional de Geografia, de um modo peculiar. É como se houvesse na sua senso-percepção uma bússola de leitura geográfica da forma, de modo que, instrumentalizando essa bússola, cotidianamente, pudesse dar um sentido científico e simbólico ao seu enxergar as coisas e o mundo.

A leitura da “paisagem onde mora” pelos alunos do quarto ano de Geografia, apresentada mediante a entrevista, esclarece a capacidade que possuem em instrumentalizá-la enquanto categoria geográfica, testemunhando, portanto, a capacidade que têm em desenvolver habilidades de pensamento para orientar suas observações a partir das descrições apresentadas. É verossímil o apontamento de Santos (1988:62), segundo o qual a apreensão da paisagem se deve muito à educação do aparelho cognitivo através do qual se captura o real exterior para transformá-lo em conhecimento, mediado por relações simbólicas, dando-lhe sentido e significados.

O teor da leitura da paisagem deveria demonstrar dois aspectos importantes de sua postura enquanto aluno: sua capacidade de operar o pensamento geográfico e a compreensão política derivada de sua percepção, pois ao fazer as representações se apreendem significados e noções ativas

sobre a realidade. Elucidando: o aluno ao apresentar um tipo de observação e/ou análise que culmine numa maior ou menor potencialidade analítica, não está apenas “enxergando” ou deixando de “enxergar” aquele objeto, está dotando-o de significações as quais refletirão em sua visão de mundo e em sua ação prática de sujeito.

A leitura política da observação da paisagem fica clarificada nas respostas à pergunta: “Por que a paisagem onde você mora é organizada da forma como é?”

As respostas a essa pergunta não apresentaram diferenciações fundamentais entre alunos do quarto e primeiro ano (vide tabela 2, em anexo). Há nas respostas dos alunos do quarto ano um esforço em dar um conteúdo político. Explicam o porquê mediante a especulação imobiliária, o crescimento e a necessidade do comércio, através da reivindicação do povo, proximidade de instituições, como a Universidade, intervenção do governo e até a tradicional resposta genérica e abstrata, do tipo “*culpa da participação do homem*”.

As respostas dos alunos do primeiro ano são mais diversificadas. Explicam as paisagens pela existência do planejamento para a conservação de áreas, através da topografia, pelo desenvolvimento econômico, pela falta de incentivo, chegada do “progresso” e há, também, os que tentam dar uma conotação política à resposta:

“ Isso é... faz parte de um pressuposto político, né, quando a população precisa de um local pra se morar ela procura um local vago aonde não existe pessoas, mas que precisa também de uma infra-estrutura urbana planejado pelo governo municipal, aonde o governo municipal demora chegar nesses determinados locais causando assim um... um distúrbio local gerado pela própria população que não consegue se organizar por falta de... deixando ruas estreitas, deixando becos, fazendo com aquilo gera um caos para a própria organização, estrutura da cidade” (Anexo A, p. I).

A tentativa de dar respostas políticas à organização das paisagens certamente surge pelo fato de que há o discurso veemente na tendência do curso, de o aluno desenvolver a postura crítica. E criticar, conforme as explicações dadas, é culpabilizar alguém, principalmente o

governo, como: “O governo constrói conjuntos afastados”, “falta interesse político”.

O sentido da crítica está próximo daquilo que Santos( 1988: 9) alertou:

“(…) A geografia crítica, que tanto floresceu nesse período, não se pode contentar em ser apenas crítica. Para ser útil e utilizada, a crítica tem de ser analítica e não apenas discursiva. A crítica pode até ser destrutiva, desde que tenha algo a propor, explícita ou implicitamente, sem o que não contribui para o avanço do conhecimento”.

O que se verifica nas respostas dos alunos é que suas críticas não alcançaram o nível de uma crítica analítica, uma vez que não foram embasadas em princípios epistemológicos claros e na linguagem lógica da Geografia. Assim sendo, a crítica só pôde ocorrer no sentido de “falar mal de alguém”, de culpar alguém, tornado-se uma crítica feita num vazio epistemológico, desnutrida e carente de fundamentação, portanto frágil. Isto reflete a falta de entendimento do conceito de paisagem bem como no seu valor enquanto categoria analítica, principalmente pelo fato de que ela representa um arranjo da forma ao conteúdo, ou um conjunto de formas sociais aparentemente disparatadas, mas ocultamente organizadas pela dinâmica histórica sobre o território, ou pela relação sociedade e natureza ordenando, no lugar, a estrutura dessa relação.

Ora, para que a leitura da paisagem do lugar de moradia pudesse oferecer, em decorrência da análise, uma postura crítica, pensada, refletida, teria que entender que a paisagem revela a relação sociedade e natureza, ocultando os seus processos, as suas intenções, os seus movimentos. Ao mesmo tempo que é a porta de entrada de leitura do espaço geográfico - o todo em movimento, só é capaz de apresentar o empírico-particularizado. Assim sendo, a paisagem nada mais é do que a empiricização no particular do todo; é um “congelamento” do tempo. É por isso que a senso-percepção geográfica deve ser educada por categorias e conceitos lógicos que

saibam “olhar” a paisagem e, a partir daí, penetrar nela, retirar dela a trilha para o entendimento do espaço geográfico.

A falta de entendimento da paisagem enquanto categoria e a dificuldade de lê-la, demonstra, assim, que o processo de crítica encetado pode estar aportado apenas numa repetição semântica da exigência da crítica, feita exteriormente ao processo de instrumentalização do conceito. Não havendo consistência teórica no discurso, porque ele é debilitado sob o ponto de vista lógico, o “político” e conseqüentemente o “crítico”, separados do lógico e do epistemológico, ao mesmo tempo, conduzem a uma fragilidade teórica e a uma fragilidade política.

### **1.2. “sim, a natureza influencia sim, em termos visuais”**

As respostas à pergunta: “A natureza influencia o lugar onde você mora?”, tanto do primeiro quanto do quarto ano, foram praticamente afirmativas. Do primeiro ano apenas três dos nove perguntados responderam que não influencia; do quarto ano, todos disseram que influencia e apenas um respondeu que não tem muito contato com a natureza (vide tabela 8, em anexo).

O maioria das respostas, principalmente as do quarto ano que, em nossa avaliação, interessam mais, indica uma fragilidade no entendimento do que é natureza, calcadas nas concepções de “natureza externa” (Smith, 1988: 28.) e ecologista. Diz o aluno:

“Bom ...hoje é até difícil falar numa natureza pra mim, num lugar que já foi totalmente apropriado né, então, por exemplo, o que a gente conhece... a gente praticamente nem toma conhecimento do que é natureza do local né, sabe, por exemplo, que aquela região é inclinada, que tem córregos passando, mas você já não tem mais presença da natureza, mesma na sua forma primitiva né, que a região já foi totalmente urbanizada, então os contatos que a gente tem com a natureza é muito pouco. Se você fosse entrevistar, por exemplo, um morador da região ele não saberia dizer se aquilo ali era uma área de cerrado, se aquilo foi desmatado, como foi feita a ocupação. Quando eu me mudei prá lá, eu lembro que a região, por exemplo, o Novo Horizonte, era

um bairro afastado do centro, então ele praticamente não tinha... não era urbanizado ao redor dele. Então a região era de cerrado, os córregos não tinham sido canalizados nem nada, mas hoje praticamente você não tem mais nada disso, tá totalmente ocupado". (Anexo A, p. 34/35).

As respostas apresentam um entendimento de que a natureza é externa à dinâmica social e histórica. Decorre desse entendimento que as ações sociais, apropriando-se dela, a extinguiu. Há uma tentativa de dizer que a extinção se deu na natureza primitiva. Isto é, há um indicativo de que se está falando da "natureza natural" e não da natureza modificada. Por outro lado, não há uma explicação às causas que levaram a sua ocupação e/ou transformação. Mesmo o relato de que antes "não era urbanizado" e, então, agora é "totalmente ocupado", deixa em suspenso as razões da urbanização, como se houvesse um voluntarismo maldoso da época, uma malevolência invisível destruidora do reino harmônico do cerrado.

Outro tipo de respostas está embasada no ecologismo romântico e idealista. Assim:

"(...) Eu moro à margem de um córrego né, que é um escoamento fluvial e lá o córrego foi todo mudado pela expansão é... da cidade e agora todo o esgoto que sai da cidade é lançado dentro desse córrego. E quando chega a tardezinha isso reflete tudo sobre as nossas casas, dá um mal cheiro que é lançado pelo esgoto desse córrego que fica as margens de minha casa" (Anexo A, p. 12).

Nessa linha - muita próxima do bordão, "*a atividade do homem destrói a natureza*" -, aparecem outras respostas semelhantes às perguntas do por quê da existência da paisagem e da influência da natureza. Por exemplo: "Ah, totalmente pela influência do homem né. Eu acho que a influência do homem foi fundamental na alteração do meio, né, o homem danifica, ele destrói, as vezes em próprio benefício né, da humanidade" ( anexo A, p. 29). Mais à frente explica a influência da natureza :

"(...) Eu acho que influencia porque até mesmo as questões da urbanização é... não é feita as condições em si, é... de melhores adequações né, de instalações do homem, ou seja, uma rede de pavimentação adequada, uma rede de saneamento, esgoto, as enxurradas vão praticamente arrasar o local né, então vai sofrer muitas consequências de quedas de árvores em si né" ( anexo A, p.29).

Esse tipo de respostas ancora-se, então, no que se tem denominado de “natureza externa”. O geógrafo estadunidense, Neil Smith (1988:28), explica:

“(...) a natureza é **externa**, uma coisa, o reino dos objetos e dos processos que existem fora da sociedade. A natureza exterior é primitiva criada por Deus, autônoma; é a matéria-prima da qual a sociedade é construída, a fronteira que o capitalismo industrial frequentemente faz recuar. Como árvores e rochas, rios e tempestades, a natureza está esperando para ser internalizada no processo de produção social. Por outro lado, a natureza é também claramente concebida como **universal**. Ao lado da natureza exterior, nós temos a natureza humana, na qual está implícito que os seres humanos e seu comportamento social são absolutamente tão naturais quanto os aspectos ditos “externos” da natureza. Desse modo, os tratamentos ecológicos da sociedade humana situam a espécie humana como uma entre muitas na totalidade da natureza. Em contradição à concepção exterior da natureza, a concepção universal inclui o humano com o não-humano da natureza. A natureza exterior e a universal não são inteiramente conciliáveis, pois ao mesmo tempo que a natureza é considerada exterior à existência humana, ela é simultaneamente tanto exterior quanto interior”.

As respostas dos alunos estão mais próximas da idéia de “natureza externa”, a que a concebe como um conjunto de elementos existentes, feitos por Deus, que encerra em si uma trama harmoniosa, perfeita, imune a qualquer tipo de contradição e conflito. A ação do “homem”, ou a intervenção social, destrói essa perfeição. Reconhece-se que é necessário usá-la, transformá-la, mas de maneira “racional”, “equilibrada”.

Advém desse posicionamento e dessa concepção - da natureza como imagem de Deus na terra - a falta de entendimento das relações sociais e históricas promovendo formas de usos, de ocupações e de concepções da natureza. A falta de entendimento de que a existência humana está cravada, inelutavelmente, nos processos históricos dos indivíduos, dos grupos, das classes, das sociedades concretas, não num espaço etéreo, mas envolvida na existência mais profunda e íntima com a natureza, faz com que essa concepção seja superada. Sobre isto, Carvalho (1991:61) diz:

“Produzir idéias, concepções, modos de vida, hábitos de convivência, ou, numa palavra, produzir cultura, faz parte da natureza do homem. Neste sentido é natural que a natureza também mude, toda vez que, a partir da adoção de novas regras

de convivência social, as pessoas sejam capazes de produzir novas culturas e, portanto, novas concepções do mundo e de sua natureza”.

A concepção de natureza externa dos alunos demarca dois aspectos: primeiro, a de que não se concebe a existência social fundada na apropriação e na transformação da natureza. É como se o processo de produção material - de caráter econômico, político, os fluxos, o sistema viário, os usos de meios de produção, o desenvolvimento da cultura não tivesse, desde o início da história, fincado na relação homem e natureza; segundo, a de que não se entende como cada sociedade, ou no caso particular, as sociedades de modo de produção capitalista, usam e transformam a natureza concernente aos seus intentos e às suas possibilidades. Neste aspecto, não se entendeu a forma como se dá o movimento contínuo da “historicização da natureza e da naturalização da história” na relação espaço/tempo (Quaini, 1979:67).

Mais do que isso: a culpabilização do “homem” por ter se tornado um agente pecaminoso porque tem o costume de destruir a natureza para proceder a urbanização, conduz à teoria do “homem abstrato” (Moreira, 1987:14; 1993:39.) que prega que há um “homem”, sem nome, cor, classe social, desenraizado historicamente, desespacializado, que é automaticamente destruidor. Este “homem abstrato,” na verdade, não se refere a homens concretos, que atuam no mundo da natureza, movidos por interesses ou empenhados em assegurar seus modos de existências: são indivíduos que não “possuem consciência”.

Não há nenhuma resposta voltada que mencione a capacidade de raciocinar sobre o processo de trabalho na sociedade capitalista e a conseqüente relação com a natureza. Isto faz igualar o que é totalmente desigual e contraditório, como bem exemplifica Carvalho (1991: 68):

“Falando-se abstratamente, tanto este latifundiário do exemplo, como o presidente do Citibank (o maior credor do Brasil), ou o seringalista e líder sindical Chico Mendes poderiam ser incluídos como amantes e defensores da natureza; mas, no plano mais

concreto, Chico Mendes foi assassinado porque não desvinculou a sua luta em defesa da Amazônia da luta contra a exploração e a opressão dos povos da floresta, ao passo que o latifundiário continua vivo e defendendo seu "verde" latifúndio, e o presidente do Citibank continua comercializando seus dólares que, por coincidência, são verdes também".

A concepção de "homem abstrato" e a forma com que os alunos respondem sobre a maneira como a natureza influencia o lugar de moradia, somente dando "leves" apontamentos sobre o seu uso na economia, expressa, inicialmente, o empobrecimento de sua linguagem conceitual, não entendendo a relação história-natureza, nem dando conta de perceber o conduto social da relação homem/natureza, não enxergando que cada sociedade apropria-se, faz uso e desenvolve concepções diferenciadas da natureza (Idem:91).

Por outro lado, a necessidade de dizer que a natureza está sendo modificada intempestivamente ou que ela está sendo destruída ou, mesmo, que ela já não existe mais, ancora-se em uma concepção teológica de natureza, como se ela fosse imutável, obedecesse a um fim, se mantivesse numa harmoniosa ordem, que exemplificasse a perfeição de seu criador.

A concepção de natureza externa ao indivíduo humano, imune à dinâmica histórica e social, elaborada mediante a compreensão de que os fenômenos naturais cumprem uma perfeição eternizante, mas modificada pelo "homem" terreno, transforma o "pecado" num apelo ecológico, num brado contra a consciência da destruição, definindo-se pela consciência da conservação não enxergando as verdadeiras razões de seu uso e do aspecto ideológico dessa concepção. Assim diz o aluno: "Eu acho que é difícil falar de natureza lá, porque já tá bem assim...já houve intervenção tão grande do homem, que não sei se dá prá falar de natureza na região... lá no local. Praticamente é toda segunda natureza, modificada, então não sei se tem uma influência da natureza" (anexo A, p. 6).

É preciso registrar que as respostas dos alunos, salvo raras exceções, não apresentaram muitas diferenças em relação ao que um indivíduo

comum com outra formação pensaria sobre o assunto. Não se enxerga um conceito de *natureza* para além de breves expressões usadas na linguagem comum, como “segunda natureza”, nem o uso dele (o conceito) enquanto categoria de análise do raciocínio geográfico.

Na verdade, somente o efeito visual da interferência da natureza no local de moradia, ou seja àquilo que se enxerga verde (Anexo I, p.17), demonstra uma noção ingênua do aluno em relação a determinações para além da experiência sensória e expressa, também, sua forma de ver o mundo e de pensar os fenômenos sociais. O fato de o aluno tomar a natureza apenas como valor estético testemunha que a sua senso-percepção possui uma lógica e que seu olhar é um olhar ideologizado. Desta maneira, a resposta: “Ah, ela é o... em termos... bom pelo menos é o conceito que eu tenho de natureza, né, em termos visuais” (anexo A, p.17), não é uma resposta isolada, desconectada das demais. Pelo contrário: junta-se a outras, no sentido de comprovar a forma com que a categoria natureza é instrumentalizada em seu raciocínio.

### **1.3. “...primeiro os conceitos físicos, né?, que a gente tem pra ter noção de como é o espaço...”**

Nas respostas dos alunos do primeiro ano à pergunta “*Quais são os conceitos da Geografia que devem ser utilizados para se pensar o lugar de moradia*”, a maioria afirma categoricamente que não sabia quais eram esses conceitos e outros que não sabiam nem o que era conceito, mostrando-se assustados e confusos diante da pergunta (vide tabela 7, em anexo).

Nas respostas dos alunos do quarto ano, quase todos entenderam o que se estava perguntando. No entanto, apenas um respondeu que “não estava lembrando” e outro pediu para repetir a pergunta, exigindo um esclarecimento dela, através do: “como assim?”. Os demais alunos, em dúvida em relação à pergunta, trataram de dar a resposta demonstrando, quase

sempre, insegurança . Nesse sentido, desfilaram uma gama de expressões, como “*relação homem/homem*”, “*espaço*”, “*tempo*”, “*formação do espaço*”, “*homem/natureza*”, “*espaço/sociedade*”, “*relevo*”, “*vegetação*”, “*região*”, “*espaço transformado*”.

Alguns tentaram apresentar um método de utilização dos conceitos ou mesmo figurá-los em categorias sociais. Assim declara um aluno:

“Bom , acho que o conceito de relação homem/ natureza. Na... no lugar onde eu mora é essencial tem-se uma economia até razoável lá e fica assim a relação de...das pessoas que moram com relação ao comércio, então acho que teria que haver uma integração melhor entre eles, né, para desenvolver melhor a região, o setor” (anexo A, p. 5/6).

Outro tenta sequencializar os passos para se pensar o lugar, através dos conceitos. Diz ele:

“Bom... você tem toda uma ótica né, por exemplo, primeiro seria exatamente observar... observar a região onde você mora. Por exemplo, a região que eu moro e observar o restante da cidade prá você ver como a disposição do bairro tem a ver com outros bairros que você vai encontrar e depois, por exemplo, você pode relacionar isso economicamente, você pode olhar é... a infraestrutura que o bairro oferece, né, infraestrutura que outros bairros nobres, o que eles tem a oferecer... o que o governo oferece né, prá população desses bairros e através disso acho que você pode fazer uma comparação com o restante do país também, né”.

Fora o conceito de espaço, descrito nas respostas, como “*espaço geográfico*”, “*espaço e tempo*”, “*espaço transformado*”, “*formação do espaço*”, os outros conceitos não são repetidos, em intensidade nem em ordens e explicações mais ou menos igualitárias, isto é, as respostas dos alunos são completamente diferenciadas, demonstrando que não há uma clareza sobre quais os conceitos/categorias principais devem ser usados no pensamento geográfico.

Se não há discernimento sobre a existência e necessidades dos conceitos, saber usá-los é problema ainda maior. Isto prova a confusão em relação aos seus significados: misturam-se lugar, região, espaço, paisagem, como se esses conceitos tivessem o mesmo significado.

A falta de rigor conceitual e a dificuldade de operar o raciocínio mediante a linguagem lógica da geografia, não aparece somente nas respostas em que se fez necessário à relação mais ampla entre lugar de moradia e outros contextos. Aparecem também nas respostas à pergunta: “Existe uma relação entre o lugar onde você mora e a economia do país?”. Diz o aluno:

“Eu acho que sim. A região que eu moro, a Cidade Jardim, ali perto do DETRAN, ela tem... tem vários bancos, né, tem bancos estatais e bancos privados, os maiores do país estão lá. É uma região que concentra esse... essa...um tipo de economia, o comércio tem várias lojas de material de construção, de comércio... de comércio em geral, né, roupas, tudo.” (anexo A, p. 5).

E ainda:

“Existe sim, é... aonde eu moro é uma região que fica próxima das universidades é... então lá tem muitas casas de aluguéis que servem para atender é... a grande massa universitária. São barracões de aluguel, são quitinetes, e tal. Então se o governo investisse mais em moradia estudantil, não haveria tantos aluguéis, igual existem lá”. (anexo A, p. 11).

Outro aluno diz: “Há. Depende da criatividade. Tem, tem sim, tem porque eu falei: eu moro em frente do hospital, é um retrato da concentração de renda tá ali; do descaso do governo com a população” (anexo A, p. 16).

Nestes depoimentos dos alunos do quarto ano, sob o ponto de vista analítico, não há nenhuma diferença com uma resposta de um aluno do primeiro ano:

“Existe. Bastante. Porque ele, o bairro, assim como os conjuntos habitacionais, né, ele foi criado prá uma... em primeiro lugar ele foi criado prá uma “arte” política muito forte. A primeira coisa dele que... eu moro na Vila Mutirão; foi uma “arte” política que elevou o nome do então Governador na época, Iris Resende a sair na Playboy, na mídia nacional e outra coisa, a centralizar a classe menos favorecida, ou seja, a classe pobre mesmo que vive em invasões, em uma só região. Seria esse o fator principal da Vila Mutirão centralizar a pobreza, vamos falar assim. E outro foi um grande marco político evoluindo, evoluindo, evoluindo, né, que mais pra frente seria o mutirão do cidadão ou o mutirão que é a partir dessa idéia que saiu vários projetos. Aí até hoje no governo Iris Rezende não saiu. O ano passado teve o mutirão do cidadão”. (anexo A, p. 24/25)

Embora citando a palavra “economia”, nenhuma resposta identificou a interferência da economia do país na relação homem/natureza, muito menos demonstrou o entendimento de que o lugar de moradia estava relacionado a uma economia capitalista. A maioria das respostas tenta explicar a interferência pela existência do mercado, utilizando-se a nomenclatura “comércio”, mas não situa a moradia mediante a propriedade privada, ou a atividade mercantil de compra e venda de terrenos ou de casas, muito menos a existência da divisão social do trabalho como categoria importante para explicar a relação entre morador e casa.

À medida que se exige mais do raciocínio mais ele se embota. As respostas à pergunta: “A economia Japonesa interfere em seu local de moradia?” apresentam de maneira mais clara a dubiedade: a necessidade de falar que sim, porque parece óbvio e a dificuldade de explicar a forma de influência. Os alunos sentem que a economia Japonesa interfere, mas não sabem explicar. Sobram, então, dúvidas:

“Japonesa também não sei, porque é uma região que concentra mais é bancos e não sei se tem uma relação com a economia Japonesa” (anexo A, p.5).

“Acho que sim, também. Porque a gente utiliza dos... da economia Japonesa, por exemplo, a gente usa os aparelhos que eles fabricam e exportam pra cá e assim é via Paraguai né, então, então” (anexo A, p. 14).

Com a mesma estratégia dessa última resposta, outro responde: “Eu acho que como a gente tá vivendo esse processo de Globalização, eu acho que tudo influencia em tudo” ( anexo A, p. 37).

O fato é que as respostas demonstram uma tentativa, um “convencimento” de que há uma interferência da economia do país no local de moradia. Assim como há, também, uma vaga conclusão de que o processo de globalização - termo tão falado e repetido em todos os cantos da universidade, conduz a uma interferência da economia japonesa no local.

Disto concluí-se que a interferência - na visão dos alunos -, se dá mediante o comércio e a tecnologia, sinônimo de globalização. Embora essa conclusão corresponda a diversas linhas de pensamento que se ocupam em pensar o assunto, as respostas são simplórias, curtas, retas. Não há muito argumento, assim como transparecem dúvidas, como a resposta: “Olha a princípio não... olha a princípio não, mas como tudo tá relacionado é a questão de fazer os canais (Anexo A, p. 16)”.

O grande problema reside exatamente aí: “fazer os canais”, estruturar um pensamento através de uma linguagem lógica, estabelecer nexos, enxergar o lugar para além do que aparece na paisagem mais imediata, sair das dimensões simples às mais complexas, construir categorialmente as interferências, elaborando o objeto, discernindo-o, fundamentando-o, de maneira que “o lugar de moradia” seja construído pela lógica de uma linguagem geográfica, experienciado como uma questão geográfica, no movimento histórico. Em vista ao aludido, dois aspectos sobressaem das respostas: a descrição dos conceitos se dá de forma embaralhada, confusa, demonstrando falta de rigor na expressão de seus significados; o uso deles apresenta apenas uma “captura memorialística”, próxima do óbvio.

## **2. PARA ALÉM DO SENSO COMUM, A NECESSIDADE DE QUADROS DE REFERÊNCIA CIENTÍFICOS**

### **2.1. - O perigo do óbvio**

As respostas dos alunos, tanto do primeiro quanto do quarto ano, apresentaram resultados que culminam com a capacidade que possuem de ler o local de moradia, a partir de suas visões de mundo. Como ficou explicitado nas declarações citadas, pouco se avançou além de uma interpretação “óbvia” e banal da linguagem comum. Todavia, o óbvio é sempre perigoso. O que é muito “natural”, transparente, explicado em si mesmo, corre o risco de enganar. No óbvio não há desconfiança, não há indagação. O óbvio

não exige fincamento, afundamento, adensamento. Ele é pelo que aparenta ser. Sendo o que é, não precisa de raciocínio, esforço mental, aprendizagem. O óbvio suprime o movimento em nome do “é assim mesmo”, transforma o simples no simplório, pior, satisfaz-se com ele. Em decorrência disso, é necessário suplantar as referências óbvias, verificar que recursos conceituais e categoriais a ciência geográfica oferece para se proceder análises e sínteses eficientes do lugar de moradia.

A avaliação das entrevistas coloca-nos aqui a seguinte questão: existe uma razão geográfica capaz de poder instituir um “pensamento geográfico”? Em outros termos: a ciência geográfica foi capaz de elaborar princípios, conceitos, métodos, técnicas, procedimentos, postulados, axiomas, numa linguagem própria capaz de oferecer condições de se apresentar com possibilidade suficiente para a análise/síntese de objetos reais, históricos? Moreira (1992:26), pondera:

“O problema é que perdida no plano linguístico, a personalidade desaparece para o plano do conjunto, e a Geografia entra no dilema da identidade, do nível de ordem doutrinária ao de ordem pragmático-profissional. Neste dilema linguístico-conceitual, a necessidade, mãe de todas as saídas, vai empurrando a produção ao uso da linguagem mais próxima. Desse modo, ao discurso linguístico epistemicamente amorfo tem correspondido uma produção científica não raro de qualidade mais teórico-metodologicamente minada. Quanto nesta produção há o sujeito, não há a mediação espacial dos processos concretos em que ele está envolvido; e quanto há o espaço, este faz a vez do sujeito. O espaço mesmo, no que ele porventura conte no processo da história, isto fica-se sem saber. Em plena renovação, a nau fica à deriva” .

Há, certamente, em alguns autores, um legado de conceitos e categorias possíveis de serem utilizados para a implementação de um pensamento geográfico. Tal legado é inerente às concepções de cada autor, em diálogo e comunicação com outros com os quais concordam ou discordam, absorvendo-os ou recuperando-os criticamente, testando-os com vigor teórico ou compendiando-os perante uma prática “cega” e teoricamente frágil.

Poder-se-ia dizer, então, que não há um conjunto de conceitos geográficos definidos, defendidos e utilizados por todos os geógrafos em todos

os tempos e lugares, assim como não há e nunca houve uma única fundamentação que se diga verdadeira, “a geográfica” por excelência. Dizendo de outra forma: existem concepções, procedimentos teóricos para enfrentar, com uma linguagem lógica, o que se pode denominar de “questão geográfica” que a história, que a sociedade, que a existência humana, outorgam aos indivíduos. Não há uma única forma de fazer Geografia, nem uma única forma de interpretar os principais conceitos com que o geógrafo trabalha. Nem mesmo o Movimento de Renovação da Geografia foi capaz de fazer uma ciência monolítica, fundamentada em um único parâmetro teórico e metodológico.

A investigação profunda do resultado da avaliação do ensino de geografia da UFG. e a possibilidade de estabelecer uma síntese analítica dela, transformando-a numa pesquisa, exigem, desse modo, que se estabeleça o “corpo epistêmico” da ciência geográfica, a partir de uma determinada compreensão diante do debate teórico e metodológico de Geografia, atestando, assim, o óbvio e o não óbvio nas pronúncias dos alunos. Em outros termos: a partir da apresentação dos principais conceitos e categorias geográficos pode-se, de fato, compreender o grau de apreensão dos alunos da UFG e a forma com que o curso tem trabalhado, no sentido de potencializá-los na assimilação e na habilidade em lidar com a linguagem geográfica.

## **2.2. A relação sociedade e natureza como substrato da estrutura do Pensamento Geográfico**

Não é apenas privilégio de geógrafos estudar, investigar e estruturar a base de seu raciocínio a partir da relação sociedade e natureza. Em outros termos: a relação sociedade e natureza não é meramente uma questão epistemológica que se põe ao interesse da capacidade de tal ou qual domínio científico. Ela é, foi e será, a razão da existência da história.

Só foi possível, desde o longínquo passado, pensar em história como resultante e resultado dos embates, das lutas, dos processos, do

envolvimento, dos conflitos e antagonismos, dos acontecimentos e das ações sociais feitas pelo homem, porque a única possibilidade da existência humana se enseja nas relações sociais sobre a natureza. O acontecer histórico e a existência humana colocam-se perante relações que incluem, em qualquer tempo e espaço, a relação sociedade e natureza.

Dessa maneira, pensar no “social” e no “histórico”, sob o ponto de vista do indivíduo, do grupo, da casta, dos estamentos, das classes, da etnia, da raça, das instituições ou de outras formas sociais, implica dimensionar no tempo e no espaço as formas e os conteúdos da relação sociedade e natureza. A relação sociedade e natureza configura-se, assim, como expressão do movimento histórico, exemplo de sua materialidade, condição e meio também da existência de qualquer tipo de conhecimento, consciência ou qualquer outro tipo de subjetividade construída.

Se, em termos genéricos, a relação sociedade e natureza se apresenta na sua concretude como base da existência de qualquer conhecimento científico, à Geografia ela é especialmente considerada. Sodré (1976:72), pontua:

“No fundamental, a Geografia começa a assumir características definidas, começa a emancipar-se, começa a existir, por assim dizer, quando pode distinguir o que pertence à natureza e o que pertence ao homem e reconhece o verdadeiro sentido das relações entre aquela e este e sua evolução histórica. A importância do estudo da natureza surge quando o sentido dessas relações é posto em causa e começa a ter papel a noção de meio geográfico, motivo de tantas controvérsias, ao longo do tempo. O homem fixou na pedra os primeiros testemunhos de suas relações com a natureza. Tais relações eram fundamentais para a vida das comunidades primitivas. Impressionavam-no, sem dúvida, os fenômenos impregnados de violência - abalos sísmicos, erupções vulcânicas - como aqueles ligados ao tempo, particularmente ao sol, à chuva, ao calor demasiado como ao frio excessivo. Mas natureza, era a necessidade de alimentação. Daí o seu interesse permanente pela água, pelas plantas e pelos animais. A imagem da natureza se associou, desde as épocas mais recuadas, à paisagem e, nesta, avultou sempre a vegetação: “a fisionomia da vegetação - escreveu Vidal de La Blache - é bem o mais expressivo sinal de uma região, como sua ausência é um dos traços que nos espantam. Quando procuramos evocar uma paisagem distanciada em nossa lembrança, não é a planta em particular, uma palmeira, uma oliveira, cuja imagem se desenha em nossa memória; é o conjunto dos diversos vegetais que

revestem o solo, frissando-lhe as ondulações e os contornos, imprimindo-lhe, pelas suas silhuetas, suas cores, seu espaçamento ou suas massas, um caráter comum de individualidade. A estepe, a savana, a selva, a paisagem de parque, a floresta-clareira, a floresta-galeria, são as expressões coletivas que resumem para nós esse conjunto. Não se trata de simples impressão pitoresca mas de uma fisionomia devida às funções próprias das plantas e às necessidades fisiológicas de sua existência”.

Os argumentos esboçados por Sodré clareiam e comprovam o que se vem abordando: a relação sociedade e natureza materializa-se geograficamente enquanto condição de existência da história e enquanto objeto de estudo dado, diferenciadamente, nas diversas etapas de construção do pensar geográfico. Cabe à Geografia estruturar uma linguagem que seja capaz de apropriar-se da relação sociedade e natureza nas diversas especialidades. Sendo assim, deve-se compreender de que maneira as diversas lógicas, etapas, concepções do pensamento geográfico construíram ou constroem, epistemologicamente, a relação entre sociedade e natureza ou, mais ainda, como, de fato, o pensamento geográfico, pode ler e interpretar esta relação, como sendo uma questão geográfica primordial? Cabe a geografia estruturar uma linguagem que seja capaz de apropriar-se da relação sociedade e natureza nas diversas especialidades, para qual deve ter claro as bases que permitem desenvolver isto.

Não se fará aqui um levantamento das diversas maneiras com as quais a relação sociedade e natureza foi tratada no pensamento geográfico, pois não é objetivo deste trabalho levantar, precipuamente, a sua epistemologia. Mas sim as que destacam sua importância

Embora baseiem-se em aportes epistemológicos distintos, autores como DOLFUS (1975), QUAINI (1979), CORRÊA (1981), OLIVEIRA (1981), SANTOS (1978, 1981), MORAES (1982), REGO (1987), ANDRADE (1987), MOREIRA (1987), GOMES (1990), CASSETI (1991) e outros, compreendem que o objeto do trabalho intelectual promovido pelos geógrafos deve ser construído mediante o entendimento do movimento histórico da relação sociedade e natureza, na materialidade espaço-temporal. O espaço geográfico objetiva, concretiza, materializa a relação sociedade e natureza,

torna-se sua unidade, sua síntese, apresenta-o enquanto *paisagem*, isto é, forma, dimensão, cor, odor, disposição, arrumação, sem o qual não há história, não há produção, não há economia etc.

Pode-se dizer que o espaço geografiza o histórico à medida que se coloca, por seu turno, como fruto da historicidade. A criação e a mutação territorial das civilizações humanas desde, por exemplo, a invenção da escrita, a constituição das primeiras cidades, as alterações dos campos de cultivos, as diversas formas de utilização do solo, da água, da vegetação, aparecem como imbricação indubitável de espaço e tempo.

O helenista Jean-Pierre Vernant, em “As Origens do Pensamento Grego” (1989), explica que a relação espaço/tempo não conduz apenas às relações estruturais de diversos tipos de sociedades, mas implica, também, no desenho das articulações subjetivas e políticas. Escreve ele:

“ Através do rito e mito babilônicos, exprime-se uma concepção particular das relações da soberania e da ordem. O rei não domina somente a hierarquia social; intervém também na marcha dos fenômenos naturais. A ordenação do espaço, a criação do tempo, a regulação do ciclo das estações aparecem integrados na atividade real; são aspectos da função de soberania. Como natureza e sociedade permanecem confundidas, a ordem, sob todas suas formas e em todos os domínios, é posta sob a dependência do soberano. Nem no grupo humano, nem no universo, é concebida ainda de maneira abstrata em si mesma e por si mesma. Para existir tem necessidade de ser estabelecida, para durar, de ser mantida; sempre supõe um agente ordenador, uma força criadora suscetível de promovê-la. No quadro desse pensamento mítico, não se poderia imaginar um domínio autônomo da natureza nem uma lei da organização imanente ao universo ( Vernant, 1989: 80 )”.

O espaço geográfico organiza as demandas estruturais dos tipos de sociedades que se nutrem e experimentam, acolá e aqui, vicissitudes, relações, intervenções diferenciadas, na construção da cultura sobre o território. Sintetizando de modo admirável esta idéia, Moreira (1987:182), sugere que o espaço nada mais é do que a organização territorial dos diferentes tipos de sociedades. Ou seja, a vida individual, a ação política, cultural, estética, as intervenções no mundo produtivo, feitas pelas classes, pelos grupos, pelas

instituições, somente se realizam pela existência do espaço em contínuo movimento, inserindo-se ativamente nas dinâmicas históricas.

Por isso mesmo, o espaço não é uma dimensão da sociedade, um componente à parte ou palco passivo sobre o qual se realizam os embates humanos em busca da existência, nem apenas a forma, a moldura ou a arquitetura dos edifícios, das obras de engenharia, dos fixos que asseguram a realização da vida social. Não é, muito menos somente produto simbólico da estrutura de poder conferida, constitucional e extraconstitucionalmente, pelas regras sociais, nem tampouco só percepção, imagens cognitivas de vivências de guetos, nichos, grupos, gêneros minoritários do mundo social. Diferentemente disso, o espaço geográfico encarna o movimento total dos modos de existências sociais, de maneira que não é apenas reflexo ou agente inferior e superior dele, mas organiza-o conforme sua estrutura. As sociedades de tipo capitalista desvelam um espaço/tempo cujas paisagens, inelutavelmente, comprovam suas contradições.

Para entender melhor como o espaço geográfico se torna, de fato, síntese do movimento histórico da relação sociedade e natureza, é necessário refletir sobre como é produzido e reproduzido, através de uma avaliação do que os alunos entrevistados apresentaram como interpretação da relação sociedade e natureza. O que disseram, quando descreveram os conceitos e as categorias geográficas de análise, como também as habilidades em utilizá-las, decorre de uma interpretação dessa relação.

As respostas, não apenas confirma um óbvio bem próximo do senso comum, como testemunham vivamente problemas profundos da concepção da ciência geográfica, como, por exemplo, a tendência a dicotomizar a relação entre sociedade e natureza. Em várias partes das entrevistas, isto se mostra claro:

“(...) As questões físicas praticamente poderiam utilizar a formação de relevo, né, para caracterizar a área local,

praticamente nas questões de conceito de vegetação em si não há como, né, mesmo as questões... seriam cerrado em si já deturparam. Não nem a possibilidade de ter um julgamento real. Vamos dizer que se você observar o que era, pode ser caracterizado pela mudança do homem. Não é isso? Eu acho que é o ponto de vista meu. Certo?" ( anexo A, p.29).

Nas respostas sobre quais conceitos deveriam ser utilizados para pensar o lugar de moradia, há a que sugere a noção de “espaço físico”, expressando de maneira mais contundente a dicotomia sociedade e natureza:

“Bem... o físico. Você tem que saber, né, como... como é, né, o espaço que você tá habitando, né, o econômico, como a gente comentou antes, porque... porque tem que ser daquele jeito, tem tudo a ver com a economia e a política que tá sendo trabalhada naquele espaço”( anexo A, p.38).

Na fala do aluno, de um lado, está o físico - o espaço físico, de outro, a economia e a política. Os dois lados estão interligados, mas o físico é palco do segundo, apenas; é lugar onde a economia e a política ocorrem. O físico é o palco, a economia e a política são os atores. O palco é imóvel, os atores são dinâmicos. Ambos não confluem, não se pressupõem, não se imbricam, a não ser quando a história sai de seu lugar e vai encenar no palco físico. Aí ela ocorre nele, sobre ele, não constituindo-se dialeticamente a partir dele e ele se fazendo a partir dela.

O que se diz é que os alunos apresentam uma concepção de espaço, matizada pela dicotomia entre sociedade e natureza. Não há, portanto, nas respostas, um entendimento profundo de como o espaço geográfico se torna, de fato, síntese do movimento histórico da relação sociedade e natureza; não se enxerga uma reflexão aclarada sobre a forma que o espaço geográfico é produzido e reproduzido. Por que? É possível que estejam faltando categorias unificadoras para atribuir significados aos demais conceitos.

### **2.3. O trabalho como fundamento do espaço geográfico**

O TRABALHO é a categoria que resgata a totalidade da relação sociedade e natureza. É o elo constituidor do enlace do particular com o geral. Uma rua ou uma viela, só podem existir dentro do quadro de referência da vila,

do bairro, da cidade, do município, da região, do país etc, mediante a dinâmica histórica da sociedade que vige no território sobre o qual se situam a rua ou a viela.

É partindo-se da reflexão sobre a categoria TRABALHO, procurando entendê-la e sintetizando-a, é que se pode compreender a relação entre sociedade e natureza, portanto, dar conta de entender a produção e a reprodução do espaço geográfico. Não apenas isso: o trabalho, em sentido amplo, configura-se como fundamento da história, razão da existência do social, elemento precípua na explicação do homem/mulher, enquanto ser dotado da capacidade de construir a cultura.

Grande parte do que é produzido, pensado, proferido e publicado sobre o trabalho, deriva do texto de Marx, no capítulo V de “O Capital”:

“Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais do trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir

da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais" (Marx, 1983: 202).

A síntese de Marx esclarece com amplitude a dimensão do trabalho. O trabalho é ação, atividade, práxis e se inscreve no movimento dialético entre homem e natureza, situando na história a sociabilidade humana. Pode neste sentido, falar em existência, quando se pensa nas possibilidades que cada grupo ou sociedade possuem em transformar a natureza. A transformação da natureza somente ocorre sob condições históricas dadas para que, mediante as relações sociais, a "natureza externa" ligue-se à "natureza interna" do homem. É a participação do homem nas relações de produção pelo trabalho, que lhe dá identidade, estabelece sua classe e explica a sua existência como existência situada na vida social. Por isso, o trabalho é o fundamento do homem, fator que o diferencia e o aproxima de outros homens no devir histórico.

Além de identificar o indivíduo no mundo social, o trabalho é condição para sociabilizar a sua vida, recheia as coisas de intencionalidades, significados e sentidos. O trabalho, assim, objetiva subjetividades, concretiza-as, conforma relações sociais fundadas historicamente. Resende, (mimeografado, 1992:24), escreve:

"Nas suas diferentes formas, enquanto fundamento da humanidade do indivíduo, o trabalho não é uma invenção ou uma escolha teórica. É um fato histórico posto na perspectiva da construção e desenvolvimento do ser humano. Seja o comportamento do homem consigo mesmo enquanto ser universal, sejam as exteriorizações de si como ser individual, enfim, seja qual for a dimensão em que se expresse, a vida humana só se efetiva através da exteriorização das forças particulares do seu gênero universal, que, por sua vez, foram interiorizadas a partir da obra coletiva do homem, como resultado da história, do processo do trabalho. A dimensão social do homem no registro do processo de trabalho não é uma abstração mas uma determinação histórica. O trabalho é, portanto, a chave que permite iniciar a busca da compreensão do homem".

O trabalho, ao se dar em sociedades e períodos históricos concretos, especialmente quando ocorre em sociedades de classes, se transforma em operações alienadas e fetichizadas. Os processos sociais "roubam" de cada indivíduo sua propriedade genérica de indivíduo humano,

dotado de potencialidades autônomas, transformando-os em geradores de riquezas para outros. Ora, se o processo de alienação e fetichização do indivíduo que exerce o trabalho é um produto histórico de uma dada sociedade, cuja característica principal é a transformação do valor de uso do produto do trabalho em valor de troca, a desalienação passará, então, pela destruição das sociedades que instauram este tipo de processo. Ou seja, a atividade do trabalho se consubstancia objetivamente por meio de relações sociais sobre a natureza e, ao fazê-lo, invoca relações subjetivas, dando materialidade ao mundo do ser e da consciência.

Com bases nessas considerações cabe perguntar sobre a reflexão geográfica em relação ao trabalho: como este se inscreve no entendimento do espaço geográfico?

Pelo que se esboçou, a Geografia não pode prescindir de uma leitura atenta sobre o trabalho enquanto categoria mediadora da relação entre sociedade e natureza. Isto porque qualquer corrente, ou vertente que investigue fenômenos ligados à vida social e que não tendo claro a importância do trabalho, perde-se em evasivas mais ou menos requintadas, mais ou menos construídas semanticamente.

O entendimento do trabalho como categoria essencial da construção da riqueza, portanto peça fundamental do *econômico*, ou como categoria importante da compreensão da sociabilidade humana, como condicionador da criação do fetiche e da alienação, da diferenciação social dos indivíduos humanos, da possibilidade da construção e reconstrução da história, da transformação e da “recriação” da natureza, impõe a seguinte tarefa ao discurso geográfico: saber analisá-lo na estruturação do espaço geográfico.

Lefebvre (1976:30), foi um dos primeiros a considerá-la enquanto categoria importante para explicar o espaço. Assim disserta:

“O espaço é um produto da sociedade, comprovável e que depende antes de tudo da contrastação, portanto, da descrição empírica, antes de toda a teorização.

De que resulta? Para uns de uma certa história, de um passado geral ou particularizado. Para outros, de diversas atividades, por exemplo, agrícola, artesanal, industrial, etc. Dizendo em outras palavras, o espaço é consequência do trabalho e da reunião dos objetos produzidos, é o conjunto das coisas que o ocupam e de seus subconjuntos, efetuado, objetivado, portanto, “funcional” (Lefebvre, 1976:30)”.

Corroborando as palavras de Lefebvre, Santos (1978: 161),

explica:

“Nosso enfoque é fundamentalmente baseado no fato de ser o espaço humano reconhecido, tal qual é, em qualquer que seja o período histórico, como um resultado da produção. O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço. A promoção do homem animal a homem social deu-se quando ele começou a produzir. Produzir significa tirar da natureza os elementos indispensáveis à reprodução da vida. A produção, pois, supõe uma intermediação entre o homem e a natureza, através das técnicas e dos instrumentos de trabalho inventados para o exercício desse intermédio”.

A reflexão de Santos esclarece o que ficou amplamente reconhecido por vários geógrafos: o espaço geográfico é objetivo, pois encarna e materializa a ação do trabalho desenvolvido socialmente, organizando e estruturando as ações sociais que incidem não apenas no exercício da produção, mas também do político, do jurídico, do estético, do cultural, do ideológico. A cidade, por exemplo, referenda a espacialidade dessas ações, seja no setor do fluxo de mercadorias, de operários, no ritmo dos veículos, nas funções e nos usos diferenciados do solo urbano, nos diversos tipos de prédios para o mercado, para a escolarização, ou os templos para as mais variadas religiosidades, ou no palácio para a consecução das políticas de diferentes níveis etc.

O resgate da totalidade, ou a compreensão de que a análise eficiente e profunda não se faz sem entendê-la, implica indagar sobre o que constitui as diferenciações espaciais, ou no dizer de Lacoste (1985), as “espacialidades diferenciais”<sup>4</sup> ?

---

<sup>4</sup> A concepção de “espacialidade diferencial”, desenvolvida pelo geógrafo francês Yves Lacoste, tem uma importância muito grande, no sentido de, a partir da compreensão do espaço como um todo em movimento,

A pergunta que deveria nortear a compreensão dos alunos no momento em que lhes foi solicitado um entendimento de seu lugar de moradia deveria ser: "qual é o método, o caminho teórico que percorrerei para poder, mediante a utilização de uma linguagem lógica da geografia, ler o meu lugar de moradia?". Em seguida a pergunta: "em que nível a relação sociedade e natureza de meu lugar de moradia conforma-se como uma espacialidade diferencial, de maneira que ao explicá-lo, esteja percebendo os nexos dele com o universal?". A razão das perguntas é que o trabalho é a categoria essencial na produção e na reprodução do espaço geográfico, não é uma categoria abstrata, ele só ocorre concretamente, conduzido por meio de relações sociais, definido por intermédio de suas divisões. É o trabalho que estabelece o conteúdo diferencial e contraditório do espaço geográfico.

Não é à toa que a utilização das categorias divisão natural, social, técnica, regional e internacional do trabalho são amplamente solicitadas na compreensão de vários fenômenos sociais, como a escola, a economia, a moradia etc. Essas categorias são vitais para localizar o indivíduo humano e os fenômenos sociais no plano de suas identidades históricas. A partir delas, supera-se a compreensão de que a história se dá pelas substâncias espirituais superiores ou pelos personagens geniais, corajosos, ou pelos grupos sociais cuja ação social se encontram nos patamares superiores da estrutura social como os intelectuais, os militares, os agentes que possuem cargos políticos, as autoridades religiosas, ou pelos vetores que se apresentam, conjuntamente, na vanguarda de determinadas racionalidades sociais, como a ciência, a tecnologia, a comunicação.

A história se faz por conflitos, diferenças, contradições, antagonismos, derivados especialmente das divisões do trabalho nos diversos níveis, a partir das quais outros conflitos, outras diferenças aparecem nutrindo

---

perceber as nuances diferenciadas da territorialização da relação sociedade e natureza, configurando e reconfigurando, constantemente, os lugares e as regiões.

os embates, robustecendo a processualidade do movimento social, motivando a busca pela superação do *status quo*. Além disso, é verdade que cruzam a processualidade histórica, outros tipos de contradições, como o trabalho manual e o trabalho intelectual, o campo e a cidade, a agricultura e a indústria, entre raças, etnias, idiomas, religiosidades. É certo, também, que a atividade do trabalho se diversifica conforme a natureza de seu objeto - a terra e os meios de execução - os meios de trabalho, consoante às épocas, aos lugares, às intensidades e as situações sociais dos sujeitos envolvidos.

Embora a atividade do trabalho se realize a partir de “necessidades” envolvendo homem e natureza e se faça através do pensamento, do conhecimento, dos juízos etc, em qualquer circunstância, ela é criadora de “espacialidades diferenciais” porque concretiza determinações sociais e históricas diferenciadas, documentando, assim, os níveis de contradições encarnados no espaço.

A “armadura” da estrutura do pensamento geográfico, situa-se, como foi referendado, mediante a relação entre sociedade e natureza pelo processo do trabalho socialmente determinado. A partir do domínio dessa estrutura, abrem-se possibilidades para, por exemplo, diminuir ou solucionar um dos maiores problemas da episteme geográfica, qual seja, a resolução da dicotomia entre a abordagem dos fenômenos ditos *físicos*, em relação a abordagem dos fenômenos ditos humanos.

É verdade que a tão falada dicotomia não se exaure pelo simples fato de que os geógrafos são particularmente incompetentes, ou que a origem e o desenvolvimento do pensamento geográfico se instalou em ambientes históricos e epistemológicos confusos, complicados, fazendo com que a geografia se tornasse, necessariamente, num saber promíscuo e insolúvel. Seria, também, demasiada simplificação dizer que as respostas dos alunos apresentam uma mediocridade manifesta pelo fato de ter como base a separação do “físico” com o “humano”. A crítica da dicotomia feita nos últimos

quinze anos na história da Geografia brasileira, não quer dizer muita coisa, pois foram poucos os que a compreenderam acima das bases restritas do próprio pensamento geográfico.

Nem sempre os geógrafos perceberam que a produção da ciência, a constituição dos paradigmas, a consecução das idéias, o uso das linguagens, das técnicas, das lógicas e dos conceitos, acompanham, os embates históricos, as possibilidades sociais que se dão no palco das instituições, dos grupos, dos órgãos e da vida comum dos que estão imersos no trabalho intelectual. Ou seja, muitos dos problemas que atingem a Geografia, atingem, também, outras áreas, pois são problemas que dizem respeito ao tipo de sociedade à qual as áreas científicas estão imersas. Nota-se, então, que o tratamento crítico das questões geográficas, sem a percepção da origem histórica desses problemas, culminou mais com uma nova tipologia - a ludibriação semântica da crítica, ou a crítica fraseológica, esvaziando a oportunidade de, no calor dela, oferecer recursos para possíveis superações.

Convém, pois, atentar para duas questões básicas: a primeira, é que é preciso entender a racionalidade dentro da qual se forjou o pensamento dicotômico em Geografia, de modo a perceber o envolvimento da sociedade capitalista com a estrutura do pensamento moderno e contemporâneo, em que se insere o pensamento geográfico; a outra, é que é tarefa do pensamento deslindar o tempo social, isto é, são os mecanismos de funcionamento desta ou daquela sociedade, é que torna possível negar a racionalidade predominante, superá-la, vertê-la, encetando caminhos e pistas teórico-metodológicas capazes de propor análises e sínteses eficientes.

Por isso mesmo, não basta apenas entender o substrato de produção e reprodução do espaço geográfico. É preciso apropriar-se de uma série de conceitos e categorias, refazê-los e usá-los na apreensão do movimento dos objetos, ou seja, existe uma questão geográfica posta pela história, se se pensa que há na existência social, uma dimensão espacial da

dinâmica da vida humana. Cabe a geografia ler e interpretar essa questão, aportando categorias e conceitos analíticos, isto é, utilizando uma linguagem lógica específica que seja capaz de compreender a forma escalar da relação sociedade e natureza se configurar enquanto espaço/tempo.

Mais do que isso: cabe à Geografia, a partir de sua linguagem lógica, estabelecer contato com o que se dispõe historicamente. O lógico fora do histórico corre o risco de se apresentar apenas como uma linguagem vazia, eximida das forças que compõem o real que intenta explicar. Neste sentido, cabe responder uma questão essencial que se coloca em nossos dias ao refletir sobre o trabalho: “ele está morrendo e com ele desaparece o espaço?”

Conforme se evidenciou anteriormente, talvez uma das idéias centrais, fundante e extraordinária dos últimos quinze anos da história recente da geografia, é que o trabalho é a essência do espaço geográfico (Santos, 1978, 1982, 1988, 1993; Moreira, 1981, 1987; Umbelino, 1982; Gomes, 1990). É essência porque transforma a natureza em objetos, coisas, gêneros. Só se pode pensar em espaço agrário e em espaço urbano, pensando na atividade do trabalho.

Por outro lado, dois aspectos são importantes nesta reflexão: o trabalho somente opera fundado nos modos de produção. Não existe, portanto, o trabalho abstratamente, indeterminado, fora das épocas e dos lugares; o trabalho para ser trabalho necessita de objeto e meios de trabalho.

A partir disso, deve-se perceber que hoje está mudando o mundo do trabalho. Novos aparelhos, novas invenções, como a informática, a cibernética, a robótica, o *laser*, os aparelhos de comunicação, os novos meios de transporte, alteram o sentido, a composição e o conteúdo do trabalho. Todavia, não o elimina. Pode ser, e é verdade, que tem eliminado várias profissões, conseqüentemente dimiuído a oferta de empregos em todo o mundo, além de recriar outras, alterando a relação entre capital e trabalho,

conformando novo tempo socialmente necessário à produção de mercadorias e na relação entre os trabalhadores.

A mudança atual do mundo do trabalho repercute em toda a existência humana, como também na produção e na reprodução do espaço geográfico, reorganiza as paisagens, altera-se os territórios, as fronteiras, o papel do conhecimento, a planta da fábrica, a forma de atuação do mercado, a comunicação etc. O fato é que o espaço geográfico fica mais complexo, guiado por um tempo célere, munido por relações globalizadas e vivenciado por relações localizadas, regionalizadas.

Essa mudança exige não apenas uma nova reflexão dela enquanto categoria, ou fundamento do espaço geográfico, mas faz com que o profissional de geografia encaminhe novas proposições e uma nova intervenção profissional, compreendida de maior poder de análise dos inúmeros processos que localizam em seu redor.

Não se tem o fim do trabalho. Há a sua reformulação. Isto exige uma reestruturação da geografia, exige o seu discernimento para além de uma “profissionalização a qualquer custo”, pois cada vez mais o técnico “fazedor” é chamado a dar lugar ao profissional holístico. A recomposição do trabalho não altera apenas a constituinte profissional e teórica do geógrafo, no setor do ensino e do planejamento, por exemplo, mas a relação sociedade e natureza, base sobre a qual se erige o discurso científico da geografia.

#### **2.4. Outros conceitos para a compreensão do espaço geográfico**

O espaço inscreve-se como sendo o objeto da reflexão geográfica. A forma de os geógrafos verem, interpretarem, ajuizarem sobre as coisas do mundo depende da forma como entendem o espaço. O espaço é a janela do mundo para o geógrafo, por onde caminha subjetivamente, na tentativa de construí-lo, logicizá-lo categorialmente; é a razão de seus esforços

de sistematizar uma linguagem científica que responda aos desafios postos pela realidade. Por conseguinte, simplesmente conceituá-lo não é suficiente para a compreensão de seu devir, já que, como tudo a que está ligado à materialidade histórica, somente existe em movimento, o que compele os geógrafos a uma tarefa difícil: organizar uma estrutura mental que dê conta de analisá-lo, na sua incessante fuga de ser e, ao mesmo tempo, não ser, mas que tempos atrás, era; analisá-lo em fuga e também em contradição, uma vez que é, constantemente, recheado dos conflitos sociais impostos pelos sujeitos históricos que instauram nele as marcas de seus embates.

Santos (1978, 1.985, 1988, 1994), no Brasil, foi um dos primeiros a tentar esboçar, junto a uma teoria do espaço, uma metodologia geográfica de sua interpretação. Segundo esse autor, partindo de algumas premissas, é possível analisá-lo em profundidade. Em sequência aponta:

1) - O espaço começa a ser compreendido pelas condições materiais em que se dá. Assim, "o espaço está na economia, assim como a economia está no espaço". Além disso, participam de sua produção e reprodução as instâncias *Ideológico-cultural* e *Político-jurídica*.

2) - O espaço é a *natureza*, os objetos mais a sociedade atual. Tem-se, assim, a *configuração espacial* sobre o território.

3) - Embora o espaço se apresente como resultado da materialidade das relações sociedade e natureza, sua compreensão começa pela maneira que os objetos se dão aos sentidos e à percepção - a *paisagem*.

4) - O que dá vida aos objetos - à infinitudes deles, o que os anima, são os *processos* de uma dada sociedade, fazendo-se e refazendo-se, constantemente.

5) - Os *processos* efetivam-se através de *funções* dos objetos no quadro da configuração espacial.

6) - As *funções* se realizam através das *formas*. Estas contém frações sociais, por isso são *formas-conteúdo*.

7) - Pelo fato de que a *configuração espacial* ocorre sobre o *território*, a *forma-conteúdo* se dá mediante uma *localização*, sendo, pois, "um momento do imenso movimento do mundo, apreendido por um ponto".

8) - Cada ponto compreende um *lugar*. O lugar é a referência escalar movido pelo período histórico, isto é, tempo e modo de produção. O lugar, então, pode exercer diversos papéis na produção, na circulação, na distribuição e no consumo.

**Estrutura, processo, função e forma são a base do pensamento geográfico, conforme explica Santos (1986: 176):**

"O ser é a sociedade total; o tempo são os *processos*, e as *funções*, assim como as *formas* são a existência. As categorias fundamentais do estudo do espaço são, pois a totalidade e o tempo; mas, como o acontecer sobre o espaço não é homogêneo, a noção de lugar e de área se impõem, impondo ao mesmo tempo a categoria da escala, isto é, a noção de fração de espaço dentro do espaço total. Apenas o acontecer próprio a um lugar, exatamente pelo fato de que qualquer que seja o acontecer é um produto do movimento da sociedade total (...)"

Embora nessa proposição o grande autor brasileiro esforce-se para compreender o espaço mediante a historicidade social e ter constituído categorias geográficas que intentam unir forma e conteúdo, imbricando o particular no geral e vice-versa, o raciocínio aponta para a conclusão de que o espaço é uma *instância* do social. Assim diz ele:

"Os que consideram a sociedade como um sistema ou uma estrutura (ou mesmo como uma totalidade) quando tratam de definir-lhes as instâncias excluem o espaço. Nesse particular e por mais incrível que pareça, teóricos marxistas fazem boa companhia aos pensadores **burgueses** ( grifo do autor), ( Idem: 141)."

Mais à frente o autor resume seu posicionamento:

“Estrutura social como as demais instâncias da sociedade, o espaço dispõe, também de um certo número de características particulares que fazem dele algo diferente no conjunto das instâncias sociais” (Ibidem:152)

Em combate à concepção do espaço enquanto instância, Moreira apresenta a sua como categoria que organiza e condiciona as dinâmicas das estruturas sociais:

“A *paisagem* é a aparência (nível sensório), e praticamente se confunde com a geometria do *arranjo espacial*. O *ESPAÇO* é a forma (nível subjacente ao imediatamente sensório) da organização territorializada da sociedade. E a sociedade é o conteúdo oculto na forma do espaço e na aparência da paisagem. A construção do espaço geográfico é a expressão de um processo de totalização sucessiva de categorias que começa nas relações de produção, relacionadas à criação-realização da mais-valia operária (relação homem-meio), que formam a essência da sociedade capitalista e culmina na paisagem, que forma o nível visível. O espesso tecido social que se estrutura nos extremos dessas pontas comporta, basicamente, o nível da infra-estrutura (instância das relações econômicas) e o nível da superestrutura (instância das relações extra-econômicas que compreende as relações jurídico-políticas e as relações ideológico-culturais). A estratificação de classes em que, desde a forma burguesa de propriedade, se dividem os homens nessa sociedade, nuclearmente estrutura a partir do antagonismo burguesia-proletariado, qualifica a globalidade do tecido social como um todo classistamente contraditório, fazendo nascer entre a infra e a superestrutura uma relação de vaivém, de regulação mútua, que vai fazer a estratificação aparecer na paisagem como estratos de renda monetária dentro do arranjo econômico. Na montagem dessa construção, a esfera da produção cumpre a função de geração (produção); a esfera da circulação, a de organização; a esfera jurídico-política (Estado), a de disciplinarização; e a esfera ideológico-cultural, a de naturalização-legitimação do espaço do capital (Moreira, 1978:178/179)”.

Na proposição de Moreira, o espaço aparece como categoria da *organização*, ao invés de se apresentar como instância especial da dinâmica social como propôs Santos. Isto porque o primeiro intentava, como ele próprio pregou, desenvolver “a construção de um discurso que tome o universo da estrutura categorial dialética”. Segundo este, é por intermédio do recurso dialético que, efetivamente, poder-se-ia constituir uma ruptura verdadeira com o discurso da “Geografia tradicional” e, ainda, promover o “resgate crítico” das categorias e dos princípios importantes historicamente desenvolvidos pelo raciocínio geográfico (Moreira, 1978:181).

O importante é que o autor, além de compreender o espaço somente a partir das relações históricas, percebe-o mediante uma *rede escalar*, cujo desdobramento é organizar a estrutura social em níveis diferenciados, concretizá-la de acordo com o seu conteúdo, para qual a forma se apresenta como expressão fenomênica de maneira fragmentada. Moreira esclarece:

(...) Organizando-se espacialmente, o fluxo da história desenvolve-se de modo organizado. O espaço organiza a matéria no fluxo do tempo em termos de extensão, distribuindo as componentes de sua estrutura nessa extensão, de modo a que as relações assim move-se e reproduz-se na forma e nos termos de uma *rede escalar*. Reproduz-se, reproduzindo esta rede escalar (Moreira, 1992:29)".

Segundo Moreira, o raciocínio geográfico, por esta via, se desenvolve da seguinte forma:

1) - Parte-se da compreensão de que o espaço é o objeto de investigação da ciência geográfica. Ele é o conteúdo, a essência sobre a qual se funda a reflexão e a pesquisa geográfica.

2) - Nenhuma ciência começa o seu trabalho analítico diretamente sobre o conteúdo. Uma reflexão dialética aponta para as determinações mais simples às mais complexas. A *paisagem* é, então, a determinação fenomênica, a dimensão empírica, o nível sensório em que se dá o trabalho geográfico.

3) - A *paisagem* apresenta um amontoado de coisas disformes, disparatadas, sem elos. Todavia, uma incursão lógica faz perceber que ela se apresenta mediante três tipos de arranjos - o arranjo espacial jurídico-político, o arranjo espacial econômico-social e o arranjo ideológico-cultural.

4) - A compreensão dos elementos da paisagem em arranjos, já eleva ao entendimento de que as coisas, os fenômenos, organizam-se mediante uma ordem, bem como mediante uma estrutura. O espaço é, pois, o

nível subjacente ao imediatamente sensório, da organização da dinâmica social sobre o território.

5) - O espaço, na verdade, organiza a estrutura social concreta e determinada, oferecendo condições para que haja processos de sua reprodução, para qual se faz necessário a *disciplinarização*, através das relações jurídico-políticas (Estado), a *produção* e a *organização*, feitas mediante as relações econômicas, constituídas em classes sociais, e a *naturalização*, impregnada pelas relações ideológico-culturais.

6) - São as relações econômicas que permitem sair do nível sensório do espaço para sua essência. Aqui se percebe que a relação do homem com a natureza possui um sentido determinado, dirigida por relações sociais. Ou, em outros termos: a relação entre o homem e a natureza, em sociedades de classes, é dirigida pelo embate que travam a composição dessas classes, mediante a estrutura econômico-social.

7) - O espaço urbano e o agrário brasileiros, por exemplo, nada mais são do que a relação do homem com a natureza travestida, dirigida e impregnada das relações econômico-sociais concretas de um tipo de sociedade. Sintetizada em esfera da produção e esfera da circulação, a primeira esfera se responsabiliza pela produção do espaço, a segunda, pela sua organização.

8) - A produção é, assim, a essência do espaço, pois é onde o processo social do trabalho transforma a natureza e mediatiza a relação entre os homens, dando-lhes concretudes. Por outro lado, o espaço é apenas a categoria totalizante da relação do homem com a natureza, a sua concretização ocorre mediante o seu caráter topológico.

9) - A dinâmica social incide sobre o território, estruturando e organizando-se mediante o espaço geográfico, a partir de suas categorias

topológicas, como a localização, a posição, a disposição, a distância, a extensão, o ambiente, a densidade, a conexão etc. Essas categorias contribuem para explicar o resgate crítico da cartografia, perceber o nível escalar do fluxo da história e entender as diferenciações da relação homem e natureza. Esta explicação faz com que o autor defina o espaço como “a sociedade territorialmente organizada, ou a história territorialmente realizada (Moreira, 1987: 182)”.

A compreensão do espaço provida pela leitura do materialismo histórico e dialético, faz com que Ruy Moreira rejeite a idéia de “instância” de Milton Santos. O autor baiano defende sua posição baseado na relação de espaço e tempo, especialmente a partir de sua concepção de “rugosidades”, segundo a qual o espaço se forja como “uma soma de desigualdade de tempos”, portanto impregnado de marcas, cicatrizes, estigmas de tempos diferenciados que, às vezes, não permite que sejam efetuadas determinadas ações sociais. Para exemplificar este raciocínio, poder-se-ia apontar a cidade de Goiás-Go. (Goiás Velho). Ela se configura como uma soma de desigualdade de tempos - uma rugosidade, que atravanca determinadas ações sociais, por exemplo, pela ínfima largura de suas ruas ou pelo seu desenho espacial.

O autor carioca, por sua vez, explica que não pode haver história nem sociedade sem espaço. O espaço ao estruturar e organizar a vida social o faz mediante uma rede escalar, permitindo vislumbrar as “espacialidades diferenciais”. É a rede escalar e a conseqüente ordem tópica do território que faz com que o espaço configure-se em diferenciações, ainda porque o desenvolvimento social ocorre de maneira desigual e combinada, estruturando-se por intermédio de diferentes divisões do trabalho. O espaço, assim, não é uma instância do social. Ele é “produto/produtor da história dos homens concretos”<sup>5</sup>; ele não é parte dela, é condição e meio para que ela

---

<sup>5</sup> Este termo é, ao mesmo tempo, o título de um capítulo do Livro feito pelo geógrafo Ruy Moreira, “O Movimento Operário e a Questão Cidade-campo”, Vozes, 1985. e a compreensão dialética entre espaço e história, alertando para a idéia de um “homem concreto”, contrapondo-se à compreensão estatística de “homem abstrato”.

exista concretamente, inscrevendo-se na sua dialética, isto é, constituindo a história e sendo, ao mesmo tempo, constituído por ela. A cidade de Goiás não é apenas a forma das ruas e o seu desenho espacial. É o fluxo histórico de Goiás, do Estado de Goiás, do Brasil e do mundo, mediante a sua particularidade, e é a sua particularidade que imbrica na história do Estado de Goiás, do Brasil e do mundo. A cidade de Goiás, portanto, não reprova ou estimula determinadas ações históricas. Ela se constitui e é constituidora da história perante a sua inserção no fluxo da história, através de sua espacialidade diferencial.

O importante na proposição estabelecida por Moreira é o resgate crítico que faz dos princípios da denominada "Geografia Tradicional" e a abordagem num corpo conceitual único da dimensão natural, social e topológica do espaço. Com isto constitui-se um "raciocínio geográfico", integrando as áreas que estudam a natureza, o social e o cartográfico. Estes componentes compõem uma estrutura lógica de raciocínio, cujo eixo é a relação homem e natureza, configurando-se na relação espaço/tempo, sociedade/território.

Conforme a explicitação feita das duas concepções de se estruturar o raciocínio geográfico e a apresentação da avaliação dos alunos sobre o domínio e a capacidade de usá-lo, com as principais categorias e os principais conceitos geográficos, torna-se necessário perceber como os alunos avaliam o curso, ou seja, de que maneira os alunos "enxergam" o curso, posto que é necessário entender o processo de aprendizagem, pois uma ou outra linguagem epistêmica em geografia, somente é concretizada através do destino PEDAGÓGICO-DIDÁTICO que tal ou qual curso pode oferecer. É a DIDÁTICA e seus componentes que permitirão que o ensino e a aprendizagem efetuem ou não a possibilidade de assimilar, formar e utilizar conceitos e categorias geográficos que culminem com análises e sínteses dos objetos reais.

Neste capítulo apresentamos e analisamos as formas de apreensão de conceitos geográficos por parte dos alunos e sua capacidade de

lidar com esses conceitos em situações práticas. O capítulo foi concluído com considerações mais ampliadas sobre conceitos básicos da Geografia, culminando com a explicitação das duas concepções que mostram um caminho de estruturação do “pensar” geográfico.

A seguir, torna-se necessário verificar como os alunos percebem o curso de Geografia, como o avaliam, com a finalidade de saber em que grau o ensino vem propiciando aprendizagens. Nosso entendimento é o de que uma ou outra linguagem epistêmica em Geografia se concretiza, no âmbito da Universidade, mediante processos pedagógico-didáticos. É a Didática e seus componentes que possibilitarão o percurso epistemológico do próprio aluno de modo a assimilar, formar e utilizar eficientemente conceitos e categorias geográficos que culminem com análises e sínteses dos objetos de conhecimento. Ou seja, o “pensar” geográfico se torna instrumento de leitura dos objetos tomados em sua concretude histórica se houver projetos didáticos capazes de potencializar o exercício cognitivo dos alunos. A razão crítica não opera no vazio.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS DO CURSO

Neste capítulo são apresentadas as percepções dos alunos sobre a organização pedagógica do curso envolvendo basicamente: os objetivos, a organização curricular, a organização administrativa e metodologia do ensino. Nossa intenção foi a de buscar elementos para elucidar a seguinte questão: o que, na estrutura de funcionamento do curso, explicaria dificuldades dos alunos no domínio das habilidades do “pensar” geográfico? Que ingredientes do funcionamento interno do curso explicariam o desempenho dos alunos nas respostas que deram na entrevista e no próprio questionário sobre os aspectos pedagógico-didáticos do curso?

É certo que as condições sociais dos alunos, os poucos recursos econômicos de que dispõem, o baixo salário dos professores, a estrutura da universidade e, ainda, o local de moradia e outros elementos, se apresentam como intervenientes nos resultados do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, não se pode hoje, em meio à complexidade do mundo social, às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho e às características de funcionamento das instituições, reduzir a explicação dos problemas da formação profissional a críticas em nível de “reprodução semântica”<sup>6</sup>, às condições econômicas, políticas ou culturais do sistema social.

---

<sup>6</sup> Esta expressão refere-se à quantidade de estudos no campo da Geografia invocando, principalmente, o espaço, sem conter nenhuma problematização teórica capaz de suscitar um avanço nas discussões, especialmente no período compreendido de 1982 a 1988. Alguns geógrafos, em exposições de trabalho em congressos da área, deram a isso o nome de “espacismo” ou “tautologia espacial”. Vê-se, ainda, que tal tendência coincidiu, ao longo da década de 80, com a larga utilização do conceituário marxista.

Não se pode, em nome dessas condições, descrever da possibilidade que as instituições de ensino têm de gerar conflitos e superações. Não é oportuno, hoje, esperar que se faça a revolução social para depois se pensar em mudanças no interior da escola. Nesse sentido, desenvolver o pensamento geográfico, dominar conceitos, instrumentalizar a linguagem científica da Geografia, saber pô-la em prática, usar informações, operar técnicas, exige uma **potencialização cognitiva**, isto é, a organização de uma **estrutura específica** do pensar geográfico, do refletir e do interpretar as coisas do mundo, no campo das possibilidades do curso.

Partindo-se da idéia de que aprender Geografia é poder incursionar, mediante uma linguagem específica, a partir de “premissas gerais do processo pedagógico” (Libâneo, 1994:122), nos conteúdos de ensino, ou então, construir cientificamente o objeto de estudo a partir de métodos de ensino, dotá-lo de significados, sintetizá-lo categorialmente mediante os conteúdos disciplinares, faz-se necessário compreender a Didática como expressão teórica e prática da realização dos intentos pedagógicos. A relação da ação pedagógico-didática com o suporte científico do saber geográfico na potencialização da cognição dos alunos, permite-nos indagar: o curso de Geografia da UFG está desenvolvendo processos pedagógico-didáticos que tornam a cognição dos alunos ativa, crítica, perspicaz, capaz de fazer com que dêem conta de intervir teórica e praticamente na realidade histórica concreta? Dizendo de outra maneira: os elementos da Didática - objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação estariam possibilitando que professores e alunos insiram-se no ato educativo, enriquecendo-se cognitivamente para que sejam capazes de, mediante embates profissionais e intelectuais, terem autonomia de pensamento, saberem exercer com independência o seu pensamento, terem capacidade de propor e combater idéias, ideários e ideologias? De que maneira isto está sendo cumprido no curso?

Para esclarecer essas questões, organizou-se um questionário, sem perguntas demasiado diretas para evitar que as respostas viessem

“prontas”, “fáceis”. Procurou-se formular uma série de perguntas que pudessem, paulatinamente, revelar as questões centrais do curso, sem que as avaliações fossem “exteriorizadas” e definidas por problemas de cada aluno com um ou outro professor, com a chefia do departamento ou, mesmo, por dificuldade particular em uma ou outra disciplina.

O questionário foi composto de 10 perguntas (Anexo B). As respostas dos alunos do primeiro e quarto anos foram bastante diferenciadas, à exceção da questão “Quais os problemas cruciais que você enfrenta no curso de geografia?”, que apresentou resultados idênticos nas duas séries. Os alunos do primeiro ano nem sempre tinham claro o que estava sendo perguntado, não por problemas no texto das perguntas, mas pela não compreensão do significado delas. Isto é compreensível, uma vez que torna-se difícil avaliar aspectos centrais do curso sem ainda tê-los vivenciado. Por outro lado, era necessário entrevistá-los para verificar a diferença com os alunos do quarto ano em termos do progresso no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na capacidade do curso em cumprir seus objetivos.

A primeira pergunta - “Qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?” - foi respondida das maneiras mais diversas pelos alunos do primeiro ano, como: “estudo político, científico, ecológico do mundo”, “terra”, “vida”, “social e econômico”, “universo”, “um todo”. A diversidade das respostas aponta para uma única conclusão: essas respostas estão indubitavelmente ligadas à tradição do ensino de Geografia no primeiro e segundo graus. Por certo, seguem o itinerário da maioria dos livros didáticos usados; além disso, vê-se aí a forte idéia da Geografia como “ciência síntese” de todos os outros campos científicos. Há, nas respostas, uma visão de que o curso é amplo, opera com várias áreas e temas. O estudo de Geografia é o todo para chegar-se no todo. Ou estuda-se o todo para se chegar ao todo. Assim declara o aluno:

“Eu vejo Geografia como um curso muito amplo, o objetivo de Geografia é estudar não só a Terra mas o universo de forma geral, analisando e explorando os recursos existentes onde o propósito é a vida” (Anexo B, P.3).

Alguns apontam um objeto vasto, mas tentam dissecá-lo e classificá-lo:

“O objeto de estudo do Curso de Geografia é muito amplo, pois temos como fonte de pesquisa todo o Universo, utilizamos, ou pelo menos podemos utilizar, além dos recursos convencionais mais comuns, como: livros, apostilas,... o meio onde vivemos. A natureza de uma forma geral: relevo, vegetação, clima, espaço, fontes vivas e mortas, bem como também, fatores indesejáveis, no qual se destaca a poluição” (Anexo B, P.7).

As respostas não se devem, apenas, à visão de aluno de Segundo Grau, com a qual o recém-ingressado ainda não conseguiu romper. O teor das respostas está estreitamente ligado às disciplinas do primeiro ano estipuladas na grade curricular do curso, através da Resolução número 326/CCEP., ou seja: Formação Econômico-Social, Geologia, Climatologia, Cartografia Sistemática, Geografia Humana e Fundamentos de Astronomia (Anexo C, P. 7).

A questão que se coloca é: existe diferença fundamental no teor das respostas dos alunos com a concepção de Geografia apresentada nas ementas das referidas disciplinas? A resposta é não. De fato, comparando os depoimentos acima com as ementas, a correspondência é evidente. Vejamos as ementas das três das disciplinas da série:

**“FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL** - Estudo das relações homem-natureza, das relações entre os homens e a evolução das forças produtivas: regimes de produção pré-capitalistas. A formação do regime capitalista de produção. As diversas fases do capitalismo. O regime socialista de produção.

**GEOLOGIA** - Evolução e estrutura da terra, minerais e rochas. A dinâmica interna: os grandes eventos tectônicos e as seqüências estratigráficas. As implicações estruturais no comportamento geomorfológico dos aquíferos e bacias hidrográficas. Geologia do Brasil. A apropriação dos recursos minerais e hídricos no Brasil e questão ambiental.

**FUNDAMENTOS DE ASTRONOMIA** - História de Astronomia. Origem do Universo e da Terra. Coordenadas geográficas e astronômicas. A Terra e seus movimentos. Instrumentos astronômicos. O sistema solar e seus componentes. A medida do tempo. As estrelas e seus sistemas: o meio interestelar, as galáxias. Cosmologia” (Anexo C, P.9 e 10).

Quando parte para a segunda pergunta, de caráter mais incisivo, “De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?”, as respostas dos alunos do primeiro ano apresentam mais embaraços, mais disparidades, mais desconexão: “exposição: aulas teóricas e práticas”, “Astronomia, amplia os horizontes”, “analisa e resgata o conhecimento”, “superficialmente”, “precisa de matérias atuais”, “as vezes de forma não satisfatória”.

Não só há uma confusão entre conteúdos e métodos de ensino, técnicas didáticas e método científico, como também há uma enorme dificuldade de fazer uma justificativa. Essa dificuldade de se identificar o objeto de estudo se enxerga, também, no item 5 do questionário, quando se pede para assinalar um dos tópicos a seguir:

“A Geografia é uma ciência:

biológica    física    da natureza    da terra    social

humana    nenhum dos itens.”

Fora a opção “nenhum dos itens”, todas as demais foram assinaladas, considerando-se, ainda, que nenhuma resposta se ateve apenas a um item, ou seja, está evidente a dificuldade do aluno em reconhecer, pela via do ensino e, concomitantemente, de sua aprendizagem, o objeto de estudo da ciência que cursa.

As respostas dos alunos do quarto ano diferenciam-se totalmente das dos alunos do primeiro ano quanto ao objeto. Expressões como

“sociedade e espaço”, “espaço geográfico”, “relação homem versus homem”, “entendimento crítico da relação sociedade e natureza”, “estudo da sociedade em relação ao homem e a natureza”, “relações sociais dentro do espaço”, certificam as diferenças.

Quanto à percepção do objeto na prática do curso (segunda pergunta), há um maior poder de argumentação, assim como maior elaboração nas sentenças. Destacam-se os seguintes depoimentos:

“Através de reflexões e debates acerca da sociedade, procurando compreendê-la no sentido global” (Anexo B, P. 13).

“Não é explicitado, ora estudamos homem ora natureza. Não se inclui o homem como parte da natureza que estudamos” (Anexo B, p.15).

“Ele é explicitado nas várias correntes do pensamento geográfico, aqui inclui as disciplinas: Geografia urbana e da indústria, Biogeografia, Geografia regional, humana, de forma geral em todas as disciplinas do curso de Geografia” (Anexo B, P. 25).

No item 5 do questionário, as respostas apontam para uma falta de unidade, tanto quanto as dadas pelo primeiro ano. As respostas apontam para vários rumos sendo que quase todas apontaram a Geografia como ciência social. Houve, inclusive, quem fizesse justificativa enfática e convicta: “A geografia é uma ciência social porque se dedica a estudos sobre a sociedade. Neste estudo ela faz uma interação com várias ciências (Anexo B, P. 13).

Um aluno que assinalou a opção “nenhum item”, justificou:

“ Nenhum dos itens, pelo fato do próprio objeto da Geografia ainda não estar prontamente definido. Ela não é uma ciência de síntese, pois não dá conta de explicar por si o que chama de síntese. Ela (Geografia) se apoia nas várias ciências para se sobreviver (sic). Não que eu ache que isto seja ruim, mas qual é mesmo o seu objeto? Seria o homem? a sociedade? o espaço? “ (Anexo B, P.26).

O teor das respostas dos alunos do quarto ano, nas diferenças apresentadas em relação às do primeiro, pode ser explicado pelo fato de que já estão no final do curso e viram, portanto, mais conteúdos e por isso conseguem elaborar mais as respostas. Esta explicação, todavia, não é suficiente. Será

preciso saber se conseguiram romper com o conteúdo das respostas dos alunos do primeiro ano. Além disso, se os alunos do quarto ano terão conseguido mudar sua percepção inicial do curso.

Resgatando os dados da terceira pergunta, “Explicitamente, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expressam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha três delas)”, em que se requer exemplificação de características do curso, é possível captar novos indicadores.

É significativo o fato de que os alunos do quarto ano, exatamente a metade da amostragem, deixaram de responder a questão, ignorando-a simplesmente. Isto demonstra que houve uma grande dificuldade em exemplificar conteúdos e metodologias das disciplinas que expressassem o objeto da ciência geográfica, mesmo porque não houve muito consenso em relação ao objeto de estudo.

Os que tentaram responder a questão não conseguiram expressar a vinculação do objeto de estudo entre as várias disciplinas. Assim abordaram:

“**Geografia urbana** - Espaço modificado pela ação do homem (política, econômica e social). **Geografia Agrária** - Formas de ocupação do Brasil latifundiários X posseiros. (Divisão desigual). **Geologia** - Estruturação do solo - Ação antrópica no solo.” (Anexo B, P.15).

“**Geografia agrária**, formação econômica e geografia humana. Foi adotada como metodologia a discussão de textos, seminários, debates etc. Foi utilizado ainda leitura de livros, exibição de filmes etc.” (Anexo B, P.22).

“**Geografia urbana** e da indústria: trabalhamos, ou melhor estudamos nesta disciplina as várias formas (leia-se sistema

social) desde escravismo ao capitalismo. Quanto aos métodos utilizados foram leituras de livros como: “História da Riqueza do Homem”, livro da Ana Fani, Filmes e aulas expositivas, ressalta-se também que fizemos resumos dos livros citados acima” (Anexo B, P. 25).

Percebe-se nas respostas que há apenas uma menção a disciplina denominada “área física” - a Geologia. Na exemplificação rápida do conteúdo, um aluno cita, “ação antrópica no solo”, como que querendo justificar que o objeto - relação sociedade e natureza - estaria presente no programa da disciplina. As demais disciplinas citadas são da denominada “área humana”, como se o objeto de estudo da Geografia - o espaço, a relação sociedade e natureza etc., fosse apenas de responsabilidade da “Geografia Humana”.

A vinculação do objeto de estudo somente às disciplinas da Geografia “humana” carrega a idéia de que o espaço não está contido na natureza ou de que esta é externa ao espaço, portanto, ao social, ao econômico, ao político etc. Ao mesmo tempo, dá a entender que nas disciplinas ligadas à Geografia “física” não há o humano, o social, o econômico etc. Isto explicaria a ausência de respostas quando se pediu a explicitação do objeto da Geografia nas várias disciplinas. Os que se omitiram, por sua vez, não enxergavam o objeto em nenhuma disciplina.

A conclusão que se extrai dos depoimentos é de que os alunos sabem dizer qual é o objeto de estudo de seu curso, mesmo que o façam com diferentes nomes e com as mais diferenciadas justificativas. A dificuldade maior é a de indicar a presença desse objeto nos conteúdos e nas metodologias das disciplinas do curso. Por certo aparece ao longo do curso, através do ensino das disciplinas, o discurso do objeto e o seu por quê. Não há, todavia, concepções que alimentem e operem os conteúdos, mediante a condução

pedagógico-didática, de modo a que os alunos internalizem as categorias do pensamento geográfico.

Observando as respostas da pergunta “6” - “qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?”- percebe-se que as respostas foram dadas no sentido de apresentar a afirmativa de que há “vários métodos”. A compreensão do primeiro ano está muito ligada ao método de ensino. Declaram:

“Métodos práticos e teóricos” (Anexo B, P.I).

“Didático, muita leitura, pesquisa etc.” (Anexo B, P.3).

“Método tradicionais em que se utiliza teoria sociológica e econômica” (Anexo B, P. 5).

“Existem vários métodos” (Anexo B, P. 8).

“Existem vários métodos. Variam de professor para professor e de disciplina para disciplina” (Anexo B, P.II).

Já os alunos do quarto ano mostram maior compreensão de método científico:

“Existem vários métodos utilizados pela Geografia tais como: historicismo, materialismo dialético, dialética marxista etc. Depende da posição social que o pesquisador ocupar” (Anexo B, P.I4).

Três responderam à pergunta simplesmente “vários métodos”, sendo que um deles justificou a resposta: “Existem vários, pois cada “cientista” da geografia acha ou adota um” (Anexo B, P.22). Uma resposta mostrou explicitamente a dúvida do aluno: “(Com) sinceridade, quanto a esta questão, desconheço. Sei que existem alguns métodos dentro das várias correntes, como: método dialético, racionalismo(?) (sic), empirismo(?) materialismo histórico(?)...” ( Anexo B, P.26).

Dois aspectos merecem realce do quarto ano: um, é que os alunos dão conta de nomear os métodos, ainda que de maneira embaraçada e confusa; segundo, é que atestam que existem vários métodos em decorrência da concepção do professor em relação à forma de fazer ciência. Percebem que o método está ligado a uma concepção de mundo, à forma com que cada professor ou autor se colocam na prática científica dentro da sala de aula.

Os resultados apresentam uma coerência muito grande. Os alunos do primeiro ano possuem maior dificuldade para argumentar, dissecar e responder sobre o objeto e à explicitação do objeto de estudo nas disciplinas e no(s) método(s) utilizado(s). Os do quarto ano avançam mais no sentido de elaborar mais as respostas, apresentar mais informações e dar maior criticidade aos argumentos. Por outro lado, não escondem as dificuldades. Pelo contrário: fazem questão de enunciá-las.

Consideremos, agora, as percepções dos alunos quanto ao grau de interferência da própria organização curricular em suas aprendizagens. Mas antes, vejamos quais são os objetivos definidos pelo curso em relação à formação dos alunos (cf. caderno intitulado: "CURSO DE GEOGRAFIA: GRADE CURRICULAR E PROGRAMAS DE DISCIPLINAS", CEGRAF, 1983):

- "a) - Ser capazes de, à luz dos preceitos da nova Geografia, atuar na escola compreendendo-a e ajudando a recriá-la;
- b) - ser capazes de transmitir os conteúdos, utilizando as metodologias e técnicas específicas;
- c)- ser capazes de situar-se nas sociedades em que vivem para transformá-las, através do seu ofício;
- d) - ter a compreensão da unicidade da Geografia enquanto ciência do espaço natural, econômico e social;
- e) - ser capazes de utilizar-se dos métodos e técnicas para a realização de pesquisa geográfica, de maneira a contribuir com

o avanço da ciência e com a captação e compreensão da realidade” (Anexo C. P. 3 e 4).

O artigo 2º desse documento diz: “O Curso de Geografia tem como núcleo epistemológico o conhecimento do espaço como forma de organização territorial da sociedade” (Anexo C., P. 4).

Lendo o Anexo I (Anexo C. P.6), que estipula a GRADE CURRICULAR, observa-se que sua lógica situa-se em dois sentidos: uma mesclagem das disciplinas “humanas” com as disciplinas “físicas” e “cartográficas” até o terceiro ano e a concentração das disciplinas “pedagógicas” no quarto ano, na licenciatura, e das disciplinas do “bacharelado” no último ano. Destacam-se neste tipo de organização disciplinar duas dicotomias: uma teórica, entre as disciplinas “físicas” e “humanas”, e outra profissional, entre as disciplinas de “formação epistemológica” as de formação “prático-profissional”.

Conforme se pode verificar nas ementas e programas das disciplinas apresentadas anteriormente, há uma incompatibilidade entre os objetivos proclamados inicialmente e a prática. Percebe-se um referencial marxista, dialético, na concepção de Geografia, ao lado de uma prática positivista na articulação das disciplinas e dos programas e uma quase exclusão de aspectos pedagógicos em toda a grade curricular.

Ora, não se pode pensar que o famoso sistema “3 + 1” da relação das disciplinas epistemológicas com as pedagógicas - o posicionamento das matérias que refletem sobre o educativo no último ano, seja a única justificativa da exclusão do pedagógico. É o fato de, nas ementas e nos programas, desobrigar os outros professores que não os específicos da área, fazerem a reflexão do pedagógico, ou perceber que existem em seus trabalhos um conteúdo pedagógico que se constitui em maior problema.

Há outros problemas. Respondendo à pergunta 7. “quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?”, os alunos do quarto ano começam a dar explicação às suas dificuldades. Dizem:

“Em relação a mim, disponho de pouco tempo para estudar. Em relação ao curso, deixa muito a desejar. Falta estrutura, empenho do departamento em melhorar o curso. Por exemplo, estão contratando professores... fora da área para dar aula de Geografia tais como geólogos, etc. A qualidade do curso deve cair. Ouve-se muita queixa de que os professores não estão sabendo ou dominando o conteúdo” (Anexo B, P.14).

A autocrítica do aluno e a sua crítica do curso (ainda que possa ser uma justificativa ao seu desempenho devido à falta de tempo para estudar) atingem, ao mesmo tempo, o departamento em sua política de contratação e os professores, principalmente na falta de domínio dos conteúdos, demonstrando que os alunos possuem uma idéia da origem de suas debilidades.

Além disso, está em perfeita conexão com a idéia de que o ensino escolar assume um caráter diretivo, sem o qual o raciocínio científico não pode ser constituído. O ato de ensinar supõe essa diretividade. A própria palavra ensinar extingue a espontaneidade da aprendizagem. Libâneo (1991:35), diz:

“Uma pedagogia progressista supõe, portanto, uma direção do processo educativo, uma ação intencional e deliberada, que define o caráter da intervenção pedagógica. Mas, ao mesmo tempo, entende que esta direção se apoia em condições internas, físicas e psíquicas dos indivíduos. O desenvolvimento humano, pela Educação, ocorre, assim, no entrelaçamento entre condições externas e internas, as primeiras atuando através das segundas. Em resumo, afirma-se que a apropriação de conhecimentos e experiências generalizadas da Humanidade atua no desenvolvimento psíquico, de modo que os indivíduos ganham poderes para assumir o próprio desenvolvimento, formar sua auto-atividade, independência de pensamento e ação; isto significa converter conhecimentos, habilidades, capacidades, em forças reais, materiais. A via deste processo é o ensino”.

Verificando mais as avaliações dos alunos, percebe-se quase uma unanimidade no apontamento dos problemas:

“(...) departamento arbitrário, ou seja, ultrapassado em relação a concepções novas de Geografia. Aprendemos mais com os colegas de sala do que com professores” (Anexo B, P. 15).

Trata-se de uma crítica contundente, eivada de uma certa ira. Ao que parece, quando se refere a “departamento”, o aluno está criticando o conjunto das formas de ensino. Outras respostas seguem a mesma direção:

“(Os problemas) são vários, mas vou citar apenas alguns. Falta de interesse da parte de alguns professores e até alunos, comodismo de professores, atuação de professores de outras áreas nas disciplinas de Geografia etc.” (Anexo B, P. 22).

Ora, é sabido que a formação profissional dos alunos, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, especialmente a de apreenderem a raciocinar cientificamente, depende do trabalho com os conteúdos do ensino e da metodologia empregada, implicando, portanto, domínio dos conteúdos e capacidade de ensinar. Problemas nesse sentido, certamente repercutem na formação do aluno.

O papel do ensino na formação do aluno e do seu campo de estudo, a Didática, pode ser melhor compreendido se entendermos a diferença e a relação entre a disciplina científica e a disciplina escolar. Saviani acentua a diferença entre ambas (1994:188):

“De um lado, porque nem toda disciplina escolar está diretamente voltada para o ensino de uma ciência específica. De outro lado, porque, mesmo havendo esta correspondência, são diferentes as formas pelas quais se apresentam a disciplina científica enquanto conjunto de postulados, conceitos, leis, princípios, etc. de uma dada ciência ou “campo” científico (acumulados e organizados, em acervo, à disposição da humanidade) e a disciplina escolar (abrangendo tal conjunto, porém organizado especificamente para fins de ensino)”.

O currículo expressa a forma de organização das disciplinas escolares, de modo a favorecer as possibilidades do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nele se organiza o conhecimento, isto é, diz o que deve ser ensinado, como e por quê; propõe a organização horizontal e vertical das

disciplinas, conforme as concepções científicas, princípios e objetivos da instituição e dos professores.

Embora o questionário não tenha apresentado perguntas diretas para se avaliar o currículo e, conseqüentemente, a grade curricular do curso, outras respostas apontaram para problemas nesse aspecto:

“Falta integração entre departamento-aluno, principalmente as do 4º ano, programas não cumpridos, programas desatualizados etc.” (Anexo B, P. 18).

“Falta de integração de departamento-aluno, principalmente com os alunos do 4º ano de licenciatura etc.” (Anexo B, P.19).

“Os problemas cruciais que vejo é (sic) quanto à questão do estágio na área de licenciatura, (bacharelado também), porém me detenho mais no que me diz respeito, que é a licenciatura.

“A meu ver, simplesmente não existe estágio, o que existe é um faz de conta; onde os professores observam se os alunos estão aptos para enfrentar o mercado de trabalho em cima de 2 a 4 aulas, isto durante o curso! Deveria haver maior empenho, sinceridade, compromisso para com o estágio. A partir deste compromisso, creio que poderia estar (aí) a grande “avançada” para a valorização do curso. Outro problema do curso é quanto a desvinculação das disciplinas. Isto faz com que o aluno não faça correlação com as matérias afins, repercute também no estágio (...)” (Anexo B, P. 28).

Há nas respostas dos alunos do quarto ano uma percepção clara de que a seleção e a articulação dos conteúdos organizados em matérias de ensino, torna-se muito importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. O aluno, quando ingressa na universidade, entra num curso cuja organização curricular já está estabelecida. De alguma forma o currículo lista as possibilidades do que se vai ensinar e como os conteúdos vão se apresentar aos alunos.

Vimos, anteriormente, que os alunos não conseguiram articular respostas satisfatórias sobre o objeto de estudo da Geografia. Nas demais respostas, estamos verificando que, de fato, não sabem falar sobre esse objeto, mas sabem porque não sabem. Pode-se comprovar isso nas respostas à pergunta: “Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções, até o momento?”. Observa-se nas respostas dos alunos do primeiro ano um entusiasmo, quase que inocente, todavia real em suas percepções:

“Me deixou mais consciente sobre a necessidade de se preservar as coisas” (Anexo B, P.2).

“O conhecimento, maior análise” (Anexo B, P. 3).

“Ampliou no sentido de uma visão mais crítica da sociedade” (Anexo B. P.5).

“Uma das modificações principais foi a de esquecer o que se prega no ensino de Geografia do 1º e 2º graus, que faz com que essa ciência se torne um estudo de mapas e coisas decorativas” (Anexo B, P.8).

Mesmo um aluno que teve problemas para participar ativamente do curso, demonstra entusiasmo:

“Após anos freqüentando, mesmo que esporadicamente, a faculdade, meus horizontes se alargaram de forma geral. Mesmo que eu não tenha vindo tanto quanto deveria, eu ganhei um grande conhecimento e passei a compreender melhor a Geografia e as pessoas de forma geral” (Anexo B, P. II).

Há uma grande diferença nas respostas dos alunos do quarto ano, principalmente em relação a uma maior capacidade crítica, demonstrando que o curso atuou, de alguma forma, na maneira de compreenderem sua relação com o mundo, inclusive, a coragem de criticar abertamente aquilo com que não concordam. Assim:

“Não mudou muita coisa. Antes de fazer o curso eu já participava de grupos de estudo que realizava reflexões sobre a sociedade, a economia, a política etc. (Anexo B, P. 14)”.

“A impressão que tenho é de que não houve modificação nenhuma. Considerando o fato de que pode não ser apenas impressão minha” (Anexo B, P. 15).

“Algumas disciplinas deram-me uma visão crítica” (Anexo B, P. 18).

“Olha veja bem, Geografia está ficando muito a desejar” (Anexo B, P. 19).

“Me fez repensar a sociedade e suas camadas sociais, entender os mecanismos que regem o universo e as modificações que o mesmo vem passando”(Anexo B, P. 23).

“Quanto a certos dogmas impostos pela sociedade...” (Anexo B, P. 28).

Praticamente a metade das respostas mostrou que o aluno acredita que não modificou muito a sua forma de pensar. São exatamente estas respostas que mostram diferenças em relação às dadas pelo primeiro ano. As críticas que fazem são contundentes e coerentes, indo na mesma direção de críticas feitas ao curso. Ao mesmo tempo, têm correspondência com as dificuldades que mostraram quando solicitados a responder sobre os “rumos” do curso, e nos aspectos da construção do objeto de estudo, dos conceitos, dos métodos de análise e dos conteúdos.

Não há razão para desacreditar que, mesmo os alunos que disseram que houve modificações em suas formas de percepção, estavam sendo honestos. Certamente, na “viagem” que fizeram pelo curso, venceram

muitos dogmas e tornaram-se diferentes do que eram quando chegaram no primeiro ano. As respostas demonstram, efetivamente, uma maior percepção política no "olhar o curso". Todavia, não se pode dizer, pelos dados da pesquisa, que se tornaram sujeitos autônomos, capazes de conhecer os elementos epistêmicos e teóricos da Geografia e portadores de habilidades para usá-los na leitura e análise científicas da realidade. Também não se pode dizer que se apropriaram das questões centrais do curso e que poderão desenvolver, competentemente, as tarefas profissionais na área de ensino, ou que, agora, possuem uma cognição ativa e perspicaz da fundamentação conceitual e categorial da Geografia. Uma aposta otimista é de que aquela percepção crítica precária que identificamos em algumas respostas possa ter utilidade para que os alunos saneiem, na atividade profissional, os problemas de aprendizagem que agora reconhecem ter.

O fato é que a atividade pedagógico-didática do curso, organizada mediante o currículo e concretizada através do ensino, não pôde conduzi-los à apreensão ou ao desenvolvimento do pensamento geográfico, mediante a internalização ativa dos categorias e conceitos geográficos, levando à aprendizagem significativa dos elementos que compõem o espaço geográfico, dos níveis dialéticos entre sociedade e território, homem e natureza.

Para se entender com maior profundidade as questões levantadas pelos alunos, é necessário compreender a ligação entre os elementos pedagógico-didáticos e a construção do conhecimento escolar geográfico. Em outras palavras, como os pedagogos abordam a relação entre ensino, aprendizagem e conhecimento?

Conforme Davydov (1981), o trabalho didático<sup>7</sup> se faz por intermédio de uma *reflexão epistemológica* - que deve dar conta das lógicas

---

<sup>7</sup> Esta é uma questão fundamental na reflexão que vem se desenvolvendo, assim como o é em relação ao entendimento da relação entre ciência-conhecimento-escola-aprendizagem, ou seja, como fazer ciência, compreender seus métodos, seus recursos, seus princípios, sua linguagem, no trabalho didático, de maneira que o "estudo" ganhe um estatuto científico e, em ganhando, não apenas assimila, cria o conhecimento em

dos saber científico; de uma *reflexão psicológica* - que deve dar conta de explicar as formas de apreensão dos saberes e de uma *reflexão pedagógica* - que deve dar conta de orientar o sentido do saber, transformando-o em aprendizagem.

Libâneo expressa o seguinte entendimento:

“(...) O ensino tem como conteúdo os resultados lógico-sistemáticos do conhecimento científico. Nele se manifestam as leis do processo de conhecimento, mas de uma forma peculiar, específica, isto é, em condições didáticas concretas. Ou seja, o processo do conhecimento científico implica, no ensino, sua transformação pedagógico-didática. Ao mesmo tempo, cabe assinalar que o fundamento de todo processo de ensino é a teoria do conhecimento. Há, então, uma subordinação do processo de ensino ao processo genérico do conhecimento. E nesta condição que o ensino adquire seu caráter científico. Em outras palavras, a base científica do ensino é o conhecimento das leis do processo do conhecimento científico” ( Libâneo, 1991:37).

O docente, portanto, tem por obrigação dar direção ao processo didático no sentido de organizar a atividade cognoscitiva do aluno, para que este seja capaz de dominar os métodos do pensamento lógico e sistemático da ciência. Dizendo de outro modo, a Didática tem por incumbência converter o saber científico em saber escolar, ou seja, realizar uma “pedagogização do saber científico” (Idem, 38).

A seguir, sintetizamos algumas idéias nessa direção:

1. - O indivíduo humano, desde seu nascimento, tem sua existência mediatizada por processos interativos ou de socialização. A *cultura* é o meio pelo qual se apropria dos códigos necessários à existência, permuta sua vivência, entrelaça-se com o seu meio. Salvador ( 1994:123), esclarece:

“Em suma, o desenvolvimento pessoal é o processo mediante o qual o ser humano faz sua cultura do grupo social a que pertence, de tal maneira que, neste processo, o desenvolvimento da aptidão cognitiva está fortemente vinculado a, e modulado por, o tipo de aprendizagens específicas e de experiências educacionais”.

---

ato, mas também em potência, isto é, torna-se capaz de produzi-lo com independência, sem ter que ficar o tempo todo na escola.

2. - A cultura permite que o indivíduo, concretamente situado, estabeleça contatos com *modus vivendi*, formas de pensar e de agir, ideologias, crenças, religiosidades, sentimentos, atitudes, valores, linguagens, costumes, tipos de relações sociais, sexualidade, organização familiar, de trabalho, tipos de economia etc.

3. - A *educação*, em geral, é a forma de compreensão desses elementos que brotam da relação do indivíduo no grupo, nas instituições, nos diversos lugares; é a possibilidade de contato dos indivíduos e das classes com a articulação das formas sociais e de seus códigos culturais, como resultado de práticas sociais fundadas historicamente, por meio de intercâmbios, de tradições e rupturas, de continuidades e descontinuidades.

4. - A *educação escolar* é, assim, apenas uma das formas de educação. Libâneo (1994:17) assinala que há várias modalidades de educação, a informal, a não-formal e a formal, destacando que a educação intencional refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Mais à frente, esclarece com nitidez sobre o que é educação escolar:

“O processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social. Entretanto, o processo educativo está condicionado pelas relações sociais, em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. As finalidades educativas subordinam-se, pois, às escolhas feitas frente a interesses de classes determinados pela forma de organização das relações sociais. Por isso, a prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde. Em outras palavras, para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Esta tarefa pertence à Pedagogia como teoria e prática do processo educativo (Libâneo, 1994:24)”.

5. - Uma das funções mais importantes da educação escolar é proporcionar um ensino que assegure resultados de aprendizagem, suficientemente capazes de fazer com que o aluno se enriqueça cognitivamente e tenha competência para mover-se profissional e politicamente no mundo concreto, a partir da compreensão científica da realidade.

Além desses aspectos gerais ligando ensino, aprendizagem e conhecimento, convém explicitar as relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo do aluno e a aprendizagem. Que nível de interação, diálogo, imbricamento, fundamentação, há entre ambos? A aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento ou o desenvolvimento é que é subordinado à aprendizagem? Pode se falar em subordinação entre esses elementos? Como se dão a aprendizagem e o desenvolvimento no processo pedagógico-didático? De que forma participam o professor e os alunos? Qual é a contribuição do currículo? É possível contribuir, pela via das matérias de ensino, para o desenvolvimento do “pensar” geográfico dos alunos?

Não se pretende aqui penetrar no debate que envolve a contribuição da Psicologia ao ensino. Trata-se, apenas, de apresentar a concepção que, a nosso ver, corresponde à concepção pedagógico-didática adotada neste trabalho.

É Vygotsky que afirma que o processo de aprendizagem é condição para o desenvolvimento das capacidades superiores. O autor russo entende que todo processo psicológico superior procede do âmbito externo, das interações sociais, para as ações internas, psicológicas. Diferentemente da teoria da inteligência adaptativa e da aprendizagem de Piaget, há um peso substantivo da aprendizagem escolar na ativação do desenvolvimento. Castorina escreve sobre a posição de Vygotsky:

“A aquisição dos instrumentos de mediação cultural, isto é, a atividade educacional, é constitutiva do curso do desenvolvimento. A aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental e coloca em funcionamento uma série de

processos evolutivos que nunca poderiam ocorrer a margem do aprendizado" (Castorina, 1995:22).

Um dos conceitos mais ricos de Vygotsky é o de "zona de desenvolvimento próximo" ou potencial. Segundo ele, há dois níveis de desenvolvimento do escolar. Ao primeiro, chama de nível do *desenvolvimento efetivo*, correspondente "ao nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado"; e ao segundo, nível de *desenvolvimento potencial*, que corresponde à diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente"(Vygotsky, 1977:42-3). Hernández e Sancho (1994:72) descrevem, em outras palavras, a "zona de desenvolvimento próximo:

"(...) a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela capacidade para resolver de forma independente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial que se estabelece mediante a resolução de um problema sob a orientação de um adulto e em colaboração com um companheiro mais capaz. O adulto dá um suporte às realizações da criança forçando-lhe a entrar na "zona de desenvolvimento próximo" mediante o jogo e a atividade verbal e ensinando-lhe a conseguir o controle consciente do que vai aprendendo graças aos intercâmbios interpessoais socialmente estabelecidos. A influência educativa do adulto se exerce mediante o estabelecimento de algumas pautas de interação em que suas intervenções vão adiante do nível de competência afetiva da criança".

O ensino aparece, desta maneira, como necessária mediação entre o sujeito e o objeto, através da atividade docente. Essa atividade implica a formulação de objetivos, a seleção de conteúdos e métodos e os procedimentos de avaliação. O domínio do conhecimento científico, o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, a formação de conceitos e sua aplicação prática, por parte dos alunos, são objetivos de aprendizagem que dependem da participação ativa do professor.

Cabe, portanto, ao professor planejar e sistematizar as tarefas de aprendizagem, envolvendo a apreensão de conteúdos científicos, a aquisição de princípios, habilidades cognitivas e procedimentos que levem ao

raciocínio científico. É tarefa do professor ajudar o aluno a pensar seus problemas, fazê-lo levantar outros, problematizar junto, sugerir métodos de investigação, esclarecer dúvidas e suscitar outras. O professor é fundamental na passagem do “estado de menor conhecimento” a um “estado de maior conhecimento”, através da prática didática, promovendo as condições para o exercício cognitivo autônomo do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem.

Tudo isso, evidentemente, requer do professor o domínio de sua área de conhecimento e competência para efetivar procedimentos que conduzam a aprendizagem por parte dos alunos. Caso contrário, o ensino será uma troca de ‘bolachas por bolachas’, atividade espontânea, sem diretividade, comprometendo os resultados esperados da ação docente em termos de aprendizagem dos alunos: sólido domínio dos conteúdos, capacidade de pensar criticamente o objeto de estudo geográfico, problematizar a realidade, fazer relações entre fatos, fenômenos e processos.

Os alunos, nas respostas dadas na entrevista, fazem questionamentos ao papel desempenhado pelos professores, a começar pelo fato de que essas respostas, de certa forma, reproduzem a concepção e a forma de organização curricular vigente, feitas pelos professores do curso. Conforme mencionamos anteriormente, o cotejo entre as respostas dos alunos quanto aos aspectos pedagógico-didáticos e a proposta curricular do departamento, revela uma dissonância entre o proposto e o praticado na sala de aula.

Por outro lado, contraditoriamente, os alunos do quarto ano demonstram razoável nível de compreensão de conceitos básicos, de métodos e técnicas da pesquisa geográfica, indicando que há esforços estratégicos dos professores, capazes de fomentar aprendizagens que possibilitem intervir mentalmente no movimento do real, lê-lo, interpretá-lo em função de intervenção nele. Mas, onde estariam, então, as insuficiências? O que estaria

faltando para que os alunos mostrassem mais competência em lidar com os conceitos geográficos?

A Didática atual acentua o ensino como processo comunicacional, envolvendo comunicações intersubjetivas. Em verdade, professor e alunos tornam-se sujeitos do conhecimento frente ao saber, a partir desse processo de comunicação cujo lugar é, fundamentalmente, a aula. A comunicação intersubjetiva entre o professor e alunos ocorre, assim, na relação entre dois pólos diferenciados sob o ponto de vista de seus papéis no processo, das condições cognitivas em que se encontram e das motivações de cada um no momento em que procedem o esforço cognitivo de busca do conhecimento.

Isto explica porque a relação pedagógico-didática entre professor e aluno e o processo de intersubjetividade que a permeia é constituída de contradições. A veracidade das contradições repercute, sem dúvida, no engenho do processo e na arquitetura dos resultados.

A comunicação intersubjetiva, balizada nestas contradições, põe em campo a importância da intervenção pedagógico-didática, pois o professor, quando utiliza de seus recursos para o ensino, está tentando lidar com a estrutura do pensamento do aluno, intervir nela, enriquecê-la, reinventá-la. Ao mesmo tempo o aluno interroga o professor e suas propostas, utiliza seu equipamento mental para enfrentar a busca do conhecimento, oferece seu esforço, instaura-se no feliz sofrimento de sendo o que é, intenta não sê-lo mais mediante a aprendizagem de novas formas de pensar, argumentar e agir. Age para superar a si próprio. Isto faz com que a intervenção pedagógico-didática participe como mediadora, através de níveis de interação entre professor e alunos, alunos e saber, alunos entre si. Salvador (1994:103), explica que, como agente dessa mediação:

“(...) o aluno que está levando a cabo uma aprendizagem; o objeto ou objetos de conhecimento que constituem o conteúdo da aprendizagem e o **professor** que age, isto é, que ensina, com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos. A

aprendizagem e o **professor** que age, isto é, que ensina, com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada unicamente como o resultado de uma série de "encontros" felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes "encontros", aparece como um verdadeiro **mediador** e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade auto-estruturante do aluno".

O papel de mediação da atividade pedagógico-didática exige do professor a resposta prática a duas questões fundamentais: como o aluno desenvolve sua cognição para a aprendizagem? Em que condições se pode dizer que o aluno, de fato, aprende o que o professor quer ensinar? A partir destas questões, outras, necessariamente, devem ser feitas:

- como descobrir se os alunos sabem o que foi ensinado?
- como atuar em condições em que os alunos não aprenderam o que lhes foi ensinado?
- como desenvolver a ruptura com que os alunos trazem de seus processos de socialização com o que está sendo proposto à aprendizagem?
- como trabalhar com os aspectos emocionais que se interpõem na aprendizagem?
- como perceber se os alunos estão constituindo estruturas de pensamento, formando conceitos ou transformando a aprendizagem em compreensão?
- como fazer com que o aluno aprenda o que se deseja ensinar?

A análise das respostas dadas nas entrevistas leva a crer que poucos alunos escapam de uma "aprendizagem mecânica". Se se quiser assegurar no curso uma "aprendizagem significativa", exige-se que o professor saiba, em correspondência com a organização curricular, organizar estratégias adequadas, isto é, "pontes cognitivas" e "hierarquias conceituais", possibilitando a incorporação de novos conteúdos, o domínio de categorias analíticas e a capacidade de operar com elas quando necessário.

A aprendizagem mecânica, conforme escreve Saviani, (1994: 128), “consiste na aquisição e armazenamento de informações sem necessariamente pressupor a interação com outras já armazenadas, isto é, sem a exigência de subsunções específicas. Isto se dá no caso de memorização de nomes, fórmulas, dados etc.”. Enquanto que a aprendizagem significativa, conforme foi concebida pelo psicólogo estadunidense Ausubel, “é o processo de adquirir significados a partir do material potencialmente significativo, e suas implicações para a organização e funcionamento da estrutura cognitiva” (idem:126).

Desenvolver “pontes cognitivas” é, nesta perspectiva, a intervenção que o professor deve fazer no sentido de constituir o “elo entre o que o aluno já sabe e o que estará sendo apresentado para aprender, a fim de que tal aprendizagem resulte significativa” (Idem: 131). A “hierarquia conceitual” é a faculdade de dispor ordenadamente a “estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos”, de forma que o aluno seja capaz de formar um sistema de representações que lhe assegure determinar, pensar, refletir os objetos.

Por outro lado, conforme estabelece a teoria, não há uma incompatibilidade da aprendizagem mecânica com a aprendizagem significativa, na medida em que é necessário a memorização, no sentido de reter idéias, fatos, fenômenos, da mesma forma que não se excluem os processos de “recepção” com os processos de “descoberta”. O que não se admite é a aprendizagem ser apenas do tipo mecânica, ficando somente no primeiro aspecto, não chegando ao significado.

O papel importante que exerce o professor na aprendizagem, principalmente lidando bem com as contradições e os conflitos que permeiam a relação intersubjetiva, não pode levar a colocar o aluno num plano “inferior” no processo de ensino. O aluno deve se tornar um “sujeito didático”, componente da construção social do conhecimento, por meio da atuação pedagógica, provocada no sentido de atuar na sua “zona de desenvolvimento proximal”,

fazendo uso do material simbólico internalizado a partir da cultura acumulada pela experiência histórico-social da humanidade. Contreras (1990: 155/156) aponta:

“(...) O reconhecimento do papel ativo dos seres humanos em seu processo de pensamento, obriga inevitavelmente a mudar a orientação dos estudos sobre como aprendem os alunos na aula. O conhecimento que os alunos já possuem, como percebem a instrução, a atenção que prestam à atuação do professor, a motivação para aprender, seus estados afetivos e sua capacidade para gerar interpretações próprias do que se lhes ensina, desempenham, por conseguinte, um papel crucial no que realmente chegam a aprender na classe”.

A diretriz propugnada pelo professor e o processo de comunicação posto junto ao aluno, faz com que este, tal como entende Vygotsky, passe progressivamente de uma “regulamentação interpsicológica” a uma “regulamentação intrapsicológica”, de modo que a relação sujeito-objeto seja compreendida como socialmente mediada, implicando, pois, a intervenção do professor e outros pares como parceiros na conquista do conhecimento.

A noção de que a aprendizagem individual do aluno se faz num processo interacional, coloca a linguagem como instrumento regulador basilar, pois a sua função comunicativa permite o diálogo do social com o individual, do cultural com o cognitivo, do objeto com o conceito, do ensino com a aprendizagem. Em outros termos: a aprendizagem passa pela mutação simbólica entre a linguagem que o aluno traz e a que o curso pode lhe oferecer, para depois, continuamente, ir reconstituindo-a, formando-se assim como um sujeito epistêmico, capaz de formar seu próprio quadro de referência, de produzir conceitos, de conquistar um pensamento autônomo, crítico e criativo.

O sistema simbólico do aluno, suas formas de ver o mundo, as informações que já domina, sua experiência escolar anterior, valores, significados, sua origem social, são elementos que participam da constituição do seu sistema de representação.

É necessário perceber que, conforme pontua Castorina (1995:25), “uma preexistência de sistemas conceituais, valores e procedimentos

socialmente criados, com relação aos alunos e aos docentes”, exige a atividade orientadora do professor. Mais do que isso: exige o entendimento básico sobre quem é esse aluno, uma vez que o pensamento geográfico só pode ser “internalizado” e desenvolvido a partir da mediação de sistemas simbólicos - os conceitos e as categorias, as lógicas e os princípios científicos do saber geográfico, ou de outros saberes incorporados ao seu saber.

Ou seja, o desenvolvimento do pensamento geográfico e a capacidade de usá-lo, cria obrigações específicas para professores e alunos, no contexto global do processo de ensino, exigindo que ambos se movam com competência para executar a tarefa epistemológica e ontológica - de investigar os conceitos e as categorias que embasam aquele pensamento num estado de “guerrilha epistemológica” ou numa frente de “combate espiritual” - e, também, a de ler a realidade em movimento, a partir dos objetos de leitura do saber geográfico.

Ora, estas tarefas compelem para a compreensão do atual contexto histórico-social. Se insistimos na atenção ao processo de conhecimento realizado pelo próprio aluno, trata-se de verificar o contexto em que vive: as realidades econômicas, políticas, culturais e geográficas contemporâneas, os avanços tecnológicos e científicos, as mudanças de paradigma da produção, o afluxo acelerado de informações e o impacto dos meios de comunicação, etc. A inserção do ensino nesse quadro levará a desenvolver proposições que culminem com o avanço do curso no que diz respeito ao enriquecimento epistemológico, à mudança curricular bem como a capacidade de estabelecer propostas pedagógico-didáticas capazes situar o curso de Geografia nas novas realidades.

### **O ensino de geografia e as mudanças atuais do mundo**

Cientistas sociais e outros especialistas, brasileiros e estrangeiros, têm realizado esforços para interpretar cientificamente as

tendências, as características, os aspectos, os princípios e as causas que podem explicar as mudanças do mundo atual. Para quem trabalha com a educação, a compreensão do mundo contemporâneo é uma exigência para promover, projetar, criar, desenvolver, propostas de mudanças, nos mais diversos setores do ensino. Sem o entendimento dessa realidade corre-se o risco de se trabalhar no escuro. Compreendê-la é criar uma luz para os projetos pedagógicos e científicos.

É certo que a diversidade de áreas científicas, juntada à crescente complexificação da realidade, faz com que os caminhos teóricos e metodológicos e a escolha dos temas reflitam o viés dessas áreas. Com isso, o debate e as discussões acabam por produzir conotações, conceitos, conclusões, as mais diversas, gerando diferentes entendimentos dos termos que agitam o meio intelectual: pós-modernidade, contemporaneidade, cotidianidade, sociedade global, globalização, neoliberalismo, toyotismo, terceira revolução industrial, novas tecnologias, nova racionalidade, qualidade total, sociedade informacional etc. Esses termos desdobram-se em outros mais particularizados, suscitando o esforço dos cientistas em clarificar este “tempo andante desviante”. Desse modo, a investigação, as discussões, os debates e as reflexões feitas retomam estudos sobre política, economia, cultura, história, espaço, urbanismo, educação, trabalho, mercado, tecnologia, arte e tantos outros.

Nenhuma ciência pode ausentar-se do calor das mudanças que incidem na atualidade. Nenhuma análise de caráter científico pode eximir-se de tentar, a partir de seus interesses e critérios, avaliar e balizar os rumos e os acontecimentos de tamanha vastidão. Nenhum fenômeno cuja origem remonta à filosofia, à economia, à história ou à geografia, pode ser excluído desse debate e da necessidade de estabelecer sínteses inteligentes sobre o que está acontecendo, correndo-se o risco de se debater e realizar análises fora das “forças” do tempo.

É o caso, obviamente, da ciência geográfica. Com efeito, a produção objetiva do espaço geográfico e a constituição da ciência que dele se ocupa é conduzida por instituições, culturas, éticas, políticas, que são permeados e motivados pelas atuais mudanças. Ao mesmo tempo, a Geografia vai tendo cada vez mais consciência de suas fronteiras epistemológicas, obrigando-a a definir melhor seu próprio campo de investigação. Uma visão interdisciplinar permite dimensionar as mudanças e tendências do mundo atual, provocando muitas indagações:

- está havendo uma revolução social, um novo padrão social decorrente de um novo paradigma de produção capitalista?

- a realidade atual e seus “tentáculos” constitui embaraços e impedimentos para ser analisada à luz dos paradigmas “tradicionais”?

- o que eclode é apenas um novo padrão de acumulação de capital, motivado por novas tecnologias e por novas estratégias do estado e do mercado? Ou estamos frente a transformações bem mais complexas?

- está em crise a cultura da Civilização Cristã Ocidental e os ímpetus da modernidade? O que está em jogo é a mudança da racionalidade instrumental, originada pelos ideólogos da modernidade?

- o paradigma técnico-científico, inspirado na “Revolução Industrial Inglesa”, é superado em nome de novos paradigmas que reelaboram a indústria, o trabalho, as classes sociais?

- extinguiu-se o espaço, uma vez que é o tempo célere que dita as feições das mudanças?

- enxerga-se uma tendência à mundialização ou à globalização, ou à particularização de identidades locais, regionais, nacionais?

Mais especificamente, importa-nos a discussão que envolve o espaço geográfico e seu ensino. Ou seja, que mudanças estão ocorrendo na forma de produção e de reprodução do espaço geográfico, capaz de exigir novas posturas analíticas e conceituais? A estrutura do modo de produção capitalista, a forma de acumulação do capital, as novas formas do trabalho e

seus meios, exigiriam a reestruturação da escola, do ensino e do ensino de geografia, em particular?

Não é possível dissecar todas as questões que envolvem as transformações atuais. Entretanto, uma análise ainda que breve, deverá partir de duas premissas fundamentais: primeira, o mundo de hoje é mais complexo do que o que se anunciou na aurora da modernidade; segundo, é preciso dar respostas práticas a essa complexidade, caso contrário, pode-se fazer um ensino destituído de rumo, perdido no tempo dentro do qual atua. É necessário, pois, haver uma alteração no procedimento do trabalho com a ciência geográfica e no ensino, porque alteraram-se as bases da realidade histórica e social, os vetores, os instrumentos que constituem a existência humana. Assim: se se altera a constituição geográfica do mundo, é preciso alterar a forma de interpretá-la.

As mudanças são várias. Octávio Ianni (1992:100), pondera:

“Alteram-se as noções de espaço e tempo. Quando não é mais nítido o ponto de referência ou o momento preciso, os acontecimentos largam-se, confundem-se, rearticulam-se povos e culturas, signos e significados, realidades e imaginários. A própria localização evidente, indiscutível, pode tornar-se irrelevante. É como se um novo tecido, outra malha, recobrando e impregnando o mundo, alterasse a geografia e a história”.

Notadamente, as novas invenções tecnológicas que passam pela cibernética, robótica, eletrônica, “laser”, transgênicos e outras, instauram novos mecanismos e novas dinâmicas sociais, promulgando a produção e reconstituição das espacialidades. As informações e o conhecimento disseminam-se pelos mais variados lugares. Todavia, esses fatos não podem fazer crer numa homogeneização de espaços, tempos e lugares, pois estes acolhem as variáveis de conformidade com sua história, com seus componentes e nas condições sociais dos agentes e sujeitos que os compõem.

As informações e o conhecimento, por certo, ganham peso, mas não levam, por si sós à homogeneização nem à democratização dos

rendimentos que provocam, tanto os culturais como os econômicos e sociais. Tecnologias, conhecimentos, informações desenvolvem processos de desterritorialização de mercadorias, atividades, gentes e culturas, desenraizam valores, mas não eliminam as fronteiras das condições sociais.

Os lugares recebem, efetivamente, os ditames do global, mas os distribuem de maneira excludente, condizente às condições sociais dos diversos agentes e sujeitos. Por isso, o global não elimina o local, nem se desfaz do contraditório: são as contradições que movimentam e endereçam o caminho e a repercussão das tendências globalizantes; são elas que explicam as exclusões, a recriação dos lugares e a interferência mundo-lugar-escola-professor-aluno, por exemplo.

Sob essa ótica, quer-se afirmar que o modo de produção capitalista continua existindo, buscando sua vitalidade na globalização dos mercados. O processo de globalização de ações faz com que apareçam problemas gigantescos, como o colapso no sistema financeiro internacional, a luta pela preservação de recursos naturais (devido à premente necessidade de matéria-prima para a produção de mercadorias); a exclusão social, tornando-se forte força de tensão crítica aos modelos vigentes. A globalização, assim, repõe concretamente a relação entre capital e trabalho. Machado (1991:172) argumenta:

“As atuais transformações tecnológicas vêm incrementar enormemente a composição técnica do capital, com a redução relativa da força de trabalho empregada. Trazem, no entanto, novos elementos à tendência contraditória do desenvolvimento do capitalismo, pois se se exige elevação de gastos com capital constante, também se tornam mais elevadas as despesas com o capital variável, haja vista a necessidade de utilização de uma força de trabalho mais qualificada. Além disso, importantes alterações ocorrem no âmbito do trabalhador coletivo, ou seja, na combinação social das forças de trabalho individuais, com e nas relações entre os membros das unidades produtivas trazendo novos contornos para a relação entre capital e trabalho”.

Com a criação dos novos contornos da relação entre capital e trabalho comandada, principalmente, pelas novas tecnologias, por certo, tanto o espaço geográfico quanto os lugares se refazem. Santos (1994:45) escreve que

“o meio técnico científico-informacional é a nova cara do espaço e do tempo. É aí que se instalam as atividades hegemônicas, aquelas que têm relações mais longínquas e participam do comércio internacional, fazendo com que determinados lugares se tornem mundiais”.

Mais do que isso: elementos geográficos, tanto do espaço urbano quanto do espaço agrário, sofrem repercussões em todos os sentidos. Ruas, calçadas, vias, fluxos, natureza, fábricas, unidades produtivas, portos, cidades, instrumentos de trabalho, escolas, compõem novas espacialidades que reorganizam a vida dos indivíduos nos lugares, estabelecendo novos tipos de paisagens, exigindo novas aprendizagens, novas percepções.

A tendência crescente de substituição dos meios geográficos pelo que Santos (1994)<sup>8</sup> denomina de “meio técnico-científico informacional”, não apenas redimensiona os lugares e seus componentes, mas refaz a dimensão temporal do movimento de existência do capital, das coisas e dos indivíduos.

As novas tecnologias encurtam o mundo, estreitam as relações entre os lugares, tornam possível a simultaneidade. Os novos meios de comunicação eletrônicos, como o fax, a internet, o telefone celular, imagens de satélites, os novos meios de transportes, fazem com que fatos, acontecimentos, conhecimentos e informações ultrapassem diariamente as barreiras dos territórios, dando-lhes novas lógicas, novas funções.

Usar os meios de se informar e conhecer o que ocorre em outros centros, utilizar as informações e os conhecimentos simultaneamente, permite que se antevejam vicissitudes, tendências mercantis, rumos de acontecimentos e fluxos. Não por acaso, estar atento ao tempo contribui na angariação de lucros; ficar de fora, não ter os meios, resulta em perdas e exclusões.

---

<sup>8</sup> Essa obra é fundamental para o entendimento da relação entre as atuais mudanças sociais e as mudanças geográficas, tanto no aspecto epistemológico quanto no ontológico.

Nos tempos de globalização, como advertiu Santos, todos os lugares sofrem influências, recriam-se, bem como repercutem nas ações sociais dos indivíduos, assim como surgem problemas novos, como o desemprego estrutural, colapso de algumas profissões, exigência de adaptação em novos *ethos*, figuras e agentes sociais.

O importante a elucidar é que os ímpetos da globalização atingem visceralmente a subjetividade humana, colocando em questão valores éticos, estéticos, políticos, bem como posicionamentos, concepções e as bases cognitivas dos indivíduos, exigindo um movimento maior do pensamento, uma maior lucidez no entendimento das variáveis e dos nexos sociais, além de que coloca na ordem do dia, a saturação da memória humana, fazendo com que se busquem memórias e inteligências artificiais.

Essas mudanças, contudo, se apresentam na possibilidade do espaço/tempo, concretizando-se nos lugares. David Harvey (1992:293), explica:

“As práticas estéticas e culturais têm particular suscetibilidade à experiência cambiante do espaço e do tempo exatamente por envolverem a construção de representações e artefatos espaciais a partir do fluxo de experiência humana. Elas sempre servem de intermédio entre ser e o vir-a-ser”.

As mudanças, ao se concretizarem nos lugares, oferecem neles possibilidades de novas subjetividades. É muito certo que o enraizamento do indivíduo difere muito em um ambiente rural de um urbano. O aspecto demográfico, a multidão, a moradia, o tempo, as distâncias, os signos, repercutem em sua subjetividade, embaralham-na, exigem-lhe maiores recursos metodológicos para pensá-la. Quem tem sua existência na vida urbana de Nova York ou na grande São Paulo tende, necessariamente, a ampliar contatos e a compartilhar com os fluxos de idéias e valores do espaço geográfico no qual vive.

A globalização não elimina, pois, a diferenciação subjetiva, uma vez que seus componentes são mais que representações ou reflexos. São

construções de relação do indivíduo com o mundo, mediadas pelas condições simbólicas culturalmente vivenciadas nos espaços geográficos. A mídia, a indústria cultural, os símbolos do mercado, cristalizados em propagandas, outdoors, placas, luzes, letras podem querer, por exemplo, pela moda, aliciar gostos, idéias, valores. Mas não erradicam as contradições que o modo de produção constitui e faz resvalar nas paisagens. Isto quer dizer que os diversos tipos de fetiches e a realização da alienação são produzidos resultando em contradições que educam e convidam à desalienação.

Para entender essa síntese não basta constatar o aludido. A razão instrumental, remontando a Descartes, passando pelos iluministas e sedimentando-se na Revolução Industrial Inglesa do século XVIII, bem como nos ideários e na ideologia liberal, teve, no século XIX, uma resposta com a obra e as idéias de Karl Marx e Friedrich Engels, especialmente na crítica montada sobre a sociedade burguesa.

Hoje o “trunfo” momentâneo dessa razão, pelo virtuosismo do atual mercado e do Estado neoliberal, não encontra seu único apoio no que se denomina de terceira revolução industrial, novas tecnologias ou paradigma técnico-científico. Não se tem uma revolução social feita pela evolução das técnicas, pois qualquer invenção tecnológica é uma evolução de outras precedentes. Nem se pode dizer que está havendo uma evolução da revolução das técnicas. As técnicas não fazem a história, nem tem o poder de comandar a economia, o Estado e a educação. Elas são, é verdade, no atual momento, juntamente com o conhecimento, categorias fundamentais, o que em outras sociedades, em tempos remotos, não eram.

Assim pensando, as novas tecnologias podem suscitar ações globais que tornam o modo de produção capitalista mais ágil, dinâmico e forte para resolver parte de suas crises, mas não erradicam as contradições, as explorações, a exclusão e as diferenciações espaço-temporais da inserção dos indivíduos nos lugares.

oOo

Em síntese, várias análises que têm sido feitas sobre as mudanças atuais e seus imperativos tendem a tratar, de forma estanque, a técnica, o econômico e o político. Há autores e facções de pensamento que advogam que se vive o fim de tudo, ou que, de agora em diante, as máquinas é que farão a história.

Se, por um lado, é inegável a repercussão das mudanças que se dão com os processos de globalização no espaço geográfico, na cultura, na educação, no trabalho, na ação política e na subjetividade humana, por outro, é visível que essas mudanças não revolucionam o modo de produção capitalista e as intencionalidades que dele derivam. Ou seja, a globalização, da qual as novas tecnologias são coadjuvantes indispensáveis, não homogeneiza o espaço, pois o próprio uso se dá de maneira diferenciada, conforme sociedades, instituições, classes sociais. Nem, tampouco, erradica as contradições sociais, isto é, não é capaz de alterar o quadro dos proprietários dos meios de produção e o quadro dos não-proprietários, por isso não redistribui, por si só, rendas, salários, lucros e meios de produção.

As técnicas possibilitam, principalmente, através dos novos meios de comunicação e do sistema de transportes, a espacialização especializada de funções, atividades e serviços bem como de setores produtivos; isto reconstitui os lugares, redimensiona as regiões. Isto faz com que, paralelamente, a globalização crie fragmentações, fracione o total, exigindo busca de identidades.

A par dessas contradições, sob o ponto de vista da teoria do conhecimento, a indagação é: este mundo complexo, contraditório, cheio de problemas, é possível ou não de ser apreendido mentalmente, de ser pensado, de ser analisado?

A resposta é afirmativa. A história possui forças e agentes que a processam ininterruptamente, portanto essa realidade é passível de ser analisada, ou seja, é possível também uma leitura geográfica do real.

O curso de geografia da UFG, envolvendo o currículo, os objetivos e conteúdos e a relação professor-alunos sofre as influências da globalização, ou seja, o curso representa uma situação concreta na qual recai a globalização, instigando-o, desafiando-o. Com isso, é possível levantar algumas considerações sobre seu funcionamento, com base nos dados desta investigação.

## **CAPÍTULO III**

### **COMPONENTES ATUAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DA UFG**

Ao longo dos capítulos anteriores, seguindo o procedimento de ir do simples ao mais complexo, vimos elaborando perguntas e, paulatinamente, tentando, pela via da interlocução teórica com os dados das entrevistas e com a proposta do curso de Geografia, empreender respostas simples, derivando delas perguntas mais complexas sem, contudo, respondê-las por inteiro. Entendemos que esse seria um caminho promissor: na medida em que se caminhasse na apresentação e análise dos dados, iriam se abrindo rotas para deslindá-los, permitindo que se chegasse a conclusões mais profícuas e balizadas pela via do abstrato-concreto-empírico ao abstrato-concreto-pensado.

Este capítulo busca chegar a uma síntese. A existência de múltiplas e diferentes questões surgidas neste estudo, a diversidade de situações que sugerem as entrevistas, a oportunidade de se estabelecer os mais diferentes nexos teóricos e metodológicos, o caráter infinito e recorrente de toda pesquisa, são ingredientes que não impedem a possibilidade de construir sínteses do que foi apresentado, principalmente, quando se propõem objetivos de investigação calcados em problemas reais que atingem e desafiam a postura profissional do pesquisador.

Compreender o ensino de Geografia da Universidade Federal de Goiás partindo da avaliação do nível de desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos significa, também, compreender os limites do curso, dos

docentes que nele atuam e a necessidade de incluir-se nele para melhorá-lo, para transformá-lo.

A questão, agora, é saber por que o ensino de geografia da UFG, pelo que mostram os dados das entrevistas, não tem sido eficaz na potencialização de aprendizagens capazes de enriquecer cognitivamente a leitura e a percepção dos alunos, ajudando-os a lidar com conceitos geográficos e utilizá-los na problematização da realidade. A partir desse questionamento, poder-se-ia formular outros: as dificuldades dos alunos nesse sentido aparecem devido a fragilidades epistemológicas ou pedagógico-didáticas do curso ou à própria estrutura epistemológica da ciência geográfica que se encontra, ainda, insuficiente para nutrir o ensino de uma linguagem lógica que responda às demandas atuais de formação intelectual e profissional do geógrafo?

Antes de encaminharmos às considerações finais do estudo, será útil uma síntese da análise dos dados.

Tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, houve diferenças entre as respostas dos alunos do quarto e do primeiro anos. Entretanto, essas diferenças estão na forma de exposição, em que os alunos do quarto ano apresentam melhor nível na elaboração das respostas, mas não nas habilidades cognitivas que expressariam capacidade de lidar com conceitos geográficos, no sentido de um “pensar” geográfico mais articulado.

Obviamente, considerando as nuances de maturidade intelectual dos alunos, os depoimentos, no geral, apresentam generalizações repetitivas ou por expressões utilizadas toda vez que se encontram diante de uma dificuldade de explicar a questão, como o termo “espaço”, “espaço transformado”, “espaço ocupado” etc. É necessário ressaltar, no entanto, que os alunos do quarto ano sabem melhor do que os do primeiro apresentar os conceitos e as categorias do pensamento geográfico. É, também, evidente que os alunos do quarto ano desenvolvem mais do que os do primeiro, a

capacidade de estabelecer críticas com base numa linguagem geográfica que incorporaram ao longo do curso.

Entretanto, as críticas feitas, da mesma forma que a exposição dos principais conceitos da linguagem geográfica, são externas ao movimento do raciocínio, isto é, restringem-se ao “falar mal do governo”. As críticas não são analíticas, são empíricas. Mais do que isso: pela crítica empírica expressam a concepção propagandista de estar fazendo uma “Geografia Crítica”.

Essa avaliação não impede de constatarmos que essa “competência crítica” relativa, permitiu aos alunos mudar, pelo menos no calor do final do curso, convicções no sentido de compreender que é necessário ler politicamente a realidade.

Quanto ao ponto central da investigação,- a formação do “pensar geográfico”-, as respostas apresentam, efetivamente, uma debilidade na compreensão dos princípios, dos conceitos e das categorias epistêmicas. Por exemplo, nas respostas sobre a influência da economia nacional, japonesa e do Mercosul, bem como nas respostas sobre a paisagem e os principais problemas do local de moradia, não foram trabalhadas as categorias particular-todo, presente-passado, lógico-histórico, aparência-essência, real-possível etc. Quando muito, apontaram apenas descrições comuns, ajuizadas pela dicotomização entre “natureza” e “sociedade”.

Quanto à avaliação dos elementos pedagógico-didáticos do curso feita pelos alunos, há grandes diferenças entre o quarto e o primeiro anos. Elas situam-se, não no domínio conceitual ou da utilização da linguagem geográfica para fundamentar as respostas, mas na avaliação da proposição do curso no que concerne ao objeto de estudo, aos métodos utilizados, à participação dos professores, à política pedagógico-didática do Departamento e, principalmente, aos problemas cruciais do curso.

Os alunos do primeiro ano demonstram entusiasmo com o curso, enquanto que os do quarto apresentam críticas ou posições reticentes. Os problemas cruciais que estes apontam, dizem respeito a: condução política do curso feita pelo Departamento; deficiência dos professores no domínio do conteúdo; participação de professores de outras áreas, isto é, de profissionais que não tiveram formação em geografia; descumprimento de programas das disciplinas; falta de interesse e seriedade de professores; dificuldade de se fazer o estágio da licenciatura.

Esta lista de problemas mostra que os alunos fazem, ao mesmo tempo, duas avaliações: sabem que possuem debilidades de formação, pois eles próprios constataram suas dificuldades para responder as questões; sabem que é preciso modificar os aspectos pedagógico-didático e administrativo. As críticas ao caráter administrativo, por sua vez, se justificam pela influência na condução da política pedagógico-didática.

## **1. COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS DO CURSO DE GEOGRAFIA**

Analisando a concepção ou as várias concepções de espaço presentes nas falas dos alunos vê-se que há, verdadeiramente, uma confusão no entendimento de espaço geográfico. Um percentual grande dos alunos diz, por exemplo, que o espaço é o objeto de estudo e de investigação da ciência geográfica, todavia, nenhum deles foi capaz de apresentar um entendimento epistemológico do “espaço geográfico”. Também não souberam dizer com convicção, a presença do objeto de estudo da Geografia nos conteúdos das disciplinas estudadas na sua série.

Analisando a grade curricular do curso, as ementas e os programas, o termo “espaço geográfico” aparece enfeixado por várias conotações como lugar, território, região, paisagem etc. Além disso, as disciplinas não concorrem para uma unidade, isto é, o estudo, a compreensão

de técnicas e metodologias que possibilitem a compreensão dos vários elementos que concernem à produção e reprodução do espaço geográfico.

Constata-se, portanto, que a confusão e a dificuldade de entendimento do espaço geográfico na própria proposta curricular do curso aparecem, também, na cabeça dos alunos. Parece ser relevante, ainda, considerar essas dificuldades, do curso e dos alunos, como resultantes da diversidade de interpretações teóricas dentro da denominada “Geografia Crítica”. Com efeito, concepções como espaço-forma<sup>9</sup>, espaço-palco, espaço-poder, espaço concebido, espaço vivido, espaço-tempo ou espaço-historicidade, ancoradas nas mais diversas fundamentações, como a positivista, a estruturalista, a fenomenológica, a dialética, convivem, nem sempre em paz, nos últimos quinze anos da história do movimento de renovação da Geografia.

O que interessa aqui é saber como o curso de geografia da UFG tem se posicionado perante esse debate, como tem percebido, interpretado e, a partir dele, como tem instaurado o seu projeto pedagógico-didático, de modo a combinar a interpretação epistemológica do espaço e o processo de ensino e de aprendizagem.

Tanto as disciplinas que visam o estudo da natureza nos seus diversos aspectos - a Geologia, a Climatologia, a Geomorfologia etc.,- como também as disciplinas que visam o estudo da sociedade - a Formação Econômico-Social, a Geografia Humana, a Demografia, a Geografia Agrária etc., - não são organizadas no sentido de, no seu conteúdo programático, entender as várias nuances do espaço geográfico.

---

<sup>9</sup> A existência dessa diversidade de concepções, comprova as dificuldades com as quais a ciência geográfica tem se defrontado. Ela nunca seria monolítica, uma vez que é feita a partir de interesses, percepções, interpretações e tempos diferenciados. Todavia, dialogar com teorias e métodos tão discrepantes dificulta a assimilação e o entendimento do que deva ser o geográfico. O estudo dos anais de Congressos, Encontros e livros de Geografia publicados a partir de 1978 comprova isso, além de apontar modismos rápidos e inseguros.

oOo

Se tomarmos o resultado do que foi relatado pelos alunos, como sendo “natureza”, temos que as respostas do primeiro ano ficaram presas a uma concepção de uma natureza externa ao social, ao histórico, ao econômico e de uma natureza ecológica, romântica, o que revela uma concepção de natureza externa. Na visão dos alunos do quarto ano, a mesma idéia aparece, agora não tão romantizada ou identificada com o “verde”, mas segmentada em geologia, relevo, vegetação, ar etc.

Em ambos os grupos, a natureza não aparece como condição da história, meio sem o qual não existe economia, não existe o trabalho, não existe, portanto, a vida humana, como expressam os mais variados autores (Quaini, 1979; Santos, 1986, 1988; Moreira, 1987, 1993; Smith, 1988; Caseti, 1991).

Os alunos do quarto ano não disseram que “não existia natureza”, mas não souberam dizer como e por que existia. Tiveram a capacidade de listar os “elementos” separadamente, como está listado no currículo e nos programas das disciplinas; adquiriram uma capacidade para nomear, mas não para tê-la como uma categoria importante da reflexão geográfica. Por outro lado, não deram conta de contextualizar o debate atual sobre a natureza na Geografia.

Ora, há dentro da Geografia um conjunto de discussões sobre a natureza. Há os que têm estudado o seu processo de artificialização; os que têm feito reflexões e trabalhos práticos em ecologia, análise ambiental; os que têm desenvolvido métodos e ações profissionais em planejamento urbano, com trabalhos sobre controle de encostas, erosões, recursos hídricos, lixo, assoreamento de leitos urbanos etc.

Os que têm estudado a artificialização da natureza evocam a capacidade que os novos recursos têm tido em transformá-la; a substituição por

naturezas artificiais na vida urbana, como matéria-prima e mesmo no corpo humano, o progresso das ciências da “vida”, especialmente da Biologia Molecular em colocar as mãos na vida, enfim, a constituição de um mundo de próteses, adornos e adereços.

A artificialização da natureza se exemplifica pelas calçadas, pelos muros, pelas luzes fabricadas e utilizadas nas cidades, pela fusão industrial de minerais, pelo uso de silicone, pelos transplantes, pelas operações plásticas etc. O importante é perceber que há um novo uso da natureza, uma nova relação com ela.

Os que têm trabalhado o meio ambiente e o “ecológico” possuem várias ramificações, que vão da denominada “ecologia natural”, passando pela “ecologia social”, até a “ecologia política” etc. Em muitos casos, há uma defesa do ecológico como ramo profissional no sentido de garantir empregos, profissionalizar o geógrafo no mercado de trabalho ou, então, usá-lo na incorporação do discurso “fácil” de preservação da natureza.

Muitos desses, partem da degradação ambiental em diversos níveis, extinção de espécies, uso indevido do solo, preservação de nichos e sítios ecológicos, luta contra desmatamentos ou discussão sobre “desenvolvimento sustentável”. O certo é que emerge uma pluralidade de concepções mediante o “ecológico”, a partir das quais estabelece-se um discurso geográfico da natureza, quase sempre fadado a uma compreensão de “natureza externa” à ação social e histórica, ou até mesmo de uma natureza unicamente “verde”.

O importante para a Geografia é que as transformações atuais mudam as bases de produção e reprodução do espaço geográfico, alterando-se os lugares, a região, o uso da matéria-prima, as relações sociais, transformando o campo e a cidade, refazendo a divisão internacional e regional do trabalho. Estas mudanças apresentam novos problemas, na moradia, no

transporte, nos postos de abastecimentos de água, na qualidade de vida nas cidades, no lazer, na saúde mental etc.

Isto vem exigir reflexões teóricas e ações profissionais mais eficientes. Não dá mais para se prender à “reprodução semântica dos termos”, ou fazer simplesmente uma “geografia fraseológica”, muito menos ancorar-se numa explicação ecologista da natureza, pois, além dela ser objeto de disputas das economias internacionais, os discursos, as ideologias que dela fazem uso, são mais aparelhados e mais sofisticados.

Os grupos que têm se interessado em apresentar propostas e métodos de controles e gestões ambientais através do planejamento ambiental, propondo, ao mesmo tempo, um caminho profissional dentro do qual o geógrafo deve atuar e, assegurando que os novos recursos da cartografia digital facilitem as análises, travam um debate acirrado, no sentido de discutir a significação do planejamento, a dificuldade teórica e prática de fazê-lo, dada a complexidade e o conjunto de variáveis que constituem o espaço geográfico.

Põe-se, cada vez mais, a necessidade de ultrapassar a idéia de que o planejamento seja apenas um recurso técnico. Pelo contrário: cada vez mais necessita-se de leitura do espaço, para compreender os componentes que o constituem e o reconstituem, incessantemente.

Três idéias-chave são importantes no estudo da natureza: primeira, o sentido, o uso e sua apropriação pela sociedade atual e a conseqüente divisão internacional do trabalho em disputa pelo patrimônio natural. Segunda: a nova forma de produção e reprodução da natureza pelos novos processos técnicos. Terceira: a necessidade de se pensar teoricamente o que é a natureza e o que se tem pensado sobre ela, com implicações na forma com que o discurso geográfico tem sido trabalhado nos programas dos cursos.

Além disso, continua válida a idéia de que o universo é, ainda, misterioso, ou seja, o desconhecido é maior que o conhecido, pois quanto mais a ciência enxerga o universo e o modifica, mais se descobre sua “grandeza”, com a possibilidade de existência de novos planetas e de novas galáxias. Por outro lado, a natureza não é tão caótica ou guiada e produzida por entidades sobrenaturais; o modo de produção capitalista, através dos interesses fabrís e do uso da ciência, tem descoberto formas de alterar rumos, reconstitui-la, inclusive, transformando-a em possibilidades de lucros.

A natureza, pois, não está acabando. Ela está se transformando em níveis diferenciados de outras sociedades e de outros tempos. Não é possível extinguir a natureza porque o mundo material somente é natureza em movimento.

Essa falta de compreensão mais globalizante da natureza ocorre, também, com o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, pois ele não está, por exemplo, no programa de Geologia. A estrutura geológica, assim, é trabalhada independentemente do espaço, o que passa a idéia de que a reflexão sobre o objeto deve dar-se apenas nas disciplinas que se ocupam em estudar o “social”, o “econômico,” como se o geológico, o geomorfológico ou o pedológico pudessem prescindir dessa reflexão.

A questão que se coloca é que o curso não foi capaz de inserir no conceito de espaço geográfico, a dimensão da natureza - natureza modificada por ações sociais e históricas. Não há nenhuma espacialidade sem natureza. O espaço urbano ou agrário, por exemplo, em qualquer escala e dimensão, é síntese de ações sociais sobre a natureza. Não é possível que haja pastagens, vias, indústrias, campos de cultivos, eximidos de condições geológicas e geomorfológicas, por exemplo. Ou seja, os dados da pesquisa apontam para a falta de uma leitura geográfica do geológico, assim como a dificuldade de se entender o geológico na questão geográfica. Mais do que isso: quando se estuda, no curso, o “geológico”, não se pensa que se está estudando a categoria natureza, ou que esse estudo empreende uma

concepção de natureza dentro da estrutura pedagógico-didática do curso. Moreira aborda essa questão, no seguinte sentido:

“Concebemos a natureza decaicando nosso conceito no mundo sensível. Vemos a natureza vendo coisas: o relevo, as rochas, os climas, a vegetação, os rios, etc. Como o que vemos são coisas isoladas, a natureza é por isto um todo fragmentário. Então, para dar-lhe unidade interligamos esses aspectos através das suas ligações matemáticas”.

A concepção de natureza e a concepção de homem, uma separada da outra, tal como ocorre no curso, induz o aluno a também internalizar esta concepção em grau menos elaborado do que nas disciplinas, dificultando-o desenvolver “aprendizagens significativas” ou formular uma estrutura de raciocínio lógico numa linguagem geográfica à base da categoria “natureza”. Ou seja, é possível acreditar que a concepção apresentada no curso, conforme se pode constatar nos objetivos, ementas e programas das disciplinas, não conseguiu uma “unidade de pensamento e discurso, de generalização e comunicação, de relação e pensamento”, conforme apresenta Vygotsky (Saviani, 1994:III), de maneira que o aluno pudesse fazer apenas o que fez, relatar a sua importância, fazer descrições, enumerar problemas e nunca estabelecer relações, estruturar os nexos lógicos que pudessem utilizar a informação como fonte de explicação.

Conectar relação e pensamento, a partir de generalização e discurso, seria formar o plano conceitual, isto é, ter a natureza como conceito. A habilidade de exercer o pensamento científico exigiria que o aluno fosse capaz de sair do simples significado da palavra, que ultrapassasse o plano do pseudo-conceito, conforme expressa Saviani (idem: II4), na interpretação que faz de Vygotsky. Assim declara:

“Vygotsky nota, porém, que o que identifica como conceitos, formados pelo adolescente e mesmo pelo adulto e por eles empregados no cotidiano, não passam de pseudoconceitos, ou noções gerais sobre objetos, fenômenos, processos. Não obstante apresentarem todas as características de um conceito (na visão da lógica formal), não passam de meras representações: do ponto de vista da lógica dialética, não são conceitos”.

O que os alunos apresentam, então, são representações que aprenderam de uma lógica de leitura dos fenômenos - a lógica formal. É por isso que, quando se pede para que descrevam a natureza de um lugar, já vem imediatamente a concepção de Geologia mais relevo, mais vegetação, mais hidrografia etc, uma segmentação matemática de partes que, somadas, fazem o todo - a natureza.

Não se quer dizer com isso que o curso de Geografia da UFG não ensina a desenvolver nenhum tipo de pensamento ou que não conduza a aprendizagens. O que estamos afirmando é que não ajuda os alunos a formarem uma estrutura conceitual totalizante. Ou seja, o curso reforça, nos conteúdos-métodos trabalhados nas disciplinas, uma concepção de natureza e de homem calcada na lógica que separa, de um lado as ações sociais e históricas e, de outro a compreensão de natureza. Além disso, vários depoimentos dos alunos mostram a ausência de uma reflexão pautada pelas categorias da totalidade e do particular. Da mesma forma que a noção de paisagem a partir do concreto-empírico foi a tônica, não há no curso um eixo epistemológico combinando, ligando, interpenetrando os conteúdos e as disciplinas de forma a propiciar uma visão de totalidade

Quando se perguntou aos alunos sobre a influência da economia japonesa em seu local de moradia, não foram capazes de mencionar fatos corriqueiros da economia como o comércio de tênis, veículos, televisores, as técnicas sofisticadas de produção, as formas de trabalho implementadas pelo toyotismo ou mesmo a compra de jogadores de futebol dos times brasileiros. Ou seja, faltou-lhes visão globalizante para situar esses elementos na economia brasileira e sua interferência no local de moradia, e fazer correlações e nexos. Não se trata somente de falta de informação, mas de elementos categoriais de análise da realidade. Santos (1986:192), enfocando a discussão sobre totalidade e espaço, diz:

“Como, sem a noção de totalidade, explicar, por exemplo, que certos Estados sejam cada dia mais ricos e outros cada dia mais

pobres? Como explicar igualmente que, a despeito dos índices de crescimento econômico positivos e mesmo em certos casos reconfortantes, o volume de pessoas pobres esteja sempre aumentando? Como, ainda, explicar que, nos países ricos, onde a mais-valia proveniente da superexploração desemboca de toda parte, o número de indivíduos sem emprego e de pobres cresça sem parar? Tal realidade é, todos os dias, exibida, pelas estatísticas da produção e do comércio, mostrada pelas discussões a todos os níveis e pelos mais diversos meios de difusão. Apenas para que seja realmente vista, essa realidade tem de ser considerada como uma totalidade, na qual há interdependência entre todas as partes. A noção de totalidade, tornada evidente nas condições atuais da evolução capitalista, não mais permite que se cole um esparadrapo monstro para ocultar o quadro de desigualdades assim como as contradições geradas pelo próprio sistema”.

Todavia, não se pode dizer que não exista uma concepção de totalidade no curso de Geografia. Existe. A totalidade é o curso como resultado dos vários elementos que o compõem. É uma totalidade, positivista ou funcionalista. Uma totalidade dialética demandaria que cada disciplina tivesse diálogo com as demais, se ligasse às outras, inclusive metodologicamente, compreendendo que o seu conteúdo integra a unidade-síntese do curso - o espaço geográfico.

A garantia de unidade pela via do método interpretativo, na leitura dos conteúdos, teria que ligar o elemento epistêmico-conceitual através da matéria de ensino. A erosão ou o ar poluído não seriam apenas conteúdos das disciplinas Geomorfologia e Climatologia, ou, conforme dissecaram os alunos, a demonstração de que a natureza de seu lugar de moradia está acabando, mas a particularidade do movimento global da relação sociedade e natureza, a forma histórica de uso e apropriação da natureza pelas sociedades vigentes.

Falta, pois, descobrir a natureza na questão geográfica, ou seja, explicitar de que modo as ações sociais e históricas para se constituírem, necessitam do domínio territorial, produzindo e reproduzindo o espaço geográfico como categoria que organiza, dispõe, delimita, conecta, densifica, arruma o seu fluxo histórico espacialmente. Ou seja, de que modo a relação sociedade e território implica sempre em usos e ocupações de ecossistemas,

que culminam em organizações espaciais, dando curso à atividade econômica e social.

O curso de Geografia da UFG tem um discurso geográfico sobre a natureza e sobre o espaço geográfico, ligado a uma concepção positivista e, às vezes, teológica. Esta concepção, todavia, não é exclusividade deste curso. Não é esta característica, por si só, que estaria comprometendo os resultados do processo de ensino em termos de formação de alunos para um “pensar” geográfico articulado. Nem se pode explicar as insuficiências de formação apontadas na pesquisa pela origem social dos alunos, como frequentemente se ouve. A nosso ver, há um conjunto de questões na formação universitária que precisam ser encaradas, desde as mais globais envolvendo a comunidade de pesquisadores e docentes às mais locais. Neste trabalho, tomamos algumas dessas questões, mas o eixo de nossas preocupações foi a relação entre a capacidade dos alunos de lidar com conceitos (que chamamos, ao longo do trabalho, de pensamento ou raciocínio geográfico) e os recursos pedagógicos do curso. O que se coloca, então, é: o desempenho que os alunos apresentam nos depoimentos, corresponde à necessidade que o mundo atual exige? Ou: a capacidade que os alunos demonstraram em ler, interpretar, articular respostas, garantem avanços no fazer geográfico, isto é, dá conta de credibilizar teórica e profissionalmente o professor e o geógrafo no mundo complexo em que vivem? Em que medida isto repercute também no seu processo crítico, na sua convicção ideológica?

Trata-se, pois, de fazer algumas considerações sobre o que fazer para que o curso supere a condição na qual se encontra, possibilitando uma melhor formação aos alunos. Coloca-se o desafio de encaminhar propostas de reflexão, tendo em vista um processo de formação de alunos capazes de ler, interpretar, fazer relações, pensar categorialmente, de modo que o curso de Geografia forme geógrafos e/ou docentes com credibilidade teórica e profissional para atuar no complexo mundo contemporâneo.

## 2. COMPONENTES PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS DO CURSO DE GEOGRAFIA

Para atender aos objetivos que o próprio curso propõe, trata-se de pensar numa Geografia que propicie ler a natureza sócio-histórica do espaço geográfico, na complexidade em que o mundo atual o produz e o reproduz, dando ao profissional-geógrafo, especialmente o professor, condições para encaminhar a formação do aluno no sentido de ser capaz de caminhar sozinho, mover-se, embater, combater e, ainda, dispor de componentes que lhe outorguem a capacidade de desenvolver uma cidadania participativa.

Para isso, o curso precisa sair do estado de debilidade pedagógica, convocando seus professores a discutir, formular e colocar em prática um projeto pedagógico-didático que alimente a oferta dos serviços de ensino prestados e assegure a formação de um profissional autônomo, crítico, criativo, capaz de inserir-se no campo de estudo da ciência geográfica na sua contextualização social e cultural e atuar na realidade.

Libâneo (1994:25) aponta em seus textos o significado do termo "pedagógico". Segundo esse autor, a atitude pedagógica significa a direção de sentido para a prática educativa. A base dessa proposta está na intencionalidade da ação pedagógica, definindo valores, opções, objetivos, para a formação humana. Nesse sentido, atuar pedagogicamente é dar uma direção. Ele escreve que o processo de ensino e aprendizagem é, fundamentalmente,:

"um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais dos alunos".

A compreensão pedagógico-didática do curso adquire, assim, um poder significativo na potencialização das disposições cognitivas do aluno. Ou seja: a formação intelectual num sentido crítico, tendo como suporte a formação científica, só ocorre mediante os processos internos de assimilação

de conhecimentos, métodos, técnicas, procedimentos e capacidades cognitivas. Há, inelutavelmente, a interpenetração entre a teoria do conhecimento, a mediação docente através de objetivos, conteúdos e métodos e os conteúdos da ciência geográfica.

A forma de concretizar esta interpenetração é que ajuíza o tipo de crítica que se estabelece. Um curso que opera com uma epistemologia pouco atenta ao que a realidade apresenta e que dá pouca importância ao processo pedagógico-didático, só pode constituir um tipo de crítica: a crítica exteriorizada ao conteúdo. O domínio do saber científico em sua contextualização histórico-social e a viabilização pedagógico-didática da formação de sujeitos pensantes é, a nosso ver, a realização da dimensão política na instituição de ensino. Está aí a ligação, inclusive, do cognitivo com o político. Para se fazer um "político" acurado, tal como procuramos explicitar na reflexão sobre o objeto de estudo da Geografia, é necessário assumir algumas posições de natureza epistemológica, psico-cognitiva e pedagógica.

1. A sócioconstrução do conhecimento implica promover um processo de aprendizagem baseado na interação social na sala de aula (professor-aluno, alunos-alunos, alunos-meio social), encaminhado para ajudar os alunos a atribuírem significados às coisas, aos fenômenos, aos objetos apreendidos na sua historicidade.

2. Junto a isso, a aprendizagem significativa verbal contribui para que o aluno desenvolva sua capacidade de compreender uma situação, analisar os elementos, os nexos, as contradições, de maneira a conectar, necessariamente, a compreensão ao valor significativo que o conteúdo tem dentro da estrutura de conhecimento do indivíduo.

3. O aluno torna-se cada vez mais sujeito do próprio conhecimento quanto mais é levado a lidar, independentemente, com os objetos de conhecimento, capacitando-se, com a ajuda do professor, a

reconstruir de maneira pessoal, nas diferentes situações e contextos em que se encontra, as aprendizagens, tornando-as, recorrentemente, instrumentos de sua intervenção na realidade, não apenas no campo profissional, mas em sua vida particular.

4. Importa bastante a elaboração conjunta do projeto pedagógico do curso no qual se estabelecem princípios comuns em torno de uma visão de sociedade, papel do ensino, objetivos, currículo, buscando uma unidade teórico-metodológica e formando consenso em torno de um sistema explícito e transparente de avaliação.

Deste modo, a tarefa do curso é dominar, construir e interpretar premissas epistemológicas gerais, inserindo-se com acuidade no debate científico, enxergando posições, métodos, leis, princípios, lógicas de correntes e concepções variadas, unindo-as às premissas psicopedagógicas, cujo papel é o de sintetizar, integrar o papel do epistêmico e do cognitivo, envolvendo finalidades e meios.

A debilidade pedagógico-didática do curso de geografia da UFG afeta os alunos em cada programa de disciplina, ou seja, se não há uma discussão sobre posições dos professores quanto a uma epistemologia geográfica geral e premissas pedagógico-didáticas, o aluno, a partir de sua participação no processo, não será capaz de dar direcionamento para, sozinho, entrar num universo que nem sabe que existe. Castorina (1995:30) ajuda entender esse aspecto:

“Em um caso, a atividade é um caráter da internalização dos instrumentos de conhecimento, e no outro ela mesmo constitui o conhecimento, porque os significados - sejam eles práticos ou conceituais - resultam da assimilação dos objetos aos sistemas de ação. Uma vez mais, o termo deve ser caracterizado no interior de cada programa”.

Dentro da orientação sócio-interacionista que vimos adotando, as formas culturais são internalizadas pelos indivíduos e é isso que constitui, inicialmente, o material simbólico que medeia a relação do indivíduo com os

objetos do conhecimento. Ora, o educativo - no caso específico, o curso de Geografia,- é eficiente se é capaz de oferecer possibilidades de reconstruir esses símbolos, através da apropriação da linguagem científica da Geografia. Salvador (1995:58) explicita a questão da seguinte forma:

“A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola”.

Ao professor do curso de Geografia, nesse sentido, não basta compreender os elementos epistemológicos básicos, conhecer os métodos, as teorias, os conceitos da linguagem geográfica para saber definir como enfrentar a “questão geográfica”. Precisa, também, entender os aspectos cognoscitivos da interação de que faz parte, isto é, junto aos alunos. Da mesma forma, o aluno, a partir de sua potencialidade cognoscitiva, participa ativamente da interação. Todavia, não é ele quem diz o que fazer, não é ele quem programa, quem dá a direção ao projeto pedagógico-didático na sala de aula e fora dela.

Por outro lado, o aluno é real, concreto. Não se trabalha, em momento algum, com o aluno ideal. Capacitar o aluno na linguagem geográfica requer que se saiba quem é esse aluno, o que pode e o que não pode ser trabalhado com ele, como incursionar nele, comunicar-se com ele. Os componentes pedagógico-didáticos fornecem os vetores para se compreender o processo dessa relação.

Nossa observação permite-nos constatar a quase exclusão do pedagógico na forma de organização do currículo do curso. A mesma questão aparece na estruturação dicotômica da formação profissional - o bacharelado e a licenciatura - com reflexos nos programas e nas ementas das disciplinas.

Considerando-se a pertinência dessas questões, ou seja, os aspectos epistemológicos e pedagógicos do curso, poder-se-ia perguntar como seria o trabalho pedagógico-didático, por exemplo, numa disciplina como Geologia, ou Geomorfologia. Existe, ou deveria existir, uma diferença no tratamento pedagógico-didático de disciplinas da área humana como a Geografia Agrária, a Formação econômico-social? Ou o pedagógico-didático deveria restringir-se apenas às denominadas disciplinas pedagógicas? Haveria distinção entre o bacharelado e a licenciatura quanto às preocupações de natureza pedagógica?

Inicialmente, deve ser abordado o seguinte: a exclusão do pedagógico não se explica apenas porque a grade curricular foi feita na fórmula "3 + 1". A sequencialidade de disciplinas, a quantidade delas em relação a determinados conteúdos, sua disposição no currículo, implica em resultados, entretanto não compromete todo o resultado do ensino e da aprendizagem. O que compromete é a concepção epistemológica do curso aliada à concepção pedagógico-didática, ou seja, a falta do entendimento de que em cada disciplina, qualquer que seja, existe uma questão pedagógico-didática. Para além do fato de o curso formar bacharéis ou licenciados, realiza nele "*ensino e aprendizagem*", implicando tanto no bacharelado quanto nas licenciaturas, métodos de ensino, desenvolvimento de habilidades cognitivas, estabelecimento de objetivos, conteúdos, práticas de avaliação, formas de relacionamento com os alunos, utilização de técnicas, interface com outros meios de comunicação etc.

Nesse sentido, todas as disciplinas, da área humana ou da área física, teriam implicações pedagógicas, pois todas elas são movidas, instituídas, celebradas por componentes pedagógico-didáticos, pois, em suas particularidades, desenvolvem conceitos, teorias, categorias, pressupostamente fundantes da compreensão do espaço geográfico. A Geologia, por exemplo, além de ter que dar conta de enxergar o geológico na questão geográfica e

vice-versa, teria que instrumentalizar-se dos princípios, dos métodos, das bases pedagógico-didáticas. Da mesma forma, deveria proceder a Geografia Agrária, ou outra qualquer.

Assim, não haveria disciplinas pedagógicas e sim disciplinas que estudam o pedagógico, disciplinas cujo pedagógico-didático se faz enquanto objeto - a Educação Brasileira, a Didática, a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus, a Didática e Prática de Ensino e a Psicologia da Educação. Pelo fato de estudarem o pedagógico, suas linguagens, seus métodos e, inclusive, os próprios professores, são de uma especialidade, diferenciado-se das demais disciplinas.

O problema não consiste, prioritariamente, na localização dessas disciplinas dentro do curso. O problema está na concepção e na compreensão dos componentes pedagógico-didáticos trabalhados. Isto reflete, sem dúvida, nas ações, nos processos do ensino e da aprendizagem e nos resultados, como bem demonstraram os depoimentos das entrevistas.

Cabe aqui entender a especificidade do pedagógico, em se tratando de diferentes disciplinas. Embora a atividade de investigação se aproxime e dialogue com a atividade mental do aluno, cada disciplina possui uma atividade própria perante o educativo. O pedagógico não prima pela reprodução dos processos, dos métodos e das formas de investigação científica, mas em consubstanciá-los, operacionalizá-los, desenvolvê-los na forma própria de estudo. Isto evidencia que a epistemologia do "geológico" ou do "espaço agrário" se faz por métodos gerais, filosóficos e científicos que podem ser os mesmos, mas diferem dos métodos de investigação dos objetos específicos que cada uma dessas disciplinas se ocupa em investigar, exigindo movimentos cognitivos específicos, além de métodos e técnicas próprias.

Com efeito, a partir daqui poder-se-ia indagar em que reside a diferença entre a formação em Licenciatura e Bacharelado. Ora, sob o ponto de

vista epistemológico, nenhuma, pois, tanto uma formação quanto a outra, se desenvolvem para formar o aluno, para potencializá-lo, no sentido de que, dominando os elementos constituidores da linguagem geográfica, seja capaz de desenvolver cognições ativas, ou seja, de pensar, interpretar, analisar e propor soluções à forma de produção e reprodução do espaço geográfico.

Mas há uma diferença importante, relacionada com as peculiaridades de cada uma dessas habilitações. O bacharel deve, além de dominar os elementos da linguagem geográfica que permite a interpretação e leitura do espaço geográfico, conhecer os métodos, as formas de desenvolver quesitos, variáveis, componentes, que permitam estruturar propostas de planejamento ambiental e regional. Deve entender da epistemologia do planejamento, avaliar o que o planejamento pode e o que não pode, dominar os conceitos de ambiente e de região e ter capacidade para propor metas, políticas, recursos, técnicas e formas de forjá-lo, nas variadas situações em que se dá perante a realidade espacial. O licenciado, por sua vez, enquanto se apropria dos conteúdos e elementos constituidores da linguagem geográfica, deve compreender os processos concernentes aos aspectos pedagógico-didáticos para preparar-se para a docência. Em ambos os casos está presente a docência e a pesquisa, métodos de investigação geográfica, métodos de ensino.

Este entendimento rompe com a idéia falsa de que o bacharel deva se formar para a pesquisa, enquanto que o outro deva se preparar para o ensino, como se o ensino não fosse objeto, também, de pesquisa. Ambos devem estar preparados para investigar o objeto geográfico, o espaço, mas dentro de sua especificidade. Não se quer dizer, também, que o bacharel não possa estudar o educativo, pois em muitas atividades profissionais está presente o elemento pedagógico. Assim como o licenciado precisa de sólidos conteúdos das várias disciplinas da Geografia, como *região*, *ambiente*, porque são conteúdos que fazem parte do pensamento geográfico. O que varia, a nosso ver, é a habilitação predominante, que é o que vai definir os aspectos específicos do currículo. Sendo assim, o licenciado precisa de estudos sobre

teoria da educação, didática, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, assim como questões de planejamento didático. Tais requisitos são também exigidos, obviamente, do professor de ensino superior que deve ter, além da qualificação acadêmica, a qualificação pedagógica, pois isto faz parte de seu dia-a-dia de trabalho. A não compreensão da relação conteúdos-métodos, na prática docente-educativa dos professores, repercute decisivamente na formação e no desenvolvimento do pensamento geográfico, que é o objetivo precípua do curso de Geografia, em ambas formações.

Voltando, agora, à questão da relação entre a “performance” dos alunos nas respostas ao questionário e na entrevista, verificou-se que não foram capazes de sair de um “concreto-sensível” na direção de um “concreto-conceitual”, muito menos a um “abstrato-teórico” que deveria se fazer pela compreensão dos princípios teóricos da ciência geográfica na análise empírica do lugar, num processo de empiricização dos conceitos (Cf. Saviani, 1994:196). O que houve, de fato, foi quase sempre a utilização de conceitos espontâneos conduzidos por uma linguagem geográfica comum, repetitiva, sem basear-se em princípios teóricos e metodológicos da epistemologia geográfica, sem referência às demandas e exigências colocadas hoje, demonstrando que o curso teve dificuldade em propiciar ao aluno o domínio de meios e métodos de pensamento e dos conteúdos do saber produzido pela humanidade.

A ser correta nossa análise, a atividade cognoscitiva do aluno de Geografia, do ponto de vista de um pensar analítico, está impregnada de elementos do senso comum. Obviamente, alguns conteúdos foram assimilados, algumas categorias de análise foram introjetadas. Mas, ao que nos parece, foi insuficiente o investimento nos processos de aprendizagem, nos procedimentos de ajuda ao aluno para formar um pensamento geográfico autônomo, crítico, criativo. Faltou ao curso e seus docentes compreenderem que, para ensinar a pensar, não basta ter o conteúdo geográfico e que os processos internos do pensamento são aprendidos através do ensino e aprendizagem, exigindo-se, portanto, a intervenção didática do professor na mediação entre o aluno -

sujeito cognoscente e a matéria de ensino - objeto cognoscível. Dizendo mais especificamente, é o próprio processo didático que assegura a compreensão da unidade entre o geral, o particular e o singular, entre o abstrato e o concreto, o todo e a parte. Não se trata meramente de “memorizar” o conceito mas de dominar os procedimentos para construí-lo mentalmente e aplicá-lo quando necessário.

É oportuno aqui citar uma feliz síntese:

“(...) quando mais estruturas cognitivas se conheçam de forma significativa por parte do professorado, quanto mais estratégias de pensamento se incorporem por parte do alunado, tanto mais funcionalidade e flexibilidade estas adquirirão em novas situações de aprendizagem” (Hernández, 1994:96).

Isto evidencia a necessidade de o professor entender como funciona o pensamento, ou seja, os processos que constituem o movimento cognitivo da aprendizagem, sem o que o ensino pode cair num vazio repetitivo ou num processo de “reproduzir” conteúdos, ensejado apenas para criar uma memória reprodutora.

Ancorado numa dubiedade epistemológica em que as intenções dialéticas são traídas por uma organização curricular e um tratamento didático muito próximos de uma concepção positivista de ciência e ensino, excluindo-se a preocupação com práticas pedagógico-didáticas, o curso de Geografia da UFG também não tem clareza sobre qual é a “questão geográfica” posta pela sociedade e pela história. Não pode ativar, assim, nem o projeto epistemológico nem o projeto pedagógico-didático que poderiam explicitar os mecanismos, os princípios, as estratégias de viabilização do ensino e da aprendizagem, para a constituição de um pensamento geográfico compatível com as demandas do mundo atual.

### **3. AS PERSPECTIVAS DO CURSO**

A análise da última pergunta do questionário, “Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?”, indica elementos para uma avaliação do curso de Geografia da UFG e da sua importância. Eis alguns depoimentos:

“(As perspectivas) não são muitas, mais por causa da desvalorização do curso pela sociedade” (Anexo, B, P.14).

“Estudar mais e superar o nível dos professores que, na sua grande maioria não saíram ainda do autoritarismo em relação ao conteúdo, sempre carregado de concepções próprias dos professores, não deixando margem para o aluno questionar” (Anexo B, P.16).

“Buscar mais entendimento sobre Geografia, porque aqui ficou muito conteúdo sem ser visto” (Anexo B, P. 18).

“Buscar mais entendimento, porque ficou muita coisa interessante sem ser visto”( Anexo B, p.19).

“(As perspectivas) são boas, sei que vou enfrentar muitos obstáculos, mas o que seria a vida sem eles? Penso em investir no curso, continuar estudando após a graduação, pois penso que sempre há mercado de trabalho para o bom profissional, ou seja, não há curso ruim e sim, o profissional mal preparado” (Anexo B, P.23).

“Continuar meus estudos, num primeiro momento, especialização, mestrado, doutorado, isto num futuro distante, porque tenho que consolidar em mim alguns conceitos. Tenho por objetivo imediato atuar em minha área” (Anexo B, P.28).

Fora as preocupações dos alunos no campo profissional, isto é, de se utilizar da formação para a sobrevivência, para o trabalho, o que fica evidenciado é a avaliação de que devem continuar estudando, de que devem procurar aperfeiçoar-se no conteúdo. Há, nas respostas, uma auto-avaliação: os alunos percebem que precisam dominar mais o conteúdo geográfico, demonstrando que o que aprenderam é, ainda, insuficiente. Esta avaliação não é apenas uma declaração de humildade, mas a demonstração que adquiriram alguma capacidade de pensarem por si próprios, a partir do que enxergam de tendência da ciência geográfica, de exigência mínima para atuarem, para, enfim, se constituírem enquanto geógrafos autônomos.

Percebe-se nas respostas que não há um descontentamento de ter feito o curso. Sabem que enfrentarão dificuldades, dada a formação que receberam. Mas demonstram que o curso é importante, que a ciência geográfica responde a questões espaciais postas pela realidade. Nesse sentido, há uma lucidez muito grande na avaliação, levando-se em conta que nenhum curso superior é perfeito além do fato de que todo curso deve ser analisado no quadro da situação historicamente vivenciada em cada universidade e na universidade brasileira. É a capacidade que os intelectuais, os professores e, também, os alunos, possuem em superar, transpor bases impostas, que o faz avançar ou se coadunar às condições que vigem no momento. As avaliações dos alunos dão demonstração de que acompanham as tendências do curso, as suas características. Este aspecto é positivo, não apenas em relação ao senso crítico do aluno, mas do curso que permitiu este senso.

A avaliação dos alunos, dessa forma, combina dois aspectos importantes: o curso tem problemas, mas os levou a entendê-los. O entendimento dos problemas faz com que os alunos, em sua auto-avaliação, queiram buscar a solução das lacunas e sintam-se motivados a superar as próprias condições. O que se conclui, assim, é que o curso conseguiu mexer positivamente com os alunos, despertou-os para os embates na carreira que escolheram. Por outro lado, os problemas que existem em termos epistemológicos e curriculares, não diferem muito de outros cursos das universidades brasileiras. Os problemas cruciais daqui são, também, problemas cruciais dos outros, como: falta de compreensão da relação sociedade e natureza na constituição do espaço geográfico; dificuldades em situar o objeto de estudo e definir propostas metodológicas de investigação; problemas no diálogo com disciplinas fronteiriças; dificuldades em fazer uso teórico das informações cartográficas; empobrecimento ideológico, principalmente pela incapacidade de ler as tendências atuais do modo de produção capitalista; dificuldades na organização de um currículo que culmine com formação epistemológica útil para o exercício profissional da docência.

Entretanto, não se pode dizer que o curso analisado não tenha proposições teóricas e metodológicas para enfrentar os problemas mencionados. Este trabalho demonstrou que elas existem, basta um posicionamento mais afirmativo para compreendê-las e viabilizá-las. É preciso, também, articular forças da instituição e dos docentes para o embate contra os problemas concretos que dificultam esse posicionamento: os grupos que resistem às mudanças, os que querem manter o *status quo*, que advoga o tradicionalismo, as próprias condições institucionais, como a exigência de disciplinas obrigatórias do currículo mínimo feitas pelo antigo Conselho Federal de Educação, sedimentando, por exemplo, a dicotomia entre a Geografia física e a Geografia humana.

Para clarear mais isto, necessário se faz o entendimento de que o movimento de renovação da Geografia discutiu, durante muitos anos, vários problemas ligados ao ensino. Discutiu-se o papel ideológico da ciência geográfica, os conteúdos, as imagens, a estrutura, a linguagem dos livros didáticos, os currículos, a questão conceitual e epistemológica, o papel e a formação dos professores, a inserção da cartografia, os trabalhos de campo e outros. Tais discussões foram proveitosas. Embora ainda de maneira incipiente, houveram várias mudanças positivas em todos os campos. Os currículos melhoraram de qualidade; muitos professores despertaram para a necessidade de qualificar-se; aumentou a quantidade e a qualidade da produção acadêmica etc.

Entretanto, as mudanças conseguiram resolver todos os problemas? De jeito nenhum. O ensino de geografia - tanto no primeiro, como no segundo e no terceiro graus - continua, no geral, ruim. Os professores continuam, ainda, mal formados. Muitos livros utilizados são ruins, sob vários aspectos. Na verdade, o que falta?

Se fizermos um levantamento acurado dos pontos levantados pelo Movimento de renovação do ensino de geografia, quase todos estão por

resolver: não se aclarou muito o objeto de estudo. O espaço tem se constituído muito mais numa palavra no que num objeto de estudo; não há muito domínio conceitual e teórico da linguagem geográfica; falta capacidade para instrumentalizar os recursos técnicos; a questão ideológica ficou embotada perante a crise instaurada nos meados da década de 80. Além disso, não é possível a solução cabal de todos os problemas que ocorrem em um ou outro campo científico, sendo papel da ciência enfrentá-los, encantar-se com eles, colocar-se, constantemente, para resolvê-los.

Há outros aspectos a considerar além dos problemas antigos. Atualmente, a globalização apresenta novos papéis para professor, aluno, escola, além de novas técnicas, novos recursos. Fala-se, hoje, em educação à distância, em memórias artificiais, inteligência artificial etc. Paiva (1990:114), explica o impacto das transformações contemporâneas para a educação:

“As novas condições da produção de bens e serviços conduzem à necessidade de revisão curricular, seja para tornar a formação mais geral, seja para transmitir habilidades e conhecimentos específicos capazes de facilitar a vida quotidiana no mundo moderno - mesmo para aqueles que serão excluídos do mercado de trabalho formal, posto que de qualquer modo terão acesso a muitos dos bens cuja utilização exige tais conhecimentos e precisarão saber manipulá-los em sua vida diária, na medida em que se verão “incluídos” na sociedade mais abrangente, devendo buscar dentro dela formas alternativas de inserção. Mas, tanto para os países desenvolvidos quanto para os países periféricos, a possibilidade de uma visão de conjunto do desenvolvimento tecnológico e das qualificações específicas à produção, embora sempre tenha sido restrita, é hoje muito menor que no passado”.

Isto exige que o professor seja mais holístico no sentido de acompanhar as novas tendências, entendê-las, participar das mudanças internas da instituição, saber levantar os problemas que atingem o seu trabalho, procurar respostas, ler as artimanhas, as estratégias hegemônicas que incidem sobre as instituições, reconhecer o seu papel na constituição da cultura dentro da sala de aula. Também o aluno é obrigado, dentro do trabalho flexível, a ter mais informação, a saber fazer relações entre conceitos e fenômenos, a participar mais, ter mais autonomia na capacidade de trabalho, na sugestão de atividades, na participação efetiva da vida do curso e da instituição.

Apesar das mudanças, os preceitos filosóficos da teoria do conhecimento continuam vivos: o enfrentamento da realidade necessita de uma razão que explique a totalidade, apresentando princípios, causas e nexos entre os fenômenos; necessita que os alunos desenvolvam um pensamento que se aproprie da realidade em movimento e do movimento da realidade. No ensino, há a necessidade de o professor saber definir objetivos, trabalhar os conteúdos, definir estratégias, articular possibilidades de incrementar a aprendizagem, desenvolver processos de comunicação intersubjetivos, instigar o aluno, problematizar os assuntos, acercar-se da realidade, criar condições para que o conhecimento seja produzido e reproduzido de acordo com a realidade do local onde atua.

Mais do que ter a concepção do ensino como transmissão é preciso, também, desenvolver o ensino-investigação, isto é, estabelecer pesquisas de objetos simples, próximos e exeqüíveis. A pesquisa, para além do copiar e do relatar, deve suscitar o senso de investigação. Para isso é necessário trabalhar tipologias de leitura, pois pesquisar é, em última instância, fazer a leitura de determinado objeto, conforme determinados procedimentos da linguagem científica. O profissional de Geografia encontra-se num campo vasto para poder pesquisar. As mudanças que o mundo conhece, apresentam-lhe muitos temas e desafios.

O ensino-investigação é mais do que uma necessidade imposta pelas novas realidades. É, também, a forma didática de se reconstituir o curso e os programas, de promover o enriquecimento cultural, de penetrar a realidade, constituindo possibilidades de os alunos se desenvolverem como sujeitos autônomos. Além disso, através da pesquisa pela via do ensino-investigação, pode-se, verdadeiramente, romper com a idéia de que a pesquisa deva ser nutrida, aparelhada, produzida somente por pressão externa, da universidade ou das agências financiadoras.

O importante é que o incremento da pesquisa, especialmente como recurso metodológico, possibilita tanto ao profissional-docente quanto ao aluno da Geografia, aprender a desenvolver, a proceder, a ter habilidade em "aplicar" o pensamento geográfico, como o de explicar os fatos, estruturas e processos colocados pelo mundo de hoje. Isto gera sujeitos do conhecimento, podendo motivar a criação de sujeitos históricos.

## CONCLUSÃO

Procedeu-se, durante todo o caminho deste trabalho, a tentativa de formular perguntas e sugerir respostas. Partiu-se da idéia de que as perguntas seriam marcos, balizas, para a leitura e análise das entrevistas e dos questionários, para se chegar a algumas conclusões. De fato, indagar é, epistemologicamente, o recurso pelo qual o pesquisador imiscui-se no objeto, faz dele sua preocupação, a motivação de seu esforço, envolvendo-o em sua lógica de raciocínio.

Perguntar é, também, um gesto de interesse. Quem pergunta quer saber, procura, possui o senso de curiosidade que alimenta a paixão pelo conhecer. Mais do que isso: é quando o pesquisador eleva a sua individualidade ao plano complexo do real para dissecá-lo, angariá-lo, produzi-lo mentalmente, de forma que, conhecendo-o, seja capaz de conhecer-se a si próprio e se transformar.

Nesse sentido, a pergunta é um dos recursos necessários que se tem para extinguir o óbvio, ou seja, descobrir a não-obviedade do óbvio, por isso ela é um fator de entranhamento, sem o qual a pesquisa pode apenas vender a ilusão de que o simplório é o simples, assim como este seria antagônico ao profundo. São as perguntas simples que conduzem às perguntas mais complexas, à medida em que as conclusões vão, gradualmente, ascendendo a patamares mais profundos, assegurando que os "simples-profundo" misturem-se, pressuponham-se, imbriquem-se.

As perguntas não param. Cada vez que se conclui, que se responde, elas reaparecem, buscando mais alçar-se ao objeto, de maneira que o trabalho desenvolvido quase nunca apanha todos os ângulos, todos os aspectos, todas as direções que as perguntas apontaram. Entretanto, pudemos chegar a um ponto de intensa aprendizagem sobre as questões investigadas, munidos da convicção de que os resultados contribuirão para reflexão, posicionamentos e ajuizamentos em relação a mudanças nas concepções e práticas de ensino.

Nesse sentido, o curso de geografia da UFG, como mostraram os relatos, as entrevistas e a análise, possui algum valor na formação teórica e profissional dos alunos?

Evidentemente que sim. Os alunos, no que apresentaram, não só mostram-se capazes de enfrentar o trabalho na sala de aula, contribuir e se sobrepôr a profissionais desmotivados, desatualizados e leigos, tal como os que ainda existem no quadro de professores de nosso Estado, como também estão imbuídos da motivação de continuar estudando, de participar de discussões e de outros aspectos da vida acadêmica. Entenderam que o curso não é perfeito, que nenhum curso é perfeito. É a leitura da imperfeição do curso que os faz colocar-se, de um lado, como indivíduos críticos desse curso e, por outro, como indivíduos que, a partir do curso, poderão e deverão trilhar mais no sentido de desenvolver suas potencialidades. Por outro lado, o fato de os alunos serem capazes de entender as lacunas e que continuam, como sujeitos responsáveis, buscando resolver os problemas de sua formação, é de extrema importância em seu futuro profissional.

Verificou-se, também, conforme foi apontado como um dos objetivos deste trabalho, que a prática pedagógico-didática do curso deve ser re-trabalhada e repensada em diversos aspectos como: a epistemologia geográfica com a qual trabalha, o projeto pedagógico, as linhas de pesquisa, os objetivos, conteúdos e métodos de ensino, a interação cognitiva professor-

alunos e dos alunos entre si etc. Além disso, como é um curso em movimento, é preciso uma disposição para as mudanças, as em curso e as necessárias de serem criadas e gerenciadas.

Para que isso ocorra, é preciso que os profissionais compreendam que o seu trabalho comporta responsabilidades científicas e políticas que levam a estabelecer condutas, formas e procedimentos éticos, acadêmicos, científicos e profissionais de se realizar um processo de ensino capaz de ajudar os alunos a desenvolver o pensamento geográfico a partir de conceitos, habilidades cognitivas, métodos de pensamento e procedimentos, necessários para torná-los profissionais competentes, críticos e criativos..

O entrelaçamento abstrato-concreto, lógico-histórico, teórico-prático propiciará a capacidade de se constituir a crítica e de transformá-la num ingrediente político, impregnando a ação profissional e política. Esses elementos não são externos ao conteúdo, aos métodos, às técnicas, da mesma forma que a dimensão política dos objetos de conhecimento também não o é, ou seja, a dimensão política do curso se reflete na especificidade do conteúdo científico das disciplinas. Quanto mais firme e sólida for a reflexão científica, melhor se poderá captar o movimento da realidade, mais se saberá quais as forças, as contradições, os agentes hegemônicos, as estratégias, as artimanhas, as ideologias, os ideários que conduzem processos de exploração, de alienação e de fetichização da realidade. É mediante essa conduta que o aluno pode transformar-se num sujeito autônomo comprometido com o que pensa e num sujeito histórico que estuda, debate, combate, propõe, intervém.

Essa tarefa exige o entendimento de como os alunos aprendem e se aprendem realmente o que se quer ensinar. O ensino se realiza se houver aprendizagem sólida e duradoura. Frente a isso, pode se dizer que o curso de Geografia da UFG encontra-se numa condição rica, considerando-se as mudanças que vêm sofrendo, tanto no que diz respeito à

renovação de seu quadro docente, quanto com a aquisição de novos equipamentos e utilização de novas técnicas. É hora de ler as mudanças do mundo, perceber que há nelas um convite para se reavaliar posicionamentos epistemológicos e pedagógico-didáticos que garantam não meramente uma "adequação" aos ditames do tempo, mas um questionamento das prioridades e necessidades de um ponto de vista humano. O desempenho do profissional de Geografia não se mede pelo fato de estar vinculado ao ensino ou ao bacharelado, ter experiência didática ou experiência em pesquisa. Ele se diferencia à medida que seja capaz de falar e intervir com propriedade na realidade sócio-histórica, com clareza teórica e crítica.

Constatou-se, de fato, a falta de um eixo epistemológico no currículo e a debilidade pedagógico-didática do curso; isso não quer dizer, no entanto, que não exista nele um trabalho com o científico. Os problemas que a ciência geográfica apresenta e o curso da UFG corrobora como, por exemplo, a participação de outras áreas ou das denominadas "áreas afins" são, também, comuns em outros campos. Sempre foi e continua sendo difícil constituir um eixo epistemológico e uma condução pedagógico-didática dialogando com áreas diferenciadas. O que poderia ser uma riqueza, às vezes, se constitui num empobrecimento (Santos, 1991).

Observa-se ainda que o Movimento de renovação da Geografia Brasileira, de muita importância, vem sendo reavaliado a cada dia. É esta prática que possibilita superar os problemas, inclusive alguns que ele próprio gerou, que atingiram e ainda atingem as práticas de ensino do curso de Geografia nos mais diversos lugares do Brasil.

O importante neste trabalho é que, a partir dele, foi possível entender alguns aspectos da estrutura do pensamento geográfico dos alunos, perceber a necessidade de maior esforço para se ter uma melhor formação pedagógico-didática, pois ela participa ativamente nos resultados do curso, e de colocarmo-nos junto aos colegas docentes e aos alunos para levantar e

tentar resolver as principais questões que incidem nele. A possibilidade de ter realizado este trabalho torna-me, por um lado, mais conhecedor dos problemas que o curso tem e, por outro lado, capacita-me e até exige-me mais dedicação na atuação profissional na sua contínua construção.

Descobriu-se na pesquisa que o aluno não é um culpado irremediável da situação. Ele, verdadeiramente, participa, coloca-se em todo o trabalho feito. Não é passivo. Contudo, há nas entrevistas uma coerência muito grande, apontada, inclusive, nas diferenças e semelhanças entre respostas dos alunos do primeiro e quarto anos, relacionadas com a compreensão teórica que possuem, por exemplo, da concepção de natureza, de paisagem, de espaço, e da avaliação pedagógico-didática que fazem do curso, até mesmo da autocritica que promovem e da percepção que têm de suas perspectivas de futuro em relação ao trabalho com Geografia.

A coerência apresentada isenta os alunos de qualquer culpabilização pelo desempenho que apresentaram nas respostas, seja pela sua origem de classe, tempo que o aluno dispõe para estudo, seja por outros fatos e elementos de fora do curso. Estes aspectos têm importância, uma vez que fazem parte daquelas condições objetivas que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, não precisa esperar a “vinda” da “nova sociedade” para que sejam superados os vários problemas abordados.

O que o curso pôde oferecer, o aluno assimilou. É com base no que lhe ofereceu é que ele pôde produzir conhecimento. E, de fato, mesmo com as limitações do ensino, o aluno colocou-se ativamente; compreendeu a importância política do curso, a partir do processo de crítica, tentou utilizar a linguagem geográfica; alguns, inclusive, tentaram proceder métodos de análise nas respostas feitas. A crítica exteriorizada, a debilidade pedagógico-didática e a fragilidade teórica na compreensão dos principais conceitos e categorias da linguagem geográfica, estão em pé de igualdade, em níveis de elaboração diferenciado, com a proposta curricular do curso.

Este aspecto, ao invés de ser negativo, torna-se positivo, pois demonstra que o curso pode influir decisivamente na formação dos alunos, pode superar o estágio em que se encontra, ainda mais se for levado em consideração que há uma sintonia do curso da UFG com o que ocorre em outros lugares e instituições brasileiras.

Ora, cada um dos problemas apresentados, traz à tona na necessidade de se enfrentar os desafios que o mundo contemporâneo coloca. Não se pode pensar mais em fazer uma “Geografia crítica” ou uma Geografia de maior poder de criticidade apenas, com o instrumental conceitual com que se pensava no final da década de 70. Os desafios do mundo contemporâneo são, também, desafios para a ciência geográfica e seu ensino.

É necessário, então, ter maior desprendimento, dinamismo, interlocução com outras áreas, com os novos recursos didáticos, com a pesquisa, bem como uma maior clareza epistêmica do currículo, um maior domínio pedagógico-didático na produção dos objetivos, na definição de áreas de trabalho e na condução política do curso. Em outros termos: o curso, inelutavelmente, tanto é impregnado do que ocorre na realidade quanto deve imiscuir-se nela, com os “olhos abertos”, recheados de propósitos elucidados por intenções atinentes às demandas desta época.

Frente às mudanças, a ciência geográfica, precisa ganhar poder analítico e desenvolver eficientemente seus modos de influência na realidade para dar, ao profissional da área, condições de atuar com eficiência teórica e prática. Um aspecto importante das últimas décadas da ciência geográfica foi a capacidade que os geógrafos tiveram em apontar a necessidade da crítica. Isto porque uma ciência social sem poder de criticidade nem mesmo poderia ser considerada como ciência. A crítica é inerente ao processo de produção, reprodução do conhecimento. Os trabalhos feitos por Yves Locoste (1976), Lefebvre (1978) e outros influenciaram bastante os

geógrafos brasileiros, apontando-lhes a necessidade da crítica. O que se tem que verificar, é que tipo de crítica encetou, qual o valor dessa crítica para a intervenção na realidade. Tem-se ressaltado hoje que, em alguns casos, a crítica foi demasiado simplificada e desmobilizadora. Ora, a ausência de uma "crítica analítica" entorpece a própria crítica, transforma-a apenas numa arma simbólica com pouca capacidade de alterar noções e contextos, e de imiscuir-se com clareza nos rumos da realidade, dificultando possibilidades de se propor caminhos e rotas para resolver problemas logrados pela realidade.

As mudanças do mundo, vivenciadas neste final de milênio, não eliminam a necessidade da crítica. Pelo contrário, exige-a, como nunca. Por outro lado, num mundo complexo, a crítica tem que ser mais eficiente, tem que ser mais reflexiva, tem que ser, sobretudo, mais comprometida com o movimento do real. Não é fácil ser hoje o sujeito da crítica. É necessário ter informações, ser atualizado, dar conta de interpretar as tendências do mundo. A crítica é necessária porque existem contradições, porque persiste a divisão internacional do trabalho, a divisão regional e a divisão de classes sociais e porque a globalização é portadora, entre outras consequências, da exclusão social de amplos segmentos da população. A crítica é necessária porque se vive, também, uma guerra ideológica, implementada pela publicidade, pelo marketing, pela propaganda e por facções conservadoras no mundo da religião, das instituições e do Estado.

Buscando a capacidade de se criar processos críticos no ensino de Geografia, convém frisar que crítica não vem antes ou depois do conteúdo, antes ou depois da análise, mas no conteúdo mesmo, mediante o procedimento metodológico da reflexão dialética. Para que a crítica geográfica tenha valor ao nível das exigências do mundo contemporâneo deve-se, inicialmente, sair da fragmentação imposta pela modernidade e robustecida pela "contemporaneidade"; a saída da fragmentação só pode ser feita mediante o resgate da totalidade histórica ou, no nosso caso, da totalidade espacial. A Geografia terá peso em enfrentar os dramas do mundo quando,

analiticamente, for capaz de ler o lugar, a paisagem, o território e o espaço, ou mesmo a região, mediante a totalidade. A partir daí torna-se possível sair da crítica de denúncia à crítica científica, bem como chegar-se à crítica propositiva.

Para isso, não se pode renunciar aos novos recursos analíticos e instrumentais. Deve-se, ao contrário, aprender utilizá-los a partir da razão crítica emancipatória. Os sensores, as imagens, a comunicação interplanetária, os meios de transportes, as novas técnicas informacionais, permitem-nos ler o mundo com rapidez, abastecidos de dados, podendo implementar leituras epistemológicas mais eficientes. Isso não quer dizer que se deva esperar que os recursos apontem os caminhos, desenvolvam-se sozinhos. Não se pode cair num "neotecnicismo geográfico" ou num retorno à Geografia Quantitativa. Deve-se constituir uma epistemologia geográfica municiada de dados recorrentes da atualidade, permitindo enxergar vetores, componentes que incidem na produção e reprodução do espaço geográfico.

Tal empreendimento deve conduzir a uma importante consideração: existe uma diferença entre poder de análise, capacidade de se pensar a realidade, estatuto categorial e conceitual claros e específicos e requisitos do mercado de trabalho. Quando se fala em profissão ou em profissionalizar o conhecimento científico, está se referindo ao mercado de trabalho, ao emprego. Ora, o mercado moderno e contemporâneo não se sucumbe ao critério da competência teórica ou prática, isto é, não é a qualidade de um profissional que vai, *a priori*, garantir emprego e muito menos estabelecer o valor monetário da atividade. São as condições do mercado, a relação histórica com a economia que vão gerar o sistema de valor do profissional.

Neste sentido, o mercado está constantemente mudando de feições, de estratégias, outorgando formas diferentes de valores, não só pelos produtos, mas também nas diversas especializações de trabalho. Por outro lado, para que o profissional de Geografia tenha condições de enfrentar o

mercado é necessário que o seu trabalho tenha valor social. Não é a realidade que vai lhe bater à porta e lhe dizer o que deve fazer. O profissional é quem deve estar preparado para dizer a realidade que pode resolver, intervir, gestionar em tais ou quais empreendimentos. Uma questão seguinte é que, para um trabalho profissional ter eficiência social, é necessário ter eficiência teórica. Tê-la não significa apenas compreender uma linguagem; é preciso ter habilidade, saber agir, utilizar esta linguagem para ler, interpretar e intervir na realidade concreta. Vale, aqui, a lição de Santos, de que é preciso “empiricizar as categorias”, não podendo ser o profissional nenhum “prostituto da prática”, nem um “demagogo da palavra”. Isso tudo ainda não é suficiente. A eficiência teórica depende de um domínio sobre a linguagem lógica, de um sistema de símbolos que tenha condições de propor análises e sínteses na realidade complexa do mundo globalizado.

Para que isso ocorra, faz-se necessário pontuar os principais fenômenos geográficos da atualidade e, ainda, ter uma leitura de perspectiva e tendência do futuro. Embora não seja possível aqui abordar todos, pode-se destacar o tema da urbanização, que é uma característica marcante do mundo atual. Segundo a Folha de S.Paulo, em edição de 26/05/96, há uma tendência para que mais de dois terços da população mundial viva em 20 centros urbanos, dos quais 17 estão na América Latina, na Ásia e na África. O fenômeno da urbanização galopante está alterando completamente o espaço de vivência humana, em termos de recursos, de fixos, de fluxos, de moradia, oferecendo aos profissionais do espaço importante frente de trabalho. Além disso, a urbanização se torna mais complexa exigindo maior capacidade de entendimento de suas variáveis, ainda porque, cada vez mais, elas se entrelaçam, se pressupõem, se mesclam.

A urbanização<sup>10</sup> coloca em questão não somente a qualidade de vida do meio ambiente urbano, mas, também, o que fazer para

---

<sup>10</sup> Há, no interior do pensamento geográfico e, também, fora dele, uma discussão importante sobre a atualidade e as tendências do espaço urbano. Fala-se em pós-urbanidade, desmetropolização, reequilíbrio

redimensionar estruturas e funções de atividades econômicas, sociais, gerar processos de equilíbrios espaciais ou desmetropolização, permitindo uma reorientação na vida das cidades.

Além disso, as mudanças não atingem apenas o espaço urbano, mas, também, o espaço agrário. Não se pode, hoje, falar em Reforma Agrária de maneira simples e simplória. A Reforma Agrária, o uso do solo, depende de escoamento, trabalho, equipamentos, técnicas, formas de moradia, lazer e, inclusive, educação e cultura. O espaço agrário põe, ao geógrafo, desafios teóricos e práticos no sentido de lê-lo e reconstituí-lo. Outras questões aparecem, hoje, na ordem do dia das preocupações do geógrafo:

- o debate epistemológico, que cuida de discutir crises e utilização de novos paradigmas teóricos;

- o entrelaçamento de campos científicos, conceitos, métodos e técnicas, compondo novas capacidades de se ler holisticamente a realidade;

- a compreensão do papel dos novos equipamentos laboratoriais decorrentes dos avanços tecnológicos da atualidade;

- a compreensão das estratégias de acumulação do modo de produção capitalista e, a partir delas, o realinhamento e as tendências do mercado e do setor produtivo;

- a reforma do Estado, suas estratégias, bem como a reorganização do movimento operário e/ou sua quase extinção com aparecimento de novos sujeitos políticos, além da organização corporativa e os *lobbies* no fazer político atual;

- o discernimento da disputa ideológica, principalmente pelo fato de que está havendo um distanciamento dos teóricos, dos cientistas e dos intelectuais, bem como dos partidos e instituições, da questão ideológica como se, de agora em diante, não houvesse mais interesses, artimanhas, estratégias. A pregação do fim das ideologias é, agora, a maior ideologia

---

urbano. Depreende dessa discussão o fato de que, hoje, o fenômeno da urbanização se coloca como um dos mais proeminentes, no sentido de reestruturar o espaço de vivência dos indivíduos humanos, assim como na geração de funções e atividades econômicas, sociais e políticas.

contemporânea. Isto não quer dizer que não haja crise ideológica no mundo. Ela é real, inclusive suscita maior acuidade teórica;

- a interpretação das implicações do novo "mapa do mundo", no que diz respeito às novas "regiões econômicas", às novas fronteiras reais e fictícias, ao papel dos símbolos e signos que compõem o espaço geográfico;

- o entendimento de intensas mobilidades territoriais de indivíduos, culturas, mercadorias, atividades, constituindo e reconstituindo recorrentemente o sistema de fluxos e o sistema viário;

- a compreensão de novas subjetividades, *ethos* e modos urbanos, na constituição de imaginários, fantasias e sonhos mercadológicos, através dos guetos, das tribos, das gangs e de novos personagens, como os "clubers", "housers", "flanelinhas", "floristinhas" etc.

Estes elementos e outros que aparecerão, estarão sempre levando a reconstituir o processo de avaliação, pois este trabalho não foi apenas uma inserção na intimidade do curso de Geografia da UFG, onde atuo e ajudo a construí-lo; foi, também, uma inserção do meu trabalho profissional, da minha prática de docente universitário, na prática maior que é o ensino de Geografia, que não se reduz ao âmbito da Universidade Federal de Goiás. Realizar este trabalho foi um passo a mais na minha contribuição profissional e política ao curso de Geografia.

No mais, o trabalho resultou da tentativa de se fazer uma crítica analítica. E, considerando as características do trabalho intelectual, o sujeito, ao desenvolver sua crítica, cria o objeto da crítica, para que ele próprio e outros o critiquem. A crítica feita, assim, deve durar apenas o tempo de sua necessidade. Este trabalho, sem dúvida, é apenas o começo de outros que ainda não foram começados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia - Ciência da Sociedade. São Paulo: Atlas, 1987.
- CANDAU, Vera M. et al. (org). A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CAPEL, Horacio. Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporanea. Madrid, Espanha: Barcanova Temas Universitários, 1981.
- CARVALHO, Marcos de. O Que é Natureza. São Paulo: Brasiliense, 1991.  
\_\_\_\_\_. Para Onde Vai o Ensino de Geografia?. São Paulo: Contexto, 1989.
- CASSETI, Valter. Ambiente e Apropriação do Relevo. São Paulo: Contexto, 1991.
- CASTORINA, José A. et al. Novas Contribuições Para o Debate. São Paulo: Ática, 1995.
- CASTRO, Iná E. de et al. (orgs.). Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1995.
- CAVALCANTI, L. de S. O Ensino de Geografia em Escolas Públicas de Ensino Fundamental. Tese de Mestrado. Goiânia: UFG, 1991.
- CORRÊA, A, S. Contribuição à Crítica da crise da Geografia, In: Novos Rumos da Geografia Brasileira. Santos (org.), São Paulo: Hucitec, 13-24, 1988.
- CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo: Cortez Editora, Coleção Educação Contemporânea, 1945.  
\_\_\_\_\_. Educação e Contradição. São Paulo: Editora Cortez & Editora Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 1986.

- DOMINGO, José Contreras. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Madrid, Espanha:Akal, 1990.
- FRANCO, Maria Laura & ZIBAS, Dagmar (orgs.). Final dos Séculos, Desafios da Educação da América Latina. São Paulo: Cortez Editora , 1989,
- FRÉMONT, Armand. A Região, Espaço Vivido. Coimbra Portugal: Livraria Almedina, 1976.
- GIDDENS, Anthony. As Consequências da Modernidade. São Paulo: Editora Unesp. 1991.
- GOMES, Horieste. A Produção do Espaço Geográfico no Capitalismo. São Paulo: Contexto, Coleção Repensando a Geografia, 1990.
- \_\_\_\_\_. Reflexões Sobre Teoria e Crítica Em Geografia. Goiânia: Cegraf. 1991.
- HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando & SANCHO, Juana Maria. Para Enseñar No Basta Con Saber la signatura. Barcelona, Espanha: Paidós, 1994.
- IANNI, Octavio. A Sociedade Global. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1992.
- LACOSTE, Yves. A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas - S.P: Papyrus Editora, 1985.
- LEFEBVRE, Henri. Espacio y Política. Barcelona-Espanha: Península, 1976.
- LERNER, D. O Ensino e o Aprendizado Escolar, in; Piaget-Vygotsky. São Paulo: Ática, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

- \_\_\_\_\_. Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente. Estudos Introdutórios Sobre Pedagogia e Didática. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1990.
- \_\_\_\_\_. A Didática e as Tendências Pedagógicas. Série Idéias. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 11:28-38, 1991.
- \_\_\_\_\_. Contribuições das Ciências da Educação na Constituição do Objeto de Estudo da Didática. Anais do VII ENDIPE, Goiânia: vol. 2:65-78, 1994.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da Escola. In: Seminário Nacional Infância Escola Modernidade. Anais. Curitiba: 1995.
- \_\_\_\_\_. Algumas Abordagens Contemporâneas de Temas da Educação e Repercussão na Didática. In: 8º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: Anais. 1986.
- LYOTARD, Jean-François. O Pós-Moderno. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.
- MACEDO, Lino de. Ensaio Construtivistas. São Paulo: Casa de Psicólogo, Coleção Psicologia e Educação, 1994.
- MACHADO, L. R.S. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. In: Machado, Neves, Márgda, D.A e outros, Campinas, São Paulo: Papyrus, CEDES/ANPED/ANDES, 1992.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Cortez Editora & Editora Autores Associados, São Paulo: 1986.
- MARX, Karl. O Capital. Volume I, Cap. V. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MORAES, A.C.R. Geografia Pequena História Crítica. São Paulo: Hucitec, 1982.
- MORAIS, Regis de (org). Sala de Aula: Que Espaço é Esse. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.

MOREIRA, Ruy. Geografia: Teoria e Crítica. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

\_\_\_\_\_. O Discurso do Averso. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. Repensando a Geografia, In: Novos Rumos da Geografia Brasileira, Santos (org.), São Paulo: Hucitec, 35-49, 1988.

\_\_\_\_\_. Assim se passaram dez anos. Caderno Prudentino, Presidente Prudente: nº 14:5-39. jul.1992.

\_\_\_\_\_. O Círculo e o Espiral - A Crise Paradigmática do Mundo Moderno. Rio de Janeiro; System Three, 1993.

OLIVEIRA, A. U. O "Econômico" na obra Geografia Econômica de Pierre George: elementos para uma discussão. In: GEOGRAFIA: Teoria e Crítica. Moreira, R. (Org.). Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: 23-32, 1982.

\_\_\_\_\_. et al. Para Onde Vai o Ensino da Geografia. São Paulo: Contexto, Coleção Repensando ou Ensino, 1989.

\_\_\_\_\_. Espaço e Tempo: compreensão materialista e dialética. In: Novos Rumos da Geografia Brasileira. Santos (org.), São Paulo: Hucitec, 66-110, 1988.

PAIVA, Vanilda. Produção e Qualificação para o Trabalho. In: Franco, Maria L.P.B e Zibas, D. Dagmar (orgs). Final do Século: Desafios da Educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.

PEDROSO, Nelson Garcia (org). Legislação, Formação e Mercado de Trabalho. São Paulo: Editora AGB, 1996.

QUAINI, Massimo. Marxismo e Geografia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

REGO, Nelson. A Unidade (Divisão) da Geografia e o Sentido da Prática. In: Revista Terra Marco Zero Ltda, São Paulo, 1987.

- REZENDE, A. C. A. Fetichismo e Subjetividade. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1992.
- SALVADOR, César Coll. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado. São Paulo: Hucitec, 1994.
- \_\_\_\_\_. Alguns Problemas atuais da contribuição Marxista à Geografia. In: Novos Rumos da Geografia Brasileira. Santos (org.), São Paulo: Hucitec, 131-139, 1988.
- \_\_\_\_\_. O Espaço Geográfico Como Categoria filosófica. São Paulo: Marco Zero, Terra Livre 5:9-20, 1988.
- \_\_\_\_\_. O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo. São Paulo: Hucitec, 1991.
- \_\_\_\_\_. Por Uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados/ Cortez Editora, 1984.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Ed. Autores Associados, São Paulo: 1994.
- SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e didática. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SCARLATO, Francisco Capuano et al (orgs.). Globalização Espaço Latino Americano. São Paulo: Hucitec - Anpur, Coleção Novo Mapa do Mundo, 1993.
- SILVA, A.C. O Espaço fora do lugar. São Paulo: Hucitec, 1978.

- SILVA, Lenyra Rique da. A Natureza Contraditória do Espaço Geográfico. São Paulo: Contexto, 1991
- SMITH, Neil. Desenvolvimento Desigual. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- SODRÉ, N. Werneck. Introdução a Geografia - Geografia e Ideologia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- VLACH, Vânia, R.F. Fragmentos para uma Discussão: Método e Conteúdo no Ensino da Geografia de 1. e 2. Graus. Marco Zero Ltda, São Paulo: Terra Livre 2:43-58, 1987.
- \_\_\_\_\_. Rediscutindo a Questão Acerca do Livro Didático de Geografia para o Ensino de 1. e 2. Graus. Marco Zero Ltda, São Paulo: Terra Livre 4:89-96, 1988.
- VESENTINI, J.W. O Método e a Práxis (Notas Polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica). Marco Zero Ltda, São Paulo: Terra Livre 2:59-90. 1987.
- VERNANT, Jean-Pierre. As Origens do Pensamento Grego. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VIGTOSKY e outros. Psicologia e Pedagogia I. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- \_\_\_\_\_. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Psicologia e Pedagogia, 1991.
- \_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Psicologia e Pedagogia, 1993.
- ZEMELMAN, Hugo. El Actual momento histórico y sus desafios. In: 16º Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1993. ANPED nº 6. Cadernos Anped. Caxambu (MG), 1993:7-28.

# **ANEXOS**

# **ANEXO A**

**PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE CONCEITOS  
E CATEGORIAS BÁSICAS DA CIÊNCIA  
GEOGRÁFICA.**

## Entrevista 2

P: Vamos falar com uma aluna do 4º ano. Nós começaremos conversando com ela perguntando: como é a paisagem onde você mora?

R: A paisagem onde eu moro ela já está bem modificada porque é um bairro assim um pouco já desenvolvido, né, em termo de habitação, né, infra-estrutura, até bem estruturado: as ruas, prédios, tem muitos bancos e tal. A paisagem fica é ... a questão de vegetação só mesmo as árvores de rua é que são plantadas e nem... não tem mais nenhuma mata natural e só praças é... com algumas árvores e gramíneas, só.

P: E por que a paisagem onde você mora é organizada da forma que é? O que leva ela a ser o que é?

R: Bom, acho que é o desenvolvimento que já houve no setor e a questão de imobiliária e... é... acho que é isso.

P: Você acha que existe uma relação entre o lugar onde você mora e a economia do país?

R: Eu acho que sim. A região que eu moro, a Cidade Jardim, ali perto do DETRAN, ela tem... tem vários bancos. né, tem bancos estatais e bancos privados, os maiores do país estão lá. É uma região que concentra esse... essa... um tipo de economia, o comércio tem várias lojas de material de construção, de comércio... de comércio em geral, né, roupas, tudo.

P: Existe alguma influência por exemplo, da economia japonesa, do Mercosul no lugar onde você mora? Você acha que existe?

R: Ah, acho que a economia do Mercosul não. Porque acho...ah, indústrias não tem só mesmo comércio, não sei se... se o comércio que tem lá eles exportam pro Mercosul... pros países do Mercosul, acho que não.

P: E a economia japonesa você acha que tem?

R: Japonesa também não sei, porque é uma região que concentra mais é bancos e não sei se tem uma relação com a economia japonesa.

P: E quais são os conceitos geográficos que você acha que devem ser utilizados para pensar o lugar onde você mora?

R: Bom, acho que o conceito de relação homem/homem. Na... no lugar onde eu moro é essencial tem-se uma economia até razoável lá e fica assim a relação de... das pessoas que moram com relação ao comércio, então acho que teria que haver uma integração melhor entre eles, né, para desenvolver melhor a região, o setor.

P: De que maneira a natureza influencia o lugar onde você vive? Ele influencia a natureza?

R: A natureza?

P: É.

R: Eu acho que é difícil falar da natureza lá, porque já tá bem assim... já houve intervenção tão grande do homem, que não sei se dá pra falar de natureza na região... lá no local. Praticamente é toda segunda natureza, modificada, então não sei se tem uma influência da natureza.

P: Quais são os principais problemas do lugar onde você vive?

R: Os principais problemas que eu vejo é os córregos. Tem os córregos que cortam a região que são totalmente poluídos. E tráfego também. Tráfego de carro, é uma região bem congestionada, assim no horário de pique, e a poluição também logo influi com essa concentração de carros e lojas e bancos há um certo aumento de poluição no ar.

P: Você é de onde?

R: Goiânia.

P: De Goiânia!

R: Goiânia.

P: E seus pais?

R: Também.

P: Nasceram em Goiânia?

R: Meus pais nasceram no interior de Goiás,mas bem cedo vieram...

P: Vieram para cá tem muito tempo?

R: É.

P: De que lugar que é?

R: Que eles moram?

P: Não, que eles vieram.

R: De Itaberaí.

P: E eles têm contato ainda com Itaberaí ou não?

R: Não.

P: Nenhum contato?

R: Não.

P: Eles fazem o quê?

R: Meu pai trabalha com vendas.

P: E você conhece bem a cidade de Goiânia?

R: Sim.

## Entrevista 5

P: Vamos falar com mais uma aluna do 4º ano e nós começaremos a conversar com você perguntando: como é a paisagem onde você mora?

R: A paisagem onde eu moro é... está toda tomada por residências, não há mais vegetações, o córrego perto da minha casa já foi canalizado e há muitas casas comerciais, também escolas e um posto de saúde.

P: E por que a paisagem onde você mora é organizada da forma que é? O que faz com que ela seja daquele jeito?

R: Bom, acho que seja devido reivindicação das pessoas que moram no bairro, né, que começaram a mudar pra lá desde o ano de mais ou menos 1970, quando o bairro ainda era errado, mas já era organizado como bairro, né, já havia ruas abertas e desde aí começou as reivindicações por asfalto, posto telefônico e então começou a mudança, canalização do córrego.

P: Existe alguma relação entre o lugar onde você mora e a economia do país?

R: Há. Existe sim.

P: Como que é?

R: Ah, as pessoas que moram ali, pagam impostos é... de qualquer forma, a iluminação pública, telefone, de qualquer forma tão contribuindo pra economia do país.

P: Certo. E existe uma relação do lugar em que você mora com a economia japonesa, com o Mercosul?

R: Acho que sim também. Porque a gente utiliza dos... da economia japonesa, por exemplo, a gente usa os aparelhos que eles fabricam e exportam pra cá e assim é... via Paraguai, né, então, então...

P: Quais são os conceitos que você acha que devem ser utilizados para pensar o lugar onde a gente mora?

R: Os conceitos que acho que devem ser utilizados? Como assim? Explica melhor.

P: É o que a gente utiliza da Geografia para gente pensar o lugar onde a gente mora para estudar o lugar?

R: Não estou me lembrando.

P: A natureza influencia o lugar onde você vive?

R: Ah, influencia! Porque se eu moro perto duma reserva natural a minha saúde vai ser outra. Se eu moro perto de uma indústria vai haver uma grande mudança, acho assim... acho assim nesse sentido.

P: Quais são os principais problemas do lugar onde você vive?

R: Os principais problemas? Ah, ultimamente eu tenho visto que o trânsito tem aumentado gradualmente, né, então a poluição tem aumentado no local. Antigamente, quando eu mudei pra lá, á quinze anos atrás, lá era tranqüilo, não tinha grande é... movimento é... de veículos. Hoje é o triplo daquela época.

P: E você mora aonde mesmo?

R: No Jardim Europa.

P: E você é de onde?

R: Eu sou de Minas Gerais.

P: Que lugar?

R: De Taquinópolis.

P: Quando é que você veio para cá?

R: Eu vim para cá em 76.

P: Junto com a família?

R: Com a minha família.

P: E vocês vieram para cá porque?

R: A trabalho. Meu pai era lavrador e lá as lavouras tava difícil, né, e veio para cá comprar terras na época.

P: E aí conseguiu comprar?

R: Conseguiu.

P: Comprar onde?

R: Comprou no município de Palmeiras de Goiás.

P: E continua lá?

R: Não. Hoje não. Hoje ele já transferiu todos os bens dele pra cá.

P: E você conhece bem Goiânia?

R: A parte que eu moro, eu conheço bem. Outras partes, já aumentou tanto da época que eu mudei pra cá pra agora que tem certos lugares que eu não conheço.

P: Mas você circula bem em Goiânia?

R: Circulo. Aí pelo Centro, por Campinas, circulo bem.

## Entrevista 7

P: Vamos falar com uma aluna do 1º ano de Geografia. Eu gostaria que você falasse como é que é a paisagem onde você mora?

R: A paisagem! Bom, eu moro num lugar privilegiado. Eu considero privilegiado em questão de... só nesta questão de paisagem. Eu moro ali do lado do zoológico. Sabe... então eu acho que sou privilegiada porque lá de minha casa eu posso ver os bichinhos, posso ver, mas tem que ali é muito congestionado. O trânsito... durante o dia é quase impossível estudar lá em casa por causa do barulho, né, mas tipo assim, pra mim que moro em apartamento e não posso criar animal, ali tá sendo bom por causa da paisagem, né, acho que é por aí.

P: E como é morar em apartamento? Que diferença que tem?

R: Apartamento? Eu acho assim... eu moro em apartamento por uma só questão: segurança. A segurança é muito maior, porque eu viajo muito e tal, né, no mais eu não trocaria uma residência, um espaço, uma casa que tem um quintal, que eu posso ter uma plantação, uma criação, um animal, uma coisa assim. Eu moro em apartamento exatamente por isso, por falta de segurança, fator segurança.

P: E por que a paisagem onde você mora se encontra organizada daquela forma? Qual fator que leva ela a ser organizada daquele jeito?

R: Eu acho que assim, eles quiseram conservar um pedacinho da mata que tinha aqui em Goiânia, né, que eles fizeram um loteamento... inicialmente deve ter sido um loteamento, né, assim quando Goiânia foi descoberta, eu não sei. Então eles conservaram um pedaço, inclusive é uma mata bem original mesmo. Porque eu acho que assim como se organiza. Acho que se organiza de forma planejada, né, porque eles limitaram aquele espaço ali, para conservar, para fazer um zoológico, acho que é isso aí.

P: E existe alguma relação entre o lugar onde você mora e a economia do país?

R: Olha, eu acho... eu acho que existe.

P: Como?

R: Uma relação entre o lugar onde eu moro e a economia do país, eu acho que existe sabe, porque... deixa eu te falar só uma curiosidade, ali onde eu moro, moram muitos estudantes, entendeu? Eles vêm do interior e moram ali exatamente para ficar mais próximo dos transportes, dos lugares, assim... centrais, né, então quer dizer, ajuda a localização ali, ajuda facilitar para que as pessoas estudem, trabalhem e produzem alguma coisa.

P: Existe uma relação entre o lugar em que você mora e a economia japonesa, o Mercosul?

R: Aí, agora você me complicou. A economia japonesa? O Mercosul se existe é mais complexa, né, isso aí acho que tem que se estudar todo um aspecto social, assim... mais individual, em geral, assim, total mesmo acho que é pouco, não muito.

P: Quais são os conceitos, os recursos geográficos que você acha que devem ser utilizados para pensar o lugar onde você mora?

R: Olha, eu acho assim... que teria... que tinha... teria, né, no caso acho que agora fica difícil eles tentarem resolver e contornar esse pensamento que eles não tiveram, que é o próprio planejamento urbano, porque lá ocorre o seguinte: não sei se você conhece, devido a quantidade de prédios, quando você vai sair da Alameda das Rosas tem um rebaixamento antes do sinaleiro da Portugal e aquele rebaixamento que ocorreu foi devido à quantidade de prédios. Já foi comprovado que houve um rebaixamento, uma... uma... eu não sei falar cientificamente, geograficamente, que eu ainda tô no 1º ano. Houve um rebaixamento pela quantidade que eles não esperavam, então você vai passar lá tem aquela subidinha. Assim acho que deveria ter um planejamento maior, né, assim em termos. Eu respondi sua pergunta? O que você perguntou? Pergunta de novo.

P: Quais os conceitos que se utiliza para pensar o lugar?

R: Os conceitos... acho que tinha de ser esse conceito mesmo de planejamento urbano, o espaço de moradia, uma coisa assim.

P: A natureza influencia o lugar onde você mora?

R: A natureza influencia muito.

P: Como?

R: Deixa eu te falar. Não sei se eu... se eu vou te responder certinho, mas assim... a natureza, o lugar ali, o zoológico, influencia muito, pelo... o problema é o seguinte: há um desenvolvimento de prédio simplesmente pelo lado direito do zoológico. Você sabe porque? Porque do lado esquerdo há, tem os húmus que são as fezes dos animais, que não há incidência do sol durante a parte da manhã, então é um mal cheiro terrível. Então o desenvolvimento pro lado esquerdo já quase não ocorre. Eu... eu ... eu sei disso porque tem gente... eu tenho amigos que moram do lado de lá e eles me falam que é por isso... é por esse problema, né, pela falta... pela incidência pouca do sol, por causa da sombra, né, e pelo mal cheiro que provoca e... acho que é isso.

P: E quais são os principais problemas do lugar onde você mora?

R: Problemas? É saneamento. O saneamento... ele é pouco, quando chove as ruas se alagam com facilidade, poucas chuvas já se alagam. Eu acho que o congestionamento de carros é... deixa eu vê... que mais? Eu acho que basicamente é isso aí.

P: Você nasceu onde?

R: Eu nasci em Goianésia, interior aqui de Goiás.

P: Você veio para cá quando?

R: Eu vim tinha 2 anos de idade.

P: Por que vocês vieram para cá?

R: Meu pai já saiu do interior com essa expectativa de vida mesmo. De desenvolver, de favorecer pra gente, pros filhos, né, melhores condições de estudo. E a capital sempre é favorável a essas coisas.

R: O seu pai fazia o quê lá?

R: Meu pai era fazendeiro.

P: E hoje ele continua...?

R: Não, não. Hoje ele é funcionário público, né, e muito afastado, porém, é uma coisa que causa muita... até frustração demais nele, das... das.. das fazendas, né, espaço rural. Assim ele vive...

P: E você faz o quê?

R: Eu trabalho, sou dona de casa, cuido de casa e estudo, né, meu trabalho não é assim... bem informal mas é um trabalho.

P: Você conhece bem Goiânia?

R: Eu acredito que sim. Assim, apesar que tá crescendo demais, né, tem setores que uma pessoa me fala o nome que eu nem acredito que tem aqui em Goiânia, mas ali, o Centro e as regiões mais próximas acho que eu conheço mesmo.

## Entrevista 8.

P: Vamos falar mais uma vez com uma aluna do 1º ano. Eu gostaria que você dissesse como é a paisagem onde você mora?

R: A paisagem... bom, o meu setor, né, você quer dizer, é assim tem bastante árvores, né, é... montanhas, morros, né, e eu moro no lugar mais plano do setor e na frente tem um campo de futebol e, assim, quase todas as casas têm muita árvore.

P: Por que a paisagem onde você mora é organizada da forma que é?

R: Ichi! Ai, devido as variações, né, de relevo alto, lugares altos, baixos.

P: Existe uma relação entre o lugar em que você mora e a economia do país?

R: Bom, existe. Porque lá não é um lugar nobre, né. Onde eu moro tem mais pessoas ligadas à periferia mesmo, pobreza mesmo, inclusive até tem favela lá.

P: E existe, por exemplo, uma relação com a economia japonesa, o Mercosul?

R: Não.

P: E quais são os conceitos que você acha que deve ser utilizado para pensar o lugar onde você mora?

R: Os conceitos? Como assim?

P: Quais são os instrumentos geográficos que a gente utiliza para pensar o lugar onde a gente mora?

R: Instrumentos? A forma de falar como é que é?

P: É.

R: Você tá perguntando? Bom, o pessoal que mora lá, né, a maioria é de baixa renda e a parte física lá é mais, é... de morro e de baixa... altos e baixos. O relevo... inclusive antes de vir o asfalto era... as ruas era quase todas erosões, tinha muitas erosão, tinha muita... como se fala é... buracos, né.

P: E onde é que você mora?

R: Vila João Vaz.

P: Vila João Vaz? E quais são os principais problemas de lá?

R: Os problemas? É... problemas. É difícil falar. Um dos problemas maiores lá é a falta de interesse do pessoal para melhorar o bairro, não tem união e assim é uma minoria que se reúne assim... buscando bens para eles mesmos, né, facilitando, não tem um posto de saúde, não tem posto policial decente. A falta de respeito é... das pessoas que moram lá assim... interferindo na... como se diz... ai, tem a palavra certa... quando fala assim... ai, falhou.

P: Você é de onde?

R: Eu sou daqui mesmo.

P: Daqui de Goiânia. E seus pais?

R: Minha mãe é de Morrinhos, meu pai é daqui mesmo.

P: E sua mãe veio para cá quando?

R: Ah, tem uns trinta anos.

P: E você sabe por que ela veio para cá?

R: Foi por causa das condições mesmo. Porque eles moravam em fazendas, assim... alugadas, né, e aí meu avô vendeu um terreno que eles tinham, que era deles mesmo e vieram todos pra cá.

P: E seus pais fazem o quê atualmente?

R: Minha mãe é costureira e meu pai ele é... ele trabalha na

Celg.

P: E você faz o quê?

R: Eu dou aula de dança e estudo aqui, né, na universidade.

P: E você conhece bem Goiânia?

R: Bem, eu num...

P: Qual o lugar que você vai mais aqui em Goiânia?

R: Que eu frequento?

P: Isso.

R: Os setores?

P: Isso.

R: Bom, o Setor Oeste, o lugar onde eu trabalho no Centro, Setor Universitário, os bairros vizinhos: Vila São José, por aí.

# **ANEXO B**

## **ASPECTOS PEDAGÓGICOS-DIDÁTICOS DO CURSO**

Rodrigo de Oliveira Baroni - "1º B."

B-

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explique, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência
  - ( ) Biológica
  - ( ) Física
  - (X) Da natureza
  - ( ) Da terra
  - ( ) Social
  - (X) Humana
  - ( ) nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

01 - Visar o conhecimento do estudo político  
científico e ecológico do mundo.

02 - Exposição de aulas teóricas e aulas prá-  
ticas.

03 - Geologia → Estudo básico do solo, com a finalidade do conhecimento mundial das características de cada região.  
Geografia Humana → ensinamentos básicos sobre a vida da população.

Cartografia → basicamente estudo em cima de mapas.

04 - Atualizações, geologia.

06 - Métodos práticos e teóricos.

07 - Enquanto se tem verba para pesquisa e manutenção de sala de aula não existirá problema.

08 - Me disseram mais consciente sobre a necessidade de preservar os cursos.

09 - Consequência os objetivos que todo formador do tem curso: bom emprego, trabalhos na área que entende, etc...

1. Foi rep. Geografia como um curso muito amplo, ~~o~~  
~~o~~ o objetivo de geografia é estudar não só a  
terra mas o universo de forma geral analisando e  
explorando os recursos existentes onde o propósito é  
a vida

2) o estudo de astronomia amplia os horizontes.

Geografia humana e formação econômico-social, analise  
e resgate o conhecimento.

Climatologia: analise e explore os recursos.

3. idem

4) É o estudo da terra, do universo de forma geral  
com objetiv. de beneficiar o ser humano.

6) Didático, muita leitura, pesquisa etc.

7) Desinteresse por alguns professores (não dedicação)

8) O conhecimento, maior analise

9) Possui maior conhecimento; ser reconhecido, principalmente  
trabalhar e ganhar bem.

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha '  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência
  - ( ) Biológica
  - ( ) Física
  - ( ) Da natureza
  - (X) Da terra
  - (X) Social
  - (X) Humana
  - ( ) nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

1. Desenvolvi os assuntos na área político, social, e econômica da sociedade objetivos nos entregamos

2. Esposto muito superficialmente em algumas matérias que precisa de matérias vitais para o estudo do conteúdo dos acadêmicos.

3. Promoção econômica social - como se forma a economia de cada sociedade.

climatologia - Ação do processo climático influenciando na produção da sociedade.

G. Humano - Esta relacionado com interações entre os Homens e seu desenvolvimento.

4. A geografia é a ciência que estuda a relação da natureza com o Homem e deste entre si.

5. Físico - É o espaço ocupado pelo Homem

Natureza - O Homem utiliza a natureza como meio de produção

Humana - Explica a fase da evolução da população e como ela se forma.

6. Método Tradicionais que se utiliza teoria sociológica e econômica.

7. Falta de material na área de Pesquisa.

8. Ampliou no sentido de uma visão mais crítica da sociedade

9. Espero desenvolver bastante os meus conhecimentos para que eu possa usá-los e para modificar e melhorar a sociedade

1- O objeto de estudo do curso de Geografia é muito amplo, pois temos como fonte de pesquisa todo o Universo, utilizamos, ou pelo menos podemos utilizar, além dos recursos convencionais mais comuns, como: livros, apostilas, ... o meio onde vivemos. A natureza de uma forma geral: relevo, vegetação, clima, espaço, fontes vivas e mortas, bem como também, fatores indesejáveis, no qual se destaca a poluição.

2- Esse objeto de estudo tem aparecido para mim, no decorrer desse início de curso, como uma fonte muito rica de ampliar meus conhecimentos.

3- Conteúdos: - demografia, na área de Geografia Humana;

- rochas, em Geologia;

- formação de nuvens, em Climatologia

Essas três áreas de estudo e estes três conteúdos mantêm um vínculo com o relevo (objeto de estudo).

4- Ciência que tem como objetivo principal o estudo do espaço, tempo e população.

5- Da natureza e da terra por estar intimamente ligada a esses fatores. Social e humana interligadas uma com a outra, no estudo de classes, demografia populacional.

6- Existem vários métodos:

7- A falta de compreensão de poucos professores, e às vezes, até mesmo, falta de liberdade de opinião.

8- Uma das modificações principais foi a de esquecer o que se prega no ensino de Geografia do 1º e 2º grau, que faz com que essa ciência se torne um estudo de mapas e coisas decorativas.

9- Se não conseguir me estabilizar na área de pesquisa, pretendo, desde já conscientizar as pessoas que a Geografia não é aquela coisa da mal e pouco significativa, que me foi passada antes de entrar neste curso.

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência

Biológica

Física

Da natureza

Da terra

Social

Humana

nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência
  - ( ) Biológica
  - (X) Física
  - (X) Da natureza
  - ( ) Da terra
  - ( ) Social
  - (X) Humana
  - ( ) nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

① - O objeto do estudo de geografia é um todo de forma geral.

② - porque na geografia está incluído todo esse corpo citado acima. Ele é tudo isto e um pouco mais.

③ é explicitado por partes. E às vezes de forma não satisfatória.

④ - Na geologia a geografia é aplicada de forma correta e maravilhosa. Essa disciplina abre campos para que compreendamos melhor as naturezas no seu processo de evolução e regeneração.

A geografia humana compreende espaço e situação se aplicada de forma correta é de grande aproveitamento na área social e humana da geografia.

A disciplina de climatologia deveria ser ensinada ao aluno de forma mais abrangente, menos repetitiva e mais dinâmica. Se fosse, também aplicada de forma correta seria uma disciplina ótima de estudos.

↳ Existem vários métodos. Varia de prof. p/ prof. e de disciplina p/ disciplina.

- Minha falta de interesse pelo curso, e desinteresse do departamento com os alunos do referido curso de geografia.

- Após anos frequentando, mesmo que esporádica-  
mente, a Faculdade, meus horizontes se alargaram  
de forma geral. Mesmo que eu não tenha  
tido tanto qto deveria eu ganhei um  
grande conhecimento e passei a compreender  
melhor a geografia e as coisas de forma  
geral.

Se eu concluir, até o momento nenhuma.

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência

Biológica

Física

Da natureza

Da terra

Social

Humana

nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

1) O objeto de estudo do curso de geografia é o espaço geográfico considerando a produção deste espaço pelo homem em função das suas relações entre si.

2) Através de reflexões e debates acerca da sociedade procurando compreendê-la no sentido global.

3)

4) Espaço, sociedade, natureza, relações de produção, sistema de produção

5) A geografia é uma ciência social

A geografia é uma ciência social porque se dedica a estudar a sociedade neste estudo ela faz uma interação com várias ciências

6) Existem vários métodos utilizados pela geografia tais como: historicismo, materialismo dialético, dialética marxista etc. Depende da posição social que o pesquisador ocupa.

7) Em relação a menor despesa de pouco tempo para estudos. Em relação ao curso dura muito a despeito. Falta estrutura, empenho do departamento em melhorias o curso. Por exemplo, são contratados professores fora da área para dar aula de geografia tais como geólogos, etc. A qualidade do curso deve cair.

Pouco se investe quanto a que os professores não estão sabendo ou dominando o conteúdo.

8) Não mudou muita coisa. Antes de fazer o curso eu fui participante de grupos de estudo que realizava reflexões sobre a sociedade, a economia, a política etc.

9) Não muda muita. Mas em função da desvalorização do curso pode incidir.

- 1) A circulação de homem com a natureza e a modificação dessa natureza. (Sociedade e Espaço)
- 2) Não é explícito ora estudamos homem ora natureza. Não se inclui o homem como parte da natureza que estudamos.
- 3) Geografia Urbana → Espaço modificado ~~em~~ pela ação do homem (política, econômica e social).
- Geografia Agrária → Formas de ocupação do Brasil  
 } Latifundiários x posseiros. (Divisão desigual).
- Geologia { Estruturação do solo.  
 } Ação antrópica no solo.
- 4) Relação dos meios de produção  
 Espaço ~~social~~ social e econômico.
- 6) Existem vários métodos.
- 7) Departamento arbitrário, ou seja, ultrapassados, em relação a concepções <sup>as novas da Geografia</sup> ~~que pretendem fazer~~ de ~~seus~~ aprendizes mais com os colegas de sala do que com os professores.
- 8) A "impressão" que tenho ~~que~~ é que não houve modificação nenhuma. Considerando o fato de que pode não ser apenas impressão minha.

9) Estudar mais. É superar o nível dos professores que na sua <sup>grande</sup> maioria não saíram <sup>ainda</sup> de autoritarismo em relação ~~ao conteúdo~~ ~~de~~ sempre carregado de concepções próprias dos professores não deixando margem para o aluno questionar.

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência
  - Biológica
  - Física
  - Da natureza
  - Da terra
  - Social
  - Humana
  - nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

① Buscar entendimento crítico da relação homem-sociedade e natureza.

② De várias formas, no campo econômico, político, histórico e social.

③

④ Espaço geográfico, sociedade e natureza.

⑤ Física, social e humana

⑥ São vários.

⑦ Falta integração entre departamentos - alguns, principalmente os do 4º ano.

Programas não cumpridos.

" desatualizados. etc.

⑧ Buscar mais entendimento sobre geografia, porque aqui foi muito conteúdo sem ser visto.

⑧ Algumas disciplinas ~~me~~ deram-me uma visão crítica.

1) É o estudo da sociedade em relação ao homem e a ~~o~~ natureza, buscando entendimentos críticos

2) De várias formas no campo político econômico e social

3)

4) Espaço geográfico, sociedade e natureza

5) Física, da natureza, social, humana

6) Vários métodos

7) Falta de integração de Departamento / curso principalmente com os alunos do 4º ano de licenciatura etc.

8) Olhar veja bem, Geografia está ficando muito a desejar

9) Buscar mais entendimentos, por que ~~o~~ ficou muito coisa interessante sem ser visto.

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência

- Biológica
- Física
- Da natureza
- Da terra
- Social
- Humana
- nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha 1  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência
  - ( ) Biológica
  - (X) Física
  - (X) Da natureza
  - ( ) Da terra
  - (X) Social
  - (X) Humana
  - ( ) nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

1- Explicar o espaço, a construção do mesmo, enfocando a sociedade, bem como a interferência do mesmo dentro dela. Analisar ainda, as relações ~~da~~ sociais dentro do espaço.

2- Fazer-se uma relação do mesmo com a sociedade atuante na transformação do espaço para melhor aproveitamento.

3- Geografia agrária, formação econômica e geografia humana, Foi adotada como metodologia e discussão de textos, seminários, debates, etc. Foi utilizado ainda leitura de livros, exibição de filmes, etc.

4- Espaço geográfico, natureza e sociedade.

5- As opções escolhidas se completam, visto que o curso tem disciplinas que vão desde a biologia (biogeografia) até passando pela física (astronomia) até chegar a parte humana.

6- Existem várias, faz cada "cientista" da geografia achar ou adotar uma.

7- São várias, mas vou citar <sup>apenas</sup> algumas.

Falta de interesse ~~da~~ da parte de alguns professores e até alunos, condições de professores, atrações de professores de outras áreas ~~em~~ nas disciplinas de geografia.

8) Me fez repensar a sociedade e suas camadas sociais, entender os mecanismos que regem o universo e as modificações que o mesmo vem passando.

9- São boas, sei que vou enfrentar muitos obstáculos, mas, o que seria a vida sem eles? Pense em entrar no curso, <sup>continuar</sup> estudando após a graduação, pois penso que sempre há mercados de trabalho para o bom profissional, ou seja, não há curso ruim e sim, profissional mal preparado.

1 - O objeto de estudo da geografia é o espaço, visto que o homem faz parte integrante deste espaço.

O homem é que dá forma ao espaço nas suas múltiplas facetas; logo o objeto de estudo da geografia é o espaço visto numa leitura social.

2. Ele é explicitado nas várias correntes do pensamento geográfico, aqui inclui as disciplinas: geografia urbana e da indústria, biogeografia, geo regional, humana, de forma geral em todas as disciplinas do curso de geografia.

3. Geografia urbana e da indústria: trabalhamos, ou melhor estudamos nesta disciplina as várias formas (leia-se sistema social) desde escravismo ao capitalismo. Quanto aos ~~outros~~ métodos utilizados foram leituras de livros como: "História da Riqueza de homem" livro da Ana Jóni, filmes e aulas expositivos. Ressalta-se também que fizemos resumos dos livros citados acima.

- Geografia regional: como "proposta" era para ser seguido o estudo das regiões, isso de forma genérica. Parece-se, no entanto, que esta proposta foi infelizmente cumprida e ainda o que foi assimilado foi por parte de esforço e cola dos alunos. Em termos de aproveitamento deixou demais a desejar.

Quanto a complementação da metodologia tivemos seminários e mais seminários, ou seja os alunos é quem explicavam a disciplina.

geologia -> vimos as várias eras geológicas incluindo os vários fenômenos como tectônica de placas, gelados, plutonismo, rochas sedimentares, metamórficas, magmáticas etc.

Quanto a metodologia utilizada foi ~~apenas~~ aulas expositivas,

- com o uso projetor (muito usado), mas parece se explicava a disciplina. Quando fomos fazer prova meu "deus" ficamos super perdidos, um dos motivos da minha desistência (3.º ano).

A professora quis "ser" muito amiga dos alunos e acabou confundindo tudo; era era aula, era era ~~pra~~ conversa fiada...

Finamos também algumas aulas ~~teóricas~~ práticas.

#### 4- Conceitos básicos da ciência geográfica:

- sociedade
- homem
- natureza
- região

5- Nenhuma dos itens pelo fato de próprio objeto da geografia ainda não estar prontamente definido. Ela não é uma ciência de síntese, pois não dá conta de explicar por si o que chama de síntese. Ela (geo) se apóia nos vários ciências para se sobreviver. Mas que eu ache que isto seja ruim, mas qual é mesmo o seu objeto? Seria o homem? a sociedade? o espaço?

6- Sinceridade quanto a esta questão desconheço. Sei que existe alguns métodos dentro dos vários correntes, como: método dialético, racionalismo(?), empirismo(?), materialismo histórico(?)

???

, ,

DADOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

- 1) - Explique qual é o objeto de estudo do curso de Geografia?
- 2) - De que forma, na prática do curso, esse objeto de estudo é explicitado?
- 3) - Explícite, sinteticamente, conteúdos e metodologias de ensino que expres-  
sam a vinculação com o objeto de estudo nas várias disciplinas (escolha 1  
três delas).
- 4) - Quais são os conceitos básicos da ciência geográfica?
- 5) - A Geografia é uma ciência
  - ( ) Biológica
  - ( ) Física
  - ( ) Da natureza
  - ( ) Da terra
  - ( ) Social
  - ( ) Humana
  - (X) nenhuma dos itens.

Explique a opção ou opções escolhidas anteriormente.

- 6) - Qual é o método utilizado pela Geografia? Ou existem vários métodos?
- 7) - Quais são os problemas cruciais que você enfrenta no curso de Geografia?
- 8) - Explique em que o curso de Geografia modificou suas idéias e percepções,  
até o momento.
- 9) - Qual é a sua perspectiva após a conclusão do curso?

7 - Os problemas cruciais que vejo é quanto a questão do estágio na área de licenciatura, (bacharelado também), porém me detenho mais no que me diz respeito (licenciatura).

No meu ver simplesmente não existe estágio e que existe é um fog de conta; onde os professores observam se os alunos estão aptos para enfrentar o mercado de trabalho em cima de ~~2~~ 2 a 4 aulas isto durante o curso!

deveria haver maior empenho, sinceridade, compromisso por com o estágio. A partir deste compromisso, creio, que poderia estar a grande "avonçada" para a valorização do curso.

Outro problema do curso é quanto a desvinculação das disciplinas. Isto fog com que o aluno não fog correlação com as matérias afins, repercute também no estágio.

- Falta de seriedade dos professores quanto as disciplinas.

- Falta de empenho do departamento para com alunos/professores, isto fog com que o curso não cresço.

8 - Quanto a certos dogmas impostos pela sociedade...

9 - Continuar meus estudos, num primeiro momento, especialização, mestrado, doutorado (isto num futuro distante tenho que consolidar em mim algumas coisas em mim).

~~Por último e para~~

Penho por objetivo imediato ~~estudo~~ atuar em minha área.

# **ANEXO C**

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE  
GEOGRAFIA DA UFG**

## CORPO DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Antônio Teixeira Neto  
Carlos Alberto Franco da Silva  
Celene Monteiro A. Barreira  
Cláudio Souza Martins - Planetário  
Clyce Louise Wiederhecker  
Eguimar Felício Chaveiro <sup>1</sup>  
Isaül Gonçalves Gontijo - Planetário  
José Aluísio da Silva - Planetário  
Juan B. Marques Bario - Planetário  
Maria Antônia Leite S. do Nascimento  
Maria de Souza França  
Maria Helena Mello e C. Santos  
Maria Margarida Fonteles Maciel  
Maria Iêda Burjack  
Maria Luíza M. Manso Pereira  
Mayra Barbieri Ribeiro  
Orlando Francisco da Rocha Almeida  
Ruti Aparecida Rezende de Macedo  
Sandra de Fátima Oliveira  
Valter Cassetti  
Zelinda Fanuch de Mendonça  
Zildete Inácio Oliveira Martins

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## RESOLUÇÃO Nº 326 - CCEP

*Fixa o Currículo Pleno do Curso de Geografia - Licença ciatura e Bacharelado para os alunos que ingressarem a partir de 1992.*

O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária do dia 28 de fevereiro de 1992, considerando o disposto na Resolução nº 294/CCEP, e tendo em vista o que consta do processo nº 23070.000399/92-10,

### R E S O L V E:

Art. 1º - O Curso de Geografia destina-se à formação de professores de matérias específicas da área, para a escola de 1º e 2º graus e áreas afins e à formação de Geógrafos.

Parágrafo Único - Os profissionais de que trata o caput deste artigo receberão, respectivamente, os graus de Licenciado e Bacharel e deverão:

- a) ser capazes de, à luz dos preceitos da nova Geografia, atuar na escola compreendendo-a e ajudando a recriá-la;
- b) ser capazes de transmitir os conteúdos, utilizando as metodologias e técnicas específicas;
- c) ser capazes de situar-se nas sociedades em que vivem para transformá-las, através do seu ofício;

<sup>1</sup> Coordenador do Curso de Geografia - Campus Avançado de Catalão.

d) ter a compreensão da unicidade da Geografia enquanto ciência do espaço natural, econômico e social;

e) ser capazes de utilizar-se dos métodos e técnicas para a realização de pesquisa geográfica, de maneira a contribuir com o avanço da ciência e com a captação e compreensão da realidade.

Art. 2º - O Curso de Geografia tem como núcleo epistemológico o conhecimento do espaço como forma de organização territorial da sociedade.

Art. 3º - O currículo pleno do Curso de Geografia compreenderá as disciplinas profissionalizantes (disciplinas do currículo mínimo e disciplinas complementares), as disciplinas pedagógicas, estágio técnico e as atividades complementares, assim distribuídos:

DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES:	
- Licenciatura .....	1.984 h
- Bacharelado .....	2.034 h
Disciplinas Pedagógicas-Licenciatura .....	576 h
Estágio Técnico - Bacharelado .....	256 h

ATIVIDADES COMPLEMENTARES:	
Licenciatura e Bacharelado .....	100 h
TOTAL - Licenciatura e/ou Bacharelado .....	2.660 h

§ 1º - O Estágio Técnico é obrigatório para os alunos da 4ª série do Bacharelado e tem por objetivo propiciar ao estudante o desempenho de atividades profissionais inerentes à profissão do geógrafo junto a empresas públicas e privadas.

§ 2º - A realização do Estágio Técnico se dará mediante convênios empresa-universidade sob a intervenção do IEL (Instituto Euvaldo Lodi) e sob supervisão e acompanhamento do Departamento de Geografia.

§ 3º - As Atividades Complementares têm por objetivo proporcionar aos alunos oportunidade de tomar conhecimento ou aprofundar-se em outros setores do conhecimento que não façam parte do currículo pleno,

e compreendem essencialmente cursos de curta duração aprovados pelo Departamento de Geografia.

§ 4º - As Atividades Complementares integram o currículo pleno do Curso de Geografia com 100(cem) horas de atividades.

Art. 4º - O Curso de Geografia tem 04(quatro) anos de duração, totalizando 2.660 (duas mil, seiscentas e sessenta) horas em cada uma das habilitações.

Art. 5º - A presente disciplina Prática de Educação Física será ministrada na forma da legislação em vigor.

Art. 6º - Integram esta Resolução o Anexo I (grade curricular) e o Anexo II (Ementas das disciplinas).

Art. 7º - Esta Resolução se aplica aos alunos ingressos a partir do ano letivo de 1992, revogando-se as disposições em contrário.

Goiania, 28 de fevereiro de 1992.

Prof. Sérgio Paulo Moreyra  
Presidente em exercício

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 326/CCEP  
 GRADE CURRICULAR DO CURSO DE  
 GEOGRAFIA

CÓDIGO	DISCIPLINAS	H/S	H/A	DEPTO/UNIDADE
<b>1ª Série</b>				
12.01.026	- Formação Econômico Social	4	128	Geografia/IQG
12.01.026	- Geologia	4	128	Geografia/IQG
12.01.004	- Climatologia	4	128	Geografia/IQG
12.01.024	- Cartografia Sistemática	4	128	Geografia/IQG
12.01.036	- Geografia Humana	4	128	Geografia/IQG
12.01.027	- Fundamentos de Astronomia	2	64	Geografia/IQG
<b>T O T A L</b>		<b>22</b>	<b>704</b>	
<b>2ª Série</b>				
12.01.028	- Geografia Agrária	4	128	Geografia/IQG
12.01.002	- Cartografia Temática	4	128	Geografia/IQG
12.01.023	- Teoria e Método em Geografia	4	128	Geografia/IQG
12.01.029	- Teor. da Região e Regionalização	4	128	Geografia/IQG
12.01.017	- Geomorfologia	4	128	Geografia/IQG
<b>T O T A L</b>		<b>20</b>	<b>640</b>	
<b>3ª Série</b>				
12.01.030	- Geografia Urbana e da Indústria	4	128	Geografia/IQG
12.01.016	- Geografia Regional	4	128	Geografia/IQG
12.01.031	- Geografia do Brasil	4	128	Geografia/IQG
12.01.018	- Inic. à Pesquisa em Geografia	4	128	Geografia/IQG
21.02.005	- Biogeografia	4	128	Biologia Geral/ICB
<b>T O T A L</b>		<b>20</b>	<b>640</b>	
<b>4ª Série - Licenciatura</b>				
33.06.022	- Educação Brasileira	4	128	Fund.Prát.Ens./FE
33.06.034	- Psicologia da Educação	4	128	Fund.Prát.Ens./FE
33.06.030	- Estrutura e funcionamento do Ensino de 1ª e 2ª Graus	2	64	Fund.Prát.Ens./FE
33.06.017	- Didática e Prática de Ensino	8	256	Fund.Prát.Ens./FE
<b>T O T A L</b>		<b>18</b>	<b>576</b>	
<b>4ª - Bacharelado</b>				
12.01.032	- Planejamento Regional	4	128	Geografia/IQG
12.01.033	- Planejamento Ambiental	4	128	Geografia/IQG
12.01.034	- Prática de Planej. em Geografia	2	64	Geografia/IQG
12.01.035	- Estágio Técnico/Monografia	256	256	Empresa/DG
<b>T O T A L</b>		<b>10</b>	<b>576</b>	

**EMENTAS DAS DISCIPLINAS - GEOGRAFIA**

HABILITAÇÃO	H/T
LICENCIATURA .....	2.660
BACHARELADO .....	2.660

**1ª Série  
FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL**

Estudo das relações homem-natureza, das relações entre os homens e a evolução das forças produtivas: regimes de produção pré-capitalistas. A formação do regime capitalista de produção. As diversas fases do capitalismo. O regime socialista de produção.

H/A - Carga horária anual  
H/S - Carga horária semanal  
H/T - Carga horária total da habilitação.

**GEOLOGIA**

Evolução e estrutura da terra, minerais e rochas. A dinâmica interna: os grandes eventos tectônicos e as sequências estratigráficas. As implicações estruturais no comportamento geomorfológico dos aquíferos e bacias hidrográficas. Geologia do Brasil. A apropriação dos recursos minerais e hídricos no Brasil e a questão ambiental.

**CLIMATOLOGIA**

A estrutura da atmosfera. Os elementos meteorológicos do clima. A dinâmica atmosférica. A análise rítmica e as grandes classificações climáticas. A dinâmica secundária no Brasil e as relações climático-botânicas, agroecológicas, naturais e antrópicas.

**CARTOGRAFIA SISTEMÁTICA**

A abordagem do espaço geográfico e a problemática de sua representação gráfica: escalas, projeções e coordenadas. A cartografia de base, ou sistemática: operações geodésicas, topográficas e aerofotogramétricas. Noções de cartometria: medidas, leitura e análise de cartas topográficas.

**GEOGRAFIA HUMANA**

Fundamentos gerais da Geografia Humana e as técnicas de análise demográfica. Estudo da dinâmica, estrutura e mobilidade da população e suas relações com os diferentes modos de produção. Políticas demográficas: conteúdo, natureza e resultados. A população brasileira: processo de ocupação do espaço. As relações entre trabalho, tecnologia e natureza.

## FUNDAMENTOS DE ASTRONOMIA

História de Astronomia. Origem do Universo e da Terra. Coordenadas geográficas e astronômicas. A Terra e seus movimentos. Instrumentos astronômicos. O sistema solar e seus componentes. A medida do tempo. As estrelas e seus sistemas: o meio interestelar, as galáxias. Cosmologia.

## 2ª Série

### GEOGRAFIA AGRÁRIA

Conceituação de Geografia Agrária. Elementos da organização produtiva do espaço agrícola: agricultura pré-capitalista e agricultura capitalista. Agricultura e meio ambiente. Agricultura e mercado.

### CARTOGRAFIA TEMÁTICA

A representação gráfica e sua abordagem semiológica. As bases (meios e regras) do sistema gráfico. A Cartografia Temática: documentação, análise da informação e os diferentes tipos de mapas temáticos. O sensorialmento e a aquisição de dados: construção de esboços temáticos.

### TEORIA E MÉTODO EM GEOGRAFIA

As grandes correntes fisiológicas. Os dois caminhos da lógica. A Filosofia e a Ciência: o idealismo e o materialismo histórico-dialético. A evolução do pensamento geográfico: a Geografia clássica, a Geografia quantitativa, a Geografia crítica e a "ciência do espaço". A importância do geógrafo no contexto social.

### TEORIA DA REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO

Inter-relação poder, sociedade e território e suas implicações na formação territorial. Importância da análise regional. As diferentes linhas teórico-metodológicas próprias aos estudos regionais. A questão regional e o planejamento no Brasil.

### GEOMORFOLOGIA

O relevo como resultante das forças antagonicas. As implicações da estrutura e do clima na análise morfológica. Os efeitos paleoclimáticos e as formações superficiais. A fisiologia da paisagem: a vertente como categoria de análise. A Geomorfologia brasileira: relações morfoestruturais, morfopedológicas, morfoclimáticas e morfobotânicas.

**GEOGRAFIA URBANA E DA INDÚSTRIA**

Revolução industrial. Industrialização e as transformações na agricultura, nos meios de comunicação e no comércio. Industrialização e urbanização: produção e reprodução do espaço urbano. O papel das cidades. Rede urbana. Indústria, cidade e meio-ambiente.

**GEOGRAFIA REGIONAL**

Análise das formações territoriais mundiais: o progresso-desenvolvimento, a universalização das revoluções tecnológicas, o desenvolvimento das estruturas sócio-econômicas e a ação do Estado. Relações contraditórias do processo de universalização e o desenvolvimento desigual-diferenciado das Nações. O processo de formação territorial na América Latina.

**GEOGRAFIA DO BRASIL**

A elaboração do sistema econômico-espacial do Brasil como resultante da expansão do capitalismo. As diferentes linhas político-ideológicas e a estruturação dos espaços regionais. Conseqüências do processo em termos da divisão nacional e internacional do trabalho e da configuração dos espaços regionais. O processo de ocupação do território goiano e sua inserção na dinâmica econômica nacional. Contradições locais dos processos e resultantes ambientais.

**INICIAÇÃO À PESQUISA EM GEOGRAFIA**

As implicações filosófico-ideológicas na sistematização do conhecimento científico. A pesquisa e seus graus de subordinação. Princípios elementares para o desenvolvimento da pesquisa. O significado da práxis em Geografia.

**BIOGEOGRAFIA**

Noções de sistemática e ecologia. Gênese, morfologia e classificação dos solos. Prospeção do solo e estudo das topos seqüências. Os grandes domínios pedológicos e erosionais do Brasil. Relações solo-planta. Subdivisões biogeográficas da Terra. Repartição geográfica de organismos e

### PLANEJAMENTO REGIONAL

Técnicas de planejamento urbano-regional. Visão crítica do papel do geógrafo-planejador em termos de consciência científico-social.

### PLANEJAMENTO AMBIENTAL

A produção da natureza e os impactos ambientais. A questão ambiental no Brasil. O diagnóstico ambiental nos diferentes meios. A individualização dos danos e o prognóstico ambiental. Programa de recuperação ambiental: acompanhamento e monitoramento. Estudo de caso.

### PRÁTICA DE PLANEJAMENTO EM GEOGRAFIA

O geógrafo e o mercado de trabalho (a questão da ética). O planejamento como objeto da profissionalização (a práxis). A elaboração de um projeto de trabalho. A prática de campo. Métodos e técnicas de análise: o sensoriamento remoto e o sistema gráfico da informação.

### EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A ideologia liberal e os princípios da instrução pública. Os movimentos educacionais e a luta pelo ensino público no Brasil. O processo de organização do sistema de ensino. A Universidade e a formação de professores.

### ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

As atuais diretrizes e bases da educação nacional e estadual. Funcionamento da educação no Brasil. A estrutura formal e informal da escola em seus vários níveis de poder e decisão. O exercício do magistério. A democratização do ensino.

### PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Psicologia e a Ciência. Metodologias utilizadas pela Psicologia. As relações entre desenvolvimento e aprendizagem humana. Aspectos comportamentais, psicanalíticos, antropológicos e culturais do desenvolvimento e funcionamento humano. O desenvolvimento do conhecimento no ser humano. Estratégias de ensino e avaliação.

### POLÍTICA E PRÁTICA DE ENSINO

O exercício do magistério no contexto social e histórico. Teoria da educação e o ensino: a "práxis". O ensino crítico da Geografia. O planejamento do ensino numa perspectiva crítica: objetivo, conteúdo, método e avaliação. Elaboração de um plano de aula.

# INFORMAÇÕES RELATIVAS AO PERFIL DO LICENCIADO/BACHAREL EM GEOGRAFIA

## LICENCIATURA:

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFG encontra-se regulamentado pelo Parecer 412/62 do Conselho Federal de Educação, cuja estrutura nuclear fundamenta-se em Cholley, que considera o grande problema da Geografia desvendar "a maneira como o homem chega a substituir os meios naturais, isto é, físicos e biológicos por meios humanizados: ecologia natural e ecologia humanizada".

A evolução epistemológica do conhecimento geográfico permitiu, através do conceito de "espaço", a compreensão da essência responsável pelo processo de produção da natureza pelo homem, o que, sem dúvida, propiciou relevante salto de qualidade, indispensável ao entendimento crítico da realidade objetiva. É através dessa relação dialética, determinada pelo processo produtivo, que se procura individualizar as relações histórico-sociais e consequentes relações ecológicas.

Com base em tais pressupostos, procura-se oferecer aos licenciados em Geografia conhecimentos indispensáveis à compreensão dos fatores determinantes da produção do espaço, tendo como referência a materialização da paisagem através das forças produtivas. A partir de então, torna-se possível compreender, de forma crítica, as razões do antagonismo de classes, o desenvolvimento desigual entre as nações, as derivações ambientais, sintetizados pela externalização da natureza e a consequente sujeição do homem pelos detentores dos meios de produção.

Portanto, o objetivo maior do presente curso é proporcionar a formação de uma consciência crítica aos professores de Geografia, ressaltando a importância de seu papel como elemento articulador da transformação social, em um momento que o apelo à ética se torna indispensável. É através dessa perspectiva é que se entende o verdadeiro significado social do professor de Geografia e sua prática social.

## BACHARELADO:

A profissão de Geógrafo é regulamentada pela Lei nº 6.664, de 26 de julho de 1979, que relaciona em seu Art. 3º o exercício das seguintes atividades e funções em cargo da União, dos Estados, dos Territórios, dos Municípios, das Entidades Autárquicas ou de Economia Mista e Particular:

I - Reconhecimento, levantamentos, estudos e pesquisa de caráter físico-geográfico, biogeográfico, antropogeográfico e geoeconômico e as realizadas nos campos gerais e específicos da Geografia, que se fizerem necessárias.

O Departamento de Geografia do Instituto de Química e Geociências da Universidade Federal de Goiás, considerando as limitações do tempo indispensável à qualificação do geógrafo, no amplo espectro descrito no Art. 3º da referida lei, tem procurado centrar as atenções para questões relativas ao:

1. Planejamento Ambiental;
2. Planejamento Regional.

Quanto ao Planejamento Ambiental, procura-se oferecer aos bacharéis em Geografia informações de natureza metodológica (produção da Natureza), com aplicação em estudos de caso, propiciando aos mesmos, subsídios à elaboração de Estudos de Impactos Ambientais/Relatórios de Impactos Ambientais, Programas de Recuperação de Áreas Degradadas, além de elementos que permitam a participação em projetos de elaboração de Cartas de Risco (áreas urbanas e rurais) e demais atividades correlatas.

No Planejamento Regional, procura-se oferecer além das informações de natureza metodológica (produção do espaço), subsídios para a compreensão de implicações da superestrutura ou das relações de produção, no processo de organização do espaço, momento que se utiliza dos argumentos observados através de estudos de caso, para apresentar propostas de ordenamento/reordenamento social do espaço.

Tais informações encontram-se apoiadas em recursos técnico-instrumentais indispensáveis como interpretação de imagens LANDSAT, utilizando-se de tratamento digital, processo de foto-interpretação e utilização de mosaicos radamétricos. Portanto, o bacharel em Geografia apresenta-se em

condições de produzir documentos cartográficos e relatórios técnicos, além de possuir conhecimento sobre técnicas laboratoriais relacionadas às atividades descritas.

O desenvolvimento do curso fundamenta-se basicamente nos seguintes passos: diagnóstico de áreas de estudos, prognósticos de impactos, identificação de problemas e apresentação de recomendações de natureza técnica.

Considerando tais aspectos, entende-se que o bacharel em Geografia deve estar habilitado a exercer funções nas concentrações mencionadas, além daquelas constantes na referida lei.

# PROGRAMA DAS DISCIPLINAS

## 1º ANO DE GEOGRAFIA

### FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL

Objetivos: Estudo da evolução das sociedades através da análise do modo de produção da vida material, ou melhor, compreensão da estrutura econômica como fundamento do desenvolvimento da superestrutura social. Nessa perspectiva, o aluno poderá assimilar as noções básicas para o desenvolvimento e reprodução do espaço social.

#### TEMÁTICA:

##### 1. NOÇÕES INTRODUTÓRIAS BÁSICAS

##### 2. OS PRIMÓDIOS DA VIDA SOCIAL

- . O regime de comunidade primitiva
- . A revolução da agricultura

##### 3. A ANTIGUIDADE HISTÓRICA

- . A servidão coletiva nas civilizações orientais

##### 4. A ERA MEDIEVAL

- . O modo de produção feudal

##### 5. A TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO PARA O CAPITALISMO

- . Ascensão da burguesia com o expansionismo marítimo e comercial

##### 6. A INSTAURAÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

- . A revolução industrial
- . A produção fabril
- . O proletariado

→ Categorias básicas para compreensão do modo de produção em questão: mercadoria, trabalho-mercadoria, capital como relação social de classes, composição orgânica do capital, mais-valia.

# **OUTROS ANEXOS**

# PERCEPÇÕES GEOGRÁFICAS DE ALUNOS

**Tabela 1 - Como é a Paisagem onde você mora?**

Tipo de resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º ano	Nº de Respostas - 4º ano
Análise empírica c/ base no senso comum	08	04	04
Análise que parte da idéia que paisagem é o " verde "	06	06	00
Análise " mais científica " c/ uso de conceitos geográficos	04	00	04
Não consegue responder	01	01	00

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 2 - Porque a Paisagem onde você mora se encontra desta forma?**

Tipo de resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Análise parcial fundamentada no senso comum	12	08	04
Análise Onde há uma Tentativa de Aplicar Conceitos Geográficos, Porém sem Maior Aprofundamento	05	00	05
Não Consegue Responder	02	02	00

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 3 - A Economia japonesa influencia o lugar onde você mora?**

Resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas- 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Apenas parcialmente	01	00	01
Sim	08	05	03
Não	08	05	03
Não consegue responder	02	01	01

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 4 - O Mercosul influencia o lugar onde você mora?**

Resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Sim	09	05	04
Não	08	04	04
Apenas indiretamente	01	00	01
Não consegue responder	01	00	01

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 5 - Por que o Mercosul e a economia japonesa influenciam ou não o lugar onde você mora?**

Tipo de resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Explicação c/ base no senso comum s/ uma abordagem geográfica da questão	08	07	01
Explicação que tenta uma abordagem geográfica de forma apenas superficial	05	00	05
Não consegue responder	06	02	04

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 6 - Há uma relação entre o lugar onde você mora e a economia brasileira?**

Resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Sim	15	07	08
Não	02	01	01
Não consegue responder	02	01	01

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 7 - Quais os conceitos geográficos que podem ser utilizados para explicar o lugar onde você mora?**

Resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Relação Homem-Natureza	01	00	01
Relação Espaço-Tempo	01	00	01
Planejamento Urbano	01	01	00
Conceito Físico	02	01	01
Paisagem	02	01	01
Natureza	03	01	02
Conceito Econômico	03	01	02
Espaço	05	02	03
Não consegue responder	09	06	03

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 8 - A Natureza influencia o lugar onde você mora?**

Resposta dada pelos alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Sim	11	04	07
Não	06	04	02
Não consegue responder	02	01	01

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

**Tabela 9 - Por que a Natureza Influência ou não o Lugar Onde Você Mora?**

Tipo de Resposta Dada Pelos Alunos	Nº de Respostas	Nº de Respostas - 1º Ano	Nº de Respostas - 4º Ano
Resposta c/ Base no Senso Comum s/ Nenhuma Abordagem Geográfica	07	03	04
Parte do Princípio que a Natureza é Apenas o "Verde"	05	03	02
Resposta c/ uma Abordagem Geográfica Superficial	03	00	03
Não Consegue Responder	04	03	01

Fonte: Curso de Geografia da UFG/1995

# INFORMAÇÕES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFG

**Tabela 10 - Dados do Vestibular - Geografia**

Ano	I.M	I.F.	TOTAL	%F.	VAG.	C/V	AP.	CAD.
1988	32	64	096	66,67	60	1,60	27	25
1989	47	58	105	55,24	60	1,75	30	30
1990	45	62	107	57,94	60	1,78	11	17
1991	52	56	108	51,85	60	1,80	60	58
1992	50	65	115	56,52	60	1,92	60	60
1993	41	57	098	58,16	60	1,63	60	64
1994	51	88	139	63,31	60	2,32	60	60
1995	45	62	107	57,94	60	1,78	60	60
1996	49	57	106	53,77	60	1,77	60	60

Fonte: Departamento de Registro Acadêmico da UFG/1996

**Legenda:**

I.M.: Inscrição Masculina

I.F.: Inscrição Feminina

%F.: Porcentagem de Inscrição Feminina

VAG.: Número de Vagas

C/V: Relação Candidato/Vaga

AP: Aprovados

CAD.: Cadastrados

**Tabela 11 - Matriculados - Geografia**

ANO	FEMININOS	MASCULINOS	TOTAL	% FEMININA
1989	124	064	188	65,96
1990	134	072	206	65,05
1991	127	082	209	60,77
1992	127	090	217	58,53
1993	146	089	235	62,13
1994	159	107	266	59,77
1995*			298	
1996	187	110	297	62,96

Fonte: Departamento de Registro Acadêmico da UFG/1996

\* Deste ano só conseguimos os dados referentes ao total de matriculados

**Tabela 12 - Ingressos - Geografia**

ANO	VESTIBULAR	TRANSFERÊNCIA	GRADUADOS	EXTRA-OFÍCIO	TOTAL
1974	062	0	0	0	062
1975	063	0	0	0	063
1976	055	0	0	0	055
1977	060	0	0	0	060
1978	055	0	0	0	055
1979	056	0	0	0	056
1980	060	10	0	0	070
1981	058	12	01	0	071
1982	037	19	04	0	060
1983	059	10	02	0	071
1984	046	06	01	0	053
1985	026	12	03	0	041
1986	059	06	06	0	071
1987	044	07	27	0	078
1988	025	05	00	0	030
1989	030	33	26	0	089
1990	017	20	03	0	040
1991	058	01	38	0	097
1992	060	01	07	0	068
1993	064	07	07	0	078
1994	060	04	20	0	084
1995	060	08	37	0	105
1996	060	00	29	0	089

Fonte: Departamento de Registro Acadêmico da UFG/1996

**Tabela 13 - Dados Diversos da Graduação - Geografia**

ANO	TRANSFERÊNCIA	TRANCAMENTO	ABANDONO	REINGRESSO	MC. +	MC. -
1988	06	10	0	0	01	02
1989	04	21	01	04	02	03
1990	02	31	00	02	00	06
1991	03	34	70	02	01	02
1992	02	17	12	01	03	01
1993	05	12	12	03	02	01
1994	03	17	20	01	02	02
1995	04	18	29	00	04	00
1996*						

Fonte: Departamento de Registro Acadêmico da UFG/1996

\* Não há dados disponíveis referentes a este ano.

**Legenda:**

M.C.+ : Mudança de Curso Positiva

M.C.- : Mudança de Curso Negativa

**Tabela 14 - Concluintes - Geografia**

ANO	BACHARELADO	LICENCIATURA	TOTAL
1972	0	26	26
1973	0	20	20
1974	0	28	28
1975	0	22	22
1976	0	42	42
1977	0	39	39
1978	0	23	23
1979	0	31	31
1980	0	30	30
1981	0	26	26
1982	0	46	46
1983	0	36	36
1984	0	51	51
1985	0	31	31
1986	0	37	37
1987	02	29	31
1988	06	19	25
1989	06	31	37
1990	17	28	45
1991	04	17	21
1992	07	15	22
1993	00	22	22
1994	10	43	53
1995	70	11	81

Fonte: Departamento de Registro Acadêmico da UFG/1996