

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

O SABER GEOGRÁFICO
UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO SABER DO
PROFESSOR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOÃO ROBERTO VIEIRA

GOIÂNIA — GOIÁS

1997

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

O SABER GEOGRÁFICO
UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO SABER DO
PROFESSOR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOÃO ROBERTO VIEIRA

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 Luiz Domingues.

**GOIÂNIA — GOIÁS
1997**

Comissão Examinadora:

Maria de S. Cavalcanti

[Signature]

Maria Antônia R. A. [Signature]

[Signature]

AGRADECIMENTOS

Aos professores que participaram desta pesquisa.

Ao Professor Dr. José Luiz Domingues, pela orientação e pelo companheirismo que tanto me fizeram crescer.

Ao Professor Dr. Aloylson Gregório de Toledo Pinto, pelo auxílio no domínio do método fenomenológico.

Às Profas. Dra. Maria Lucília Alencar e Dra. Lana Cavalcanti, pelas valiosas contribuições.

A todos os colegas da Fundação Educacional do Distrito Federal e da Universidade de Brasília, pela luta cotidiana da Educação.

Aos meus pais:

Aurelina Araújo e
Alberto Rebelo

A querida Regina e filhas, em agradecimento à
compreensão, ao companheirismo e ao carinho
demonstrados durante a realização deste trabalho.

"A era atual talvez seja, acima de tudo, a era do espaço. Estamos na era da simultaneidade: estamos na era da justaposição, na era do perto e do longe, do lado a lado, do disperso. Estamos num momento, creio eu, em que nossa experiência do mundo é menos a de uma vida longa, que se desenvolve através do tempo, do que a de uma rede que liga pontos e faz interseções como sua própria trama.

FOUCAULT

ÍNDICE

LISTA DE TABELA.....	X
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I: DA PERPLEXIDADE À PESQUISA.....	05
A. INTRODUÇÃO.....	06
B. A PERPLEXIDADE	18
C. O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	34
A Trajetória Fenomenológica.....	51
CAPÍTULO II: ANÁLISE IDIOGRÁFICA	57
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 01	59
A. Constituintes Presentes na Descrição do Sujeito	61
B. Expressão das Unidades de Significado na Perspectiva do Fenômeno	61
C. Descrição das Estruturas Específicas do Fenômeno.....	64
D Descrição Geral Da Estrutura Do Fenômeno	64

TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 02	66
A. <i>Constituintes Presentes na Descrição do Sujeito</i>	68
B. <i>Expressão das Unidades de Significado na Perspectiva do Fenômeno.</i>	68
C. <i>Descrição das Estruturas Específicas do fenômeno</i>	71
D. <i>Descrição Geral da Estrutura do Fenômeno</i>	71
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 03	72
A. <i>Constituintes Presentes na Descrição do Sujeito</i>	74
B. <i>Expressão das Unidades de Significado na Perspectiva do Fenômeno</i>	74
C. <i>Descrição das Estruturas Específicas do Fenômeno</i>	76
D. <i>Descrição Geral da Estrutura do Fenômeno</i>	76
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 04	77
A. <i>Constituintes Presentes na Descrição do Sujeito</i>	79
B. <i>Expressão das Unidades de Significados na Perspectiva do Fenômeno</i>	79
C. <i>Descrição das Estruturas Específicas do Fenômeno</i>	82
D. <i>Descrição Geral da Estrutura do Fenômeno</i>	82
CAPÍTULO III: O SABER GEOGRÁFICO DAS PROFESSORAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	84
CAPÍTULO IV: A BUSCA DAS DIMENSÕES DO SABER GEOGRÁFICO NÃO REVELADAS NA EXPERIÊNCIA DOCENTE	96
A. A GEOGRAFIA ENQUANTO PROCESSO SOCIAL	102
A <i>Atividade Primária Geográfica</i>	104
A <i>Sistematização: Preparação Para a Geografia Científica</i>	108
A <i>Organização Econômica da Geografia</i>	121
A <i>Geografia Moderna</i>	129
B. O ENSINO PÚBLICO E A ESTRUTURAÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR	142

CAPÍTULO V: O ESPAÇO DO SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR.....	156
A. A GEOGRAFIA VVIDA.....	157
B. A DIMENSÃO EDUCATIVA DA GEOGRAFIA: UM ANÚNCIO.....	177
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	186

LISTA DE TABELA

Tabela 01: Quantitativo de alunas na disciplina Geografia para Início de Escolarização	21
---	----

RESUMO

O presente trabalho aborda o fenômeno do Saber Geográfico nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série). A preocupação central de compreender como o referido saber é constituído pelo professor de séries iniciais induziu a investigação a evidenciar o que é o saber geográfico no âmbito da docência, bem como esclarecer como esse saber é vivenciado.

O estudo teve origem na trajetória profissional do investigador, durante os trabalhos de docência e coordenação na área de geografia no Ensino Fundamental e Médio. Ao longo do exercício no Ensino Superior, como docente na disciplina Geografia, para Início de Escolarização, as interrogações delinearam melhor o campo de investigação sobre as questões que envolvem o trabalho docente nas primeiras séries.

O conhecimento geográfico, embora não conste como programa específico nessas séries, é trabalhado na matéria Estudos Sociais por meio de noções. A indagação sobre o sentido desse saber deve-se ao fato de ser ensinado por professores sem a formação específica na área de conhecimento, e gerar nos alunos diferentes formas de relacionamento com o referido conteúdo.

O estudo feito, por intermédio de uma abordagem fenomenológica, foi estruturado em cinco capítulos. O primeiro trata da origem, do delineamento da situação e do caminho utilizado para a investigação. O segundo consiste na análise idiográfica dos discursos escritos pelos sujeitos. O terceiro expõe a constituição do saber geográfico, manifesta nos discursos. O quarto busca as dimensões históricas que expliquem a estrutura do fenômeno. O quinto des-vela o espaço da geografia escolar, explicitando uma parte da vivência do professor, bem como, a dimensão educativa da geografia.

ABSTRACT

This dissertation approaches the geographical knowledge phenomenon concerning the primary education (from first to fourth grade). The central preoccupation of this study is the understanding of how geographical knowledge is established by the primary teachers and as result it caused the investigation to attest what is geographical knowledge to the teachers and how it is experienced.

The investigator's professional activities as a teacher and later on as a coordinator of the Geography Department at Fundação Educacional do Distrito Federal concerning primary and secondary education launched this thesis. In addition to that, during the period of time I was lecturing the discipline Geography In Primary Education at the university, I was able to depict the questions aroused to outline the investigation field related to the primary teaching.

Although Geography is not a subject of the primary education curriculum, its approach is done through notions within the subject called Social

Studies. The inquire about the meaning of the geographical knowledge is due to the fact that it is taught by teachers who do not have the specific qualification in that field. Therefore they convey to the students different ways of interacting with geographical knowledge.

This study was done on the basis of a phenomenological approach and it is structured in five chapters. The first one deals with the origin, the situation profile, and the means of the investigation. The second chapter presents the ideographic analysis of the written discourses. The third one sets forth the geographic knowledge's constitution brought to light by the previous analysis. The fourth one searches for the historical dimensions which explain the phenomenon structure. The last chapter reveals the space of geography in primary schools taking into consideration the teacher experience as well as the geography education scope.

APRESENTAÇÃO

A partir de 1980, com o advento da abordagem crítica na Geografia, muito tem-se discutido sobre o ensino desta matéria nos diversos níveis do sistema educacional. Dessa forma, essa discussão não ocorreu de forma isolada, ela surgiu no contexto mais amplo do debate sobre a crise do ensino que tomou corpo no final da década de 70.

A idéia de crise, que afetava o sistema educacional brasileiro naquela época, provocou uma série de contestações em relação à formação do professor, assim como a denúncia hegemônica sobre a abordagem positivista do objeto da geografia, que dava a conhecer que o saber escolar estava aquém de possibilitar aos alunos a compreensão do mundo, muito menos de transformá-lo.

A concepção de uma educação transformadora e, especificamente, a preocupação com o ensino de geografia desencadeou,

por parte de pesquisadores e professores, a busca de reflexões que fundamentassem o ensino de uma nova geografia.

A intenção de debater os pressupostos da Ciência, naquela época, propiciou, até hoje, em relação ao ensino de geografia, um volume de pesquisas que estudou diferentes temáticas: o conteúdo de ensino da matéria nas diversas séries; o livro didático; análises de programas; abordagens dos conceitos geográficos; propostas de ensino; formação do professor; etc.

Entretanto, além de cada tema pesquisado tratar de vários aspectos e orientações, as investigações deram prioridade, sobretudo, à segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ao ensino médio, séries que têm especificamente no currículo a matéria Geografia, ministrada, ou por professores formados em licenciatura plena na área de conhecimento, ou por professores formados em licenciatura curta, Estudos Sociais.

A presente pesquisa, por sua vez, realizou-se no âmbito da primeira fase do ensino fundamental (1ª à 4ª séries), investigando a constituição do Saber Geográfico, veiculado na matéria Estudos Sociais, ministrada por professoras formadas em nível médio nas Escolas Normais de Brasília.

Esta pesquisa teve por objetivo: a) contribuir para a compreensão do saber geográfico que as professoras manifestam no ato pedagógico; b)

esclarecer as circunstâncias históricas e as suas contradições que permeiam a formação das profissionais.

O Conhecimento geográfico, apesar de não constar como matéria específica nas séries iniciais, é trabalhado na matéria Estudos Sociais por intermédio de noções.

O tratamento dispensado à referida matéria, que pode ocorrer por meio de atividades, por área de estudo ou disciplina, manifesta-se, muitas vezes, em sala de aula de forma deficiente, retratando uma ação que não se reduz apenas a transmissão de um saber sistematizado pelo programa estabelecido.

As atitudes, os procedimentos e as informações expressas evidenciaram, na prática pedagógica, a presença de outros conteúdos que se ocultam no Saber Geográfico, mas que, nem por isso, são menos importantes, já que determinam o tipo, a forma de conhecimento a ser estruturado, bem como a criação de uma relação entre o sujeito e a compreensão do espaço.

A indagação sobre esses conteúdos e seus sentidos orientou a investigação, num primeiro momento, pesquisar em que consiste o saber geográfico das professoras de séries iniciais e, no segundo momento, para compreender como o saber geográfico escolar é constituído, quais os elementos e que fatores são determinantes na constituição desse saber.

Para realizar a investigação, utilizou-se a abordagem fenomenológica por entender ser a mais adequada para des-velar as dimensões desse saber. Segundo a Fenomenologia, é impossível pensar num conteúdo a ser ensinado sem que se tenha em mente o Ser-do-homem que contém um Conhecimento, pois o Conhecimento pressupõe o Ser-no-Mundo, um Ser engajado no Mundo, cujo Saber manifesto se apresenta essencialmente como a própria experiência do Mundo.

A exposição do trabalho, por sua vez, está estruturada em cinco capítulos. O primeiro trata da origem, do delineamento da situação e do caminho utilizado para a investigação. O segundo consiste na análise idiográfica dos discursos escritos pelos sujeitos. O terceiro expõe a constituição do saber geográfico des-velado nos discursos. O quarto expressa a necessidade e a busca das dimensões não reveladas nos discursos, dimensões que auxiliem a explicação do fenômeno. E o quinto des-vela o espaço da Geografia Escolar, explicitando a vivência de formação das professoras e a dimensão educativa da geografia.

Por fim, para uma melhor compreensão, o capítulo I está expresso na 1ª pessoa do singular, o capítulo III, na 1ª pessoa do plural, enquanto os capítulos IV e V encontram-se na linguagem da 3ª pessoa. A alteração de pessoa na linguagem decorre do processo de distanciamento do investigador enquanto sujeito da pesquisa.

CAPÍTULO I

DA PERPLEXIDADE À PESQUISA

A. INTRODUÇÃO

A presente introdução tem a finalidade de situar as origens da investigação sobre o Saber Geográfico do professor, ao longo da minha trajetória profissional. O sentido desta introdução consiste em desvendar algumas informações que contribuíram, direta ou indiretamente, para a reflexão do tema a ser pesquisado.

Em 1980, iniciei a atividade docente, após ter concluído o Curso de Licenciatura em Geografia. Esse período profissional de 16 anos caracterizou-se, principalmente, por um trabalho diversificado cuja formação "continuada" foi constituída basicamente na vivência. Foi a prática pedagógica que proporcionou-me os elementos que permitiram construir esse trabalho.

No decorrer do Curso Superior, como aluno, já percebera a diferença no tratamento do objeto científico desenvolvido no ensino fundamental e médio em relação à Geografia. O sentido da Geografia ensinada nas escolas não correspondia à Geografia trabalhada na Faculdade.

O tratamento dispensado à Geografia no ensino fundamental e médio, percebido através de observações em sala de aula e de análises de materiais didáticos, correspondia a um objeto de ensino voltado muito mais para a divulgação de informações

fragmentadas sobre a Terra do que para a compreensão científica do espaço geográfico.

Porém, o que chamava mais atenção, nas situações observadas, era a falta de objetividade no desenvolvimento dos temas. Parece que não existia uma finalidade no conteúdo proposto que não fosse a simples memorização das informações por parte dos alunos e o cumprimento do programa por parte dos professores. As observações e as pequenas entrevistas realizadas com os professores e os alunos durante os estágios supervisionados também apontavam problemas de ordem didática. Às vezes, os elementos didáticos eram deixados completamente à parte e os professores passavam a construir uma forma própria de ministrar as suas aulas.

A minha inserção na carreira profissional começou pelas escolas particulares de Brasília, localizadas no Plano Piloto, especialmente no ensino médio e cursinhos preparatório para vestibulares no início da década de 80. O ambiente das escolas era considerado bom e as condições de trabalho favoráveis — materiais didáticos disponíveis, bibliotecas (em uma delas, existia até um sistema de empréstimo de livros didáticos). Os alunos, por sua vez, apresentavam condições econômicas satisfatórias. Condições que permitiam o acesso a fontes diversas de informações.

A finalidade prioritária dessas escolas, tanto em nível dos cursinhos preparatórios quanto em nível do ensino médio consistia na preparação para os exames de vestibular. O trabalho pedagógico nessas instituições acabava sendo polarizado pela aquisição de dados que possibilitasse uma concorrência eficaz nos concursos. Desse modo, a quantidade de informações e a simples aprovação dos alunos serviam de parâmetros para a qualificação da escola, e conseqüentemente, também do professor.

Essas finalidades, por sua vez, exigiam, do professor de geografia uma postura de simples divulgador de informações, muitas vezes já contidas nos livros didáticos.

A escola, com a intenção voltada para a quantidade de alunos a ser aprovada no vestibular, e com uma estrutura que justificava esses interesses velados, sustentava, por um lado, a motivação dos alunos — a obtenção de uma boa preparação. Por outro, limitava a exploração do conhecimento, na direção da construção de uma análise que oferecesse, ao aluno, o entendimento da realidade.

Nesse íterim, o processo de "abertura" do Governo Figueiredo proporcionava a oportunidade de uma maior discussão sobre a sociedade. Com o fim do "bi-partidarismo", com as eleições para os diversos segmentos políticos, a campanha "DIRETAS JÁ", com

as greves do ABC paulista, ou seja, com a intensificação dos movimentos sociais, os professores, sobretudo os das áreas de humanas, foram, de certa maneira, convocados a contribuir no debate sobre a política brasileira e seus desdobramentos.

A maneira de aproveitar o momento e contornar a rígida estrutura pedagógica das escolas consistia em introduzir, na sala de aula, algumas temáticas políticas e sociais, provocando debates com o intuito de trabalhar a razão pela qual a Geografia existia como Ciência. Era uma tentativa de aproximar o objeto de ensino da Geografia, ministrado nas escolas, do próprio objeto científico da Geografia, ou seja, levar o aluno a compreender a organização do espaço e seus processos. Pois, nessa mesma época, início da década de 80, o movimento da Geografia Crítica começava a surgir no meio acadêmico de Brasília. Alguns livros didáticos já surgiam com textos complementares, analisando determinadas situações da realidade brasileira, ultrapassando a tradicional descrição da paisagem.

Ao longo dos encontros e reuniões de professores de Geografia na AGB-DF,¹ constatei que outros colegas também buscavam diferentes modos de introduzir temáticas diversas, como

¹ AGB-DF: Associação dos Geógrafos Brasileiros, seção Distrito Federal.

forma de dinamizar e contextualizar as informações expostas sistematicamente nas aulas. Assim, o repensar sobre o ensino da Geografia passava pelo âmbito da questão política.

No entanto, ao alçarmos os primeiros vãos nessa direção, notei que as discussões ocorriam de modo superficial. Apenas, encontrávamos algumas causas que indicassem o surgimento dos fatos. As argumentações correspondiam mais a percepções individuais do que a uma reflexão teórica. Expressavam apenas nossa visão sobre o mundo. Não conseguíamos, por este meio, aprofundar a reflexão. Enfim, encontrávamo-nos presos à Geografia que tanto estivéramos a criticar. A forma de analisar os acontecimentos espelhavam o modelo convencional da geografia tradicional escolar.

Após a realização de concurso para professores em 1982, tomei posse na Fundação Educacional do Distrito Federal -FEDF, e deparei com uma outra dimensão de escola e de ensino, uma experiência diferente das escolas particulares.

Na escola onde comecei a trabalhar no período noturno, localizada na Ceilândia, cidade-satélite distante 30 km do Plano Piloto, o ambiente físico não contribuía para o desenvolvimento das aulas como nas escolas particulares. Não havia semelhança com a situação anterior. De início, a maior parte das salas encontravam-se

com graves problemas de infra-estrutura: iluminação insatisfatória, carteiras quebradas, falta de material pedagógico básico, etc...

Os alunos de 5^a e 6^a séries do ensino fundamental com os quais fui trabalhar estavam, na sua maioria, numa faixa etária mais elevada que o padrão, acima de 10, 11 anos. Muitos deles, apresentavam deficiências em requisitos elementares como leitura, compreensão e cálculo. Suas condições econômicas colaboravam para a falta de material básico - livros, cadernos, etc. só um ponto isso indicava que parte da sociedade ainda não havia chegado à era de Gutemberg, do papel impresso, do livro didático, enquanto outra parte já estava tendo acesso à era da informática.

A ação pedagógica, nesse contexto, consistia numa simples repetição de parte do processo realizado em outras escolas. Nas aulas, limitava-me a escrever no quadro as informações básicas ao desenvolvimento do conteúdo, explicava o que estava exposto e pedia nas provas aquelas informações acumuladas num determinado período.

O insucesso não demorou a se fazer presente. O índice de reprovação era assustador. Os alunos não conseguiam nem memorizar o fundamental das informações — definições, conceitos, tipos e classificações. Além disso, a falta de motivação ajudava a

piorar a situação da aprendizagem. Pouquíssimos alunos conseguiam ser exceção num quadro nada animador.

Nos Conselhos de Classe e em conversas com os colegas na escola, eu verificava que não estava só. Porém, no íntimo, recusava-me a fazer parte do contingente de professores que ratificava a marginalidade educacional, justificando-a com a pobreza.

A angústia da consciência do meu despreparo e o propósito de servir, de alguma forma, aos jovens que estavam à minha frente, levou-me a iniciar uma busca na tentativa de compreender as razões da não aprendizagem e da falta de interesse por parte dos alunos. Logo, descobri, através de um processo dialógico com os alunos, que, para a maioria deles a escola não atraía pelo seu papel de instituição que educa por meio de determinados conteúdos científicos ou não. A escola, dessa forma, terminava por representar, para alguns, apenas um local de entretenimento, um local para o encontro das pessoas. Outros, buscavam o conhecimento como se a escola fosse a única, e muitas vezes, a última instância onde o saber estava disponível. Contudo, as deficiências e as limitações da instituição educacional não permitiam um avanço normal do processo de aprendizagem. Alguns alunos terminavam por fazer parte dos números negativos das

estatísticas educacionais. Poucos conseguiam alcançar os objetivos de ensino estipulados pelos programas, dominando o conteúdo.

Eu não conseguia captar os objetivos da maioria dos alunos, a fim de utilizá-los como recurso de motivação. Justificar o estudo como meio para tornar-los "alguém" no futuro ou para conseguir a aprovação no vestibular não produzia ressonância. Constatava que outros professores também passavam pelas mesmas dificuldades. A pedagogia do dom inato acabava por servir como desculpa para o sucesso ou não da aprendizagem, legitimando, dessa forma, a aprovação ou a reprovação como resultado do esforço do próprio aluno.

Para mim, esse era um "mundo" diferente daquele da escola particular à qual ainda estava ligado. O descompasso entre o discurso de professor e os interesses dos alunos era enorme. Mas, foi dessa situação complexa que surgiu o desafio de tentar outra forma de ensino, de buscar subsídios para fundamentar uma nova prática.

A partir de 1983, a Geografia Crítica passou a ser melhor divulgada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, seção Brasília. Professores universitários da Universidade de São Paulo-USP e da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ vinham ao Distrito Federal para expor em que consistia essa concepção e como se relacionava com o ensino fundamental e médio.

A "nova" concepção contagiava os professores. Seus pressupostos teóricos apresentavam uma abordagem mais adequada do objeto e da finalidade da Geografia. Todavia, refletir sobre a realidade pela ótica da Geografia Crítica era interessante, mas dar aula com base nela eu não sabia. Trabalhar com a abordagem positivista era fácil. Mas com a outra...

Na busca de ajuda junto a outros colegas profissionais, constatei que a dificuldade não era apenas minha. Neste momento, deparei mais claramente com as dimensões do saber do professor. Ao assistir a algumas explicações, verificava que as explicações sobre a Ciência e o seu ensino surgiam mais pelas percepções individuais do que pela fundamentação em uma concepção teórica.

As interpretações feitas pelos colegas funcionavam, predominantemente, como crítica à Geografia Tradicional. As explicações eram constituídas, basicamente, por "jargões", tematizações ingênuas que tentavam qualificar a crítica. Porém, os elementos utilizados na argumentação, que tinha como base o entendimento pessoal, encontravam-se ligados mais diretamente ao cotidiano da pessoa, do que aos princípios e às categorias da Geografia Crítica.

Durante os anos de 1987 e 88, quando em exercício no cargo de coordenador de Geografia na Fundação Educacional do

DF, em contato com os professores de séries iniciais, comprovei, mais uma vez, as deficiências nos conhecimentos básicos da referida disciplina.

À medida que eu conseguia ver melhor os problemas do ensino da Ciência geográfica, ficava mais evidente que suas raízes também estavam situadas na forma de trabalhar a matéria Estudos Sociais. Ficava mais claro que muitos conceitos, atitudes e comportamentos, verificados na 5ª e 6ª séries em relação à Geografia, já estavam vinculados, de alguma maneira, às primeiras séries do Ensino Fundamental. Desses indícios, resultou um interesse crescente pelo ensino da matéria Estudos Sociais.

Em 1989, ao integrar-me à equipe da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal - EAP, vinculada à Fundação Educacional do DF, passei a ministrar a disciplina Proposta Pedagógica, implantada em 1985, que visava dar aos professores da Rede Oficial de Educação do Distrito Federal uma melhor fundamentação sobre a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos, cuja ênfase principal encontra-se na criticidade do conhecimento científico, indissociável da realidade social.

Graças a essa atividade, trabalhando com inúmeros professores de diferentes níveis e áreas, foi possível perceber diferentes formas de Saber que os colegas utilizavam para mediar

sua prática pedagógica. Estes "saberes" não estavam ligados somente ao conhecimento científico, contudo eu não podia duvidar de sua existência e de seu uso.

Ao final de 1991, como professor substituto, comecei a lecionar na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ministrando a disciplina Geografia, voltada para o curso de Pedagogia: habilitação Início de Escolarização. Parte das alunas já trabalhavam como professoras de 1ª a 4ª séries, principalmente no sistema público de educação do Distrito Federal.

Inicialmente, procurei verificar as concepções que as alunas tinham de Geografia. Mais uma vez, comprovei o que já era conhecido: um certo desinteresse pela matéria, a finalidade do ensino reduzida à memorização de dados, a deficiência no domínio dos conceitos e, por sua vez, a dificuldade de compreender teoricamente o objeto e a finalidade da Ciência.

Posteriormente, ao promover a interação das alunas que já exerciam a profissão de professora com outras que não tinham experiência de sala de aula, nem com a matéria, deparei, novamente com as explicações não-científicas. Todavia, sem me preocupar em criticar e querer rotular as mensagens, procurei ficar mais atento ao conteúdo das apresentações. À medida que as explicações ocorriam, ficava mais evidente que elas eram,

principalmente, feitas através de exemplos e que estas estavam diretamente ligados às situações vividas pelas pessoas.

A forma e o conteúdo dessas explicações eram utilizadas, principalmente, como recurso didático para esclarecer as informações sistematizadas e expostas pelas professoras. Algumas vezes, não tendo as explicações alcançado seu objetivo nem fundamentado as definições e classificações propostas, as alunas passavam a interpretar as informações, produzindo um conhecimento diverso, não científico, sem referenciais teóricos.

Dessa maneira, com o interesse voltado para a prática pedagógica da professora de séries iniciais, mais especificamente para o tipo de saber que é veiculado na matéria de Estudos Sociais, decidi ingressar no Curso de Mestrado, procurando adquirir subsídios que possibilitassem um encaminhamento de reflexão sobre o Saber geográfico que as professoras utilizam como mediação nas suas aulas.

Embora, nos documentos da FEDF, as finalidades de ensino da matéria Estudos Sociais estejam claras, a relação temática esteja organizada na forma de programa a ser desenvolvido em um certo período e, ocorram sugestões de metodologias de ensino, a interpretação do próprio conteúdo pela professora dá-se de forma

que não ajuda os alunos a compreenderem o seu próprio espaço, ainda que, muitas vezes, eles memorizem bastante dados.

É nessa perspectiva, de elucidar o que ocorre no momento da interpretação do conteúdo pela professora, que procurei desenvolver um estudo que ajudasse a compreender que elementos, que fatores e que formas de relação estão envolvidos no Ensino de Estudos Sociais.

B. A PERPLEXIDADE

O contato freqüente com as alunas na disciplina Geografia, no curso de Pedagogia: habilitação Início de Escolarização na Faculdade de Educação, da UnB e mais especificamente, a convivência com alunas que já desempenhavam a atividade docente, possibilitou-me uma melhor percepção da prática pedagógica desses sujeitos em relação à matéria Estudos Sociais.

No processo sistemático de aulas, e das exposições das alunas-professoras, coube observar como elas trabalhavam o conteúdo específico de Estudos Sociais, inclusive, como dispunham do saber no momento do ensino.

Especialmente em relação ao saber expresso pelas alunas-professoras, constatava, de início, que muitas vezes não correspondia a um saber científico. O conteúdo proposto nos programas de ensino era trabalhado de forma restrita, apenas na perspectiva do saber cotidiano.

Outro ponto que ficava claro era que algumas informações eram recorrentes nos depoimentos, mesmo de pessoas que haviam estudado em épocas e Escolas Normais diferentes. Outras informações, já eram tratadas de forma individualizada, sofriam interpretações diversificadas, conforme o professor.

A utilização e o tratamento, comum ou não, dispensado à informação, muitas vezes, não fazia sentido. Não percebia os referenciais teóricos que fundamentavam a exposição, embora, em alguns momentos, notasse que as diversas interpretações de uma mesma pessoa tivessem o mesmo referencial de entendimento, ainda que fossem de temas diferentes. Era como se as interpretações tivessem a mesma base, uma mesma visão de mundo.

A intenção de buscar compreender aquela dimensão do saber, o saber expresso, trabalhado pelo professor, levou-me num primeiro momento, a investigar um material acumulado durante os cursos (semestrais) da disciplina Geografia para Início de Escolarização.

O material utilizado para a investigação inicial foi produzido ao longo dos semestres letivos, compreendidos entre 1992 e 1994, e resultou de uma coleta de dados direcionada, principalmente, para a compreensão da Geografia e seu ensino. Com o uso deste material, escrito por todas as alunas, professoras ou não, pretendia perceber como elas entendiam a Geografia e, por meio de problematizações,² prever algumas conseqüências concretas para as atividades pedagógicas, no âmbito da matéria Estudos Sociais.

A coleta desse material ocorreu de duas formas: escrita e oral. A primeira, realizada no início do período letivo, era questões direcionada para todas as alunas, antes das leituras, explanações ou quaisquer discussão. Através dessas questões, as alunas expressavam seu entendimento sobre Geografia. A segunda, consistia numa atividade dirigida somente para as alunas que exerciam a atividade de professora nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esse material, acumulado ao longo de três anos, serviu como ponto de partida para preparar um Estudo-piloto, de cunho

² Sobre esta metodologia que inclui, ainda as etapas da instrumentalização e da catarse até chegar a uma nova síntese, ver: SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Cortez, Ed, São Paulo, 1989, 3º cap.

exploratório, a fim de contextualizar e dimensionar o tema proposto para investigação.

Para isso, selecionei, de um total de setenta e nove (79) alunos, apenas a parte do material escrito pelas vinte e oito (28) alunas-professoras (Ver tabela 01) que já exerciam a atividade docente em escolas públicas e particulares do Distrito Federal. A seleção, com base no exercício docente, justificou-se pelo grau de influência já exercida pelas alunas-professoras na formação das pessoas e, principalmente, por elas terem, de certo modo, um conteúdo de ensino sistematizado.

Tabela 01: Quantitativo de alunas na disciplina Geografia para Início de Escolarização.

Semestre letivo	Nº de alunas	Alunas-Professoras
1º/92	03	02
2º/92	NÃO HOUVE OFERTA DA DISCIPLINA	
1º/93	13	05
2º/93	21	09
1º/94	18	05
2º/94	24	07
Total	79	28

No início dos cursos da disciplina Geografia para Início de Escolarização, após as apresentações do professor, das alunas e do programa a ser desenvolvido no semestre, ocorria uma discussão

sobre o entendimento das alunas em relação à disciplina e ao seu ensino.

A exploração realizada por intermédio de três questões escritas e uma oral foi estruturada da seguinte maneira:

1ª) Questão: aplicada a todos os alunos em todos os semestres, de 1992 a 1994:

Qual o significado de espaço geográfico para você? O que você entende por espaço geográfico?

2ª) Questão: proposta apenas aos trinta e quatro (34) alunos dos 1º e 2º semestres de 1993:

Observe um espaço de sua vivência, descreva-o e faça uma análise, relacionando geograficamente os dados por você apreendidos.

3ª) Questão: introduzida apenas no ano de 1994, abrangendo os quarenta e dois alunos dos 1º e 2º semestres daquele ano:

Qual a importância do estudo da Geografia? Para que serve o ensino da Geografia?

4ª) Questão: feita oralmente às alunas que já exerciam a atividade docente:

Como você trabalha a matéria Estudos Sociais?

A intenção, com a última questão, era começar uma interação e, principalmente, tratar de conhecer as condições presentes no pensamento das alunas. Nos primeiros momentos, sentia uma certa reação por parte dos alunas-professoras em responder/trabalhar a questão proposta. Provavelmente, havia temor em deixar transparecer suas limitações. À medida que explicávamos a necessidade de compreender a prática social e a nossa interação se acentuava, as alunas se dispunham a colaborar, porém, havia ainda algumas resistências.

Essa atividade resultou num espectro de informações, que mostrava desde o domínio teórico dos conteúdos, passando pelas atitudes das alunas-professoras até as questões didáticas.

Ao verificar as respostas dos sujeitos selecionados, o primeiro aspecto que chamou atenção foi a dificuldade que as alunas tinham em exprimir objetivamente uma idéia, apresentando uma argumentação de forma clara e coerente.

O resultado da coleta de dados, feita oralmente com as vinte e oito (28) alunas-professoras, sobre a forma de trabalho realizada por elas na matéria Estudos Sociais, foi agrupado da seguinte maneira:

- a) dez (10) alunas-professoras responderam que não desenvolviam o conteúdo da referida matéria;

- b) oito (08) não responderam satisfatoriamente: não confirmaram se o conteúdo era desenvolvido ou não;
- c) cinco (05) responderam que o conteúdo era desenvolvido de forma "integrada" a outros conteúdos de outras matérias; e
- d) cinco (05) responderam que davam aulas de Estudos Sociais em horários pré-estabelecidos, cujo tempo variava entre duas a quatro horas semanais.

Em relação ao grupo das dez (10) alunas-professoras que expressaram o não desenvolvimento do conteúdo de Estudos Sociais, destaco algumas colocações enfáticas: "eu não trabalho Integração Social"³, "no conteúdo programático tem a atividade, mas o que trabalho mesmo é Português e Matemática", ou "na nossa escola não é obrigado a trabalhar o conteúdo de Integração Social e Ciências". Estas afirmações e este quantitativo indicavam, por sua vez, uma indiferença quanto à importância da matéria Estudos Sociais.

Quanto às oito (08) alunas-professoras que não responderam satisfatoriamente, as respostas expressas eram evasivas. Alguns pronunciamentos indicavam que certos pontos da

³Até 1993, a matéria de Estudos Sociais no Currículo do Ensino Fundamental da Fundação Educacional do D.F. recebia o nome de Integração Social.

matéria eram apresentados, mas estavam ligados diretamente a datas importantes: "geralmente o conteúdo de Estudos Sociais nós integramos com os eventos", "a gente procura trabalhar a partir de um evento" ou "conforme as datas comemorativas". Novamente, verificava-se uma certa indiferença pela matéria, ficando claro que, para essas alunas-professoras, o fator determinante do desenvolvimento de Estudos Sociais eram as datas cívicas, comemorativas, e não os temas relacionados no conteúdo programático.

Das cinco (05) alunas-professoras que ressaltaram a forma de trabalho integrado, enfatizo as seguintes afirmações: "Na minha escola não trabalhamos as disciplinas separadas", "Desenvolvo o conteúdo de forma integrada" ou "As matérias do CBA⁴ são desenvolvidas integradas, não se tem um tempo para cada atividade". Embora, as colocações indiquem um certo método de desenvolver os conteúdos, fica difícil compreender o como e o quanto dos Estudos Sociais é trabalhado.

Apenas cinco (05) alunas-professoras disseram que desenvolviam o programa proposto pela escola, bem como as aulas ocorriam em horários estabelecidos, ou através de "algumas

⁴ CBA significa Ciclo Básico de Alfabetização, foi implantado na FEDF em 1985, e aglutinou a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental.

atividades específicas" ou da "exposição sobre o assunto pelo professor".

Ao constatar a indiferença pelos Estudos Sociais, voltei a atenção para tentar perceber a importância do conhecimento geográfico para as alunas-professoras, já que a Geografia é uma das matérias integradas à área dos Estudos Sociais.⁵

Em relação à importância do estudo da Geografia, as colocações reproduzem de certo modo informações veiculadas nos livros didáticos: "A Geografia é importante porque é a ciência que estuda o espaço geográfico" (Aluna 28/Ano 94), "Ciência que descreve a superfície da Terra e estuda seus acidentes físicos" (Aluna 22/Ano 94). Como se vê, a importância da ciência passa a ser expressa como uma definição, no entanto algumas respostas reduzem-se a uma pequena dimensão da matéria: "É uma disciplina que tem como objetivo estudar as características físicas do mundo (...) os países, seus climas, suas vegetações, sua localização, seus planaltos" (Aluna 18/Ano 94). "É a transmissão do conhecimento do local, do planeta, seus rios, mares (...)" (Aluna 17/Ano 94).

⁵ Integram a matéria Estudos Sociais: Geografia, História e Organização Social Política do Brasil. AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. **Do ensino de 1º Grau; Legislação e Pareceres**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. 1979, p. 47.

Ao explicitarem as idéias contidas nas colocações, ocorria uma justaposição de termos que não ajudava a compreensão: "Em Geografia, o que é mais acentuado é a distribuição, a organização, o aproveitamento do espaço", (Aluna 25/Ano 94), ou: "Seria o ensino relativo ao espaço geográfico e também às questões sócio-econômicas e políticas (...)" (Aluna 27/Ano 94). Essas construções, além de não esclarecerem o que pretendem, ainda ajudam a confundir qual o objeto científico que está sendo tratado.

No contexto da ausência de domínio epistemológico, a importância acaba assumindo uma forma de jargão: "É de extrema importância para a compreensão e conservação do espaço em que se vive" (Aluna 23/Ano 94). "(...) o homem necessita de conhecer o lugar onde vive para que possa entendê-lo, preservá-lo e respeitá-lo" (Aluna 18/Ano 94).

A insegurança no domínio dos conceitos básicos indicava falta de uma reflexão teórica consistente. Questionadas sobre o significado de espaço geográfico, as alunas-professoras apresentaram uma diversificação de definições que, muitas vezes, não espelhavam o objeto de estudo da Geografia.

A maioria delas inicia a resposta separando os termos da expressão espaço geográfico. Ao fazer essa separação, o adjetivo geográfico é subtraído do conceito: "A palavra espaço pode ter

vários sentidos" (Aluna 12/Ano 93); "A conotação da expressão espaço pode ser entendida como..."(Aluna 20/Ano 94). Perde-se, assim, tanto o qualificativo, que dá sentido imediato à palavra espaço, quanto a dimensão do objeto científico.

A tentativa de definição, que resulta numa diversificação de significados, teve por base o uso de várias acepções conforme a compreensão do sujeito. Ora a palavra surge desprovida do contexto humano: "É o espaço de um objeto a outro" (Aluna 05/Ano 93), "É o espaço onde a Terra está situada", (Aluna 12/Ano 93), "Qualquer local ocupado por um objeto," (Aluna 03/Ano 93), "é uma área delimitada" (Aluna 13/Ano 93), "É toda esta extensão que pode estar vazia ou não" (Aluna 26/Ano 94). Ora o fator humano determina a dimensão do conceito: "É o ambiente onde estudo, trabalho, produzo..." (Aluna 11/Ano 93), "É onde estamos, onde vivemos." (Aluna 16/Ano 93). O sentido de distância, de ocupação, delimitação, de extensão e de vacuidade indica, por sua vez, que o uso polissêmico da palavra espaço contribui para a falta de esclarecimento do significado do conceito de espaço-geográfico.

Por outro lado, essa situação é imediatamente evidenciada na utilização dos termos empregados nas definições. A palavra espaço confunde-se ora com lugar, ora com local ou localização e, às vezes, até com área: "Espaço para mim é um

lugar" (Aluna 15/Ano 93). "Um lugar delimitado que se pode ocupar" (Aluna 07/Ano 93). "É o local onde se localizam os objetos" (Aluna 08/Ano 93). "Local, área, lugar (...)" (Aluna 10/Ano 93) "É toda área física que nos cerca" (Aluna 14/Ano 93). Enfim, nota-se que as alunas-professoras não distinguem os significados. As palavras local, lugar e área são vistas simplesmente como sinônimas.

Como não ocorre o hábito de refletir, de questionar, em alguns momentos surge a dificuldade de construir e expressar uma idéia, resultando numa série de outras adjetivações com o intuito de transmitir um sentido: "É muito difícil falar do espaço. Espaço é tudo!" (Aluna 01/Ano 92), "Espaço-físico, espaço imaginário, espaço interior, espaço aéreo" (Aluna 04/Ano 93). "Vai depender do contexto ou do âmbito que está sendo analisado para ser definido: espaço de tempo, espaço cósmico etc..." (Aluna 24/Ano 94). Mas o geográfico...

Outras vezes, a pessoa recorre às lembranças deixadas pelos livros didáticos. Quando isso ocorre, e as colocações aparecem ligadas a elementos que fazem parte da matéria Geografia: "o Espaço sideral" (Aluna 12/Ano 93), "Todo o espaço geográfico de uma cidade" (Aluna 24/Ano 94). "A superfície terrestre (...) seus acidentes físicos, climas, solos, vegetação" (Aluna 22/Ano 94). Note-se que mesmo as lembranças retratam apenas porções de

aspectos físicos, como se o objeto científico estivesse reduzido a essa dimensão.

Com a exclusão do termo "geográfico", a palavra espaço adquire uma compreensão vivencial: "Espaço para mim é..." (Aluna 15/Ano 93), "Vejo a questão do espaço como uma questão de ótica pessoal" (Aluna 19/Ano 94). "Espaço é todo o meio onde vivo" (Aluna 11/Ano 93). "É tudo ao meu redor" (Aluna 09/Ano 93). A exclusividade dessa impressão, provocada pela experiência vivida, acaba fundamentando uma visão individualizada e quase sempre ingênua de mundo.

Para algumas, fica claro a influência que o espaço provoca: "(...) é aquele que concebemos como espaço cultural (...) Espaço este que nos molda socialmente. Espaço que aceito por nós, muitas vezes de forma cômoda..." (Aluna 21/Ano 94). Nesses depoimentos, traduz-se uma visão determinista, em que o homem é visto como um produto do meio. Para outros, parece haver necessidade de o homem se colocar como sujeito, como demonstra o seguinte depoimento: "É preciso que nos percebamos neste espaço, para nos situar e construir limites" (Aluna 17/Ano 94). Isso indica uma percepção inversa, onde ocorre um indício do possibilismo, no qual o ser humano é tido como um sujeito que atua no espaço, modificando-o. A visão é de que o espaço pode ser

organizado a partir dos seus interesses. Porém, a concepção de materialização das relações homem-homem e homem-natureza na formação do espaço não chega a ser vislumbrada pelas alunas-professoras. Embora ocorram algumas definições de espaço, verificam-se que estas caracterizam um conhecimento basicamente pré-reflexivo.

Na descrição de espaço de vivência das quatorze (14) alunas-professoras de 1993, mesmo aparecendo elementos circunstancialmente geográficos, não há relato da sua importância em relação à organização do espaço. Pelo contrário, os elementos foram expostos como "coisas", objetos que se encontram posicionados numa área física, mas que não mantêm qualquer tipo de vinculação.

O fato de os elementos aparecerem "coisificados" induz a um entendimento de que a realidade se compõe de objetos prontos e acabados, cabendo às pessoas apenas identificarem seus nomes, tipos, formas e a sua localização. Até o homem, nesta concepção, também é visto como mais um elemento, posto entre outros.

Ora, essa forma de apresentação e/ou compreensão retira toda a dinamicidade do fenômeno, que é ilimitado e multifacetado. Os elementos são anunciados como simples "dados" estanques,

isentos de propriedades e descontextualizados da realidade em que expressam um significado, que traduz necessariamente o fenômeno.

No entanto, é a essa compreensão que a aluna-professora se apóia e recorre para construir e transmitir a sua idéia de espaço e, conseqüentemente, formar uma concepção de Geografia.

Essa visão que as alunas-professoras adquiriram acaba constituindo-se numa compreensão distorcida da Ciência Geografia que termina, por sua vez, refletindo-se no ensino.

A visão do ensino de Geografia como um "estudo dos espaços" dilui-se mediante às lembranças das pessoas, quando alunas na infância e na adolescência: "A geografia é uma disciplina que tem como objetivo estudar as características físicas do mundo (...)" (Aluna 19/Ano 94), "(...) clima, vegetação, localização, etc..." (Aluna 17/Ano 94). A palavra estudo ganha nova dimensão ao verificarmos o que será estudado: as "características físicas", "os aspectos". Nesse momento, vemos que a ênfase e a finalidade do ensino reduzem-se a "decorar rios, cidades, localizações, aspectos físicos, econômicos..." (Aluna 23/Ano 94), ou seja, aspectos e mais aspectos.

Assim, constatamos que o ensino de Geografia acaba sendo polarizado, ora pela "transmissão de informações", ora pelo

"decorar nomes", reduzindo a dimensão do estudo a um processo de simples memorização.

Pode ser aí, nesta forma de entendimento e de ensino, que se encontra a razão da indiferença para com o conteúdo de Estudos Sociais bem como para a falta de compreensão sobre a importância da disciplina Geografia para a vida do aluno: "Resta decorar nomes, (...) tudo que definitivamente não tem a ver com a vida prática do educando" (Aluna 22/Ano 94).

As próprias alunas-professoras, embora saibam apontar alguma razão para o ensino de Geografia, fazem de forma superficial ou, simplesmente, expressam uma finalidade enciclopédica.

À medida que analisávamos os depoimentos, crescia a suspeita de que a compreensão, as atitudes e os comportamentos dessas alunas em relação à Geografia, estava vinculada ao tipo de aprendizagem pelo qual passaram como alunas, no ensino fundamental e médio.

A redução do fenômeno geográfico à descrição de fatos, ou à enumeração de elementos, comprova a ausência de dinamicidade e de contextualização. A inexistência do movimento, das relações inseridas no fenômeno parece reforçar a razão de um

ensino enciclopédico, pontual, distanciado da realidade do estudante, que não contribui para a compreensão do mundo.

Ao refletir sobre as informações evidenciadas na coleta, deparamos com uma situação bastante complexa que carece de grande reflexão. Não é apenas uma questão de saber ou não saber a Geografia. O que os depoimentos das alunas evidenciam é uma situação que nos remete a pensarmos mais rigorosamente sobre o Saber que a Professora tem como base para ensinar Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental.

Considerando que a situação faz parte das escolas do Distrito Federal, e que tem conseqüência direta na formação da compreensão dos alunos e na atuação deles como sujeitos, procurei investigar, mais precisamente, sobre o nível de compreensão do professor das séries iniciais em relação à Geografia: como foi forjada essa compreensão? que fontes, elementos e circunstâncias contribuíram para esse processo?

C. O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

A indagação sobre o Saber Geográfico do Professor nas séries iniciais do ensino fundamental originou-se da inquietação do

investigador ao longo de 16 anos de trabalho docente na constante procura do aperfeiçoamento do ensino da Ciência Geográfica.

Enquanto educador, principalmente, enquanto profissional⁶ que se situa na dimensão da formação da docência e, se dedica em especial ao domínio do saber escolar no âmbito da geografia, a preocupação com o saber científico mediado pelo saber do professor sempre se fez presente. Pode-se considerar esses saberes como dois fenômenos⁷ que se inter cruzam numa dialética constante.

Entretanto, em razão da abrangência dos dois fenômenos que se interpenetram, torna-se essencial, neste momento, investigar apenas um deles: o Saber do Professor. O presente trabalho ocupar-se-á portanto em investigar o fenômeno do Saber do Professor de séries iniciais, mais especificamente, o Saber Geográfico que as docentes utilizam durante a intersubjetividade na relação de ensino da matéria Estudos Sociais.

⁶ PROFÍSSIONAL: refere-se àquilo que é respeitante ou pertencente à profissão, onde profissão tem o significado de declaração pública de uma crença, sentimento ou modo de ser habitual. MARTINS, J. **Um Enfoque Fenomenológico Do Currículo**. Cortez Ed, São Paulo, 1992, p. 29

⁷ FENÔMENO: é aquilo que se mostra a si mesmo, que se manifesta de várias formas, dependendo do acesso que se tem a ele. In: MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa Em Psicologia**. Moraes/EDUC, São Paulo, 1989, p. 22, ou também HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**, 3ª ed. Vozes, Petrópolis, Parte I, 1981, p. 58.

Como a relação entre professor e aluno é uma relação dialética, uma relação de cuidados, de zelo,⁸ mediatizada por um saber, a importância desse estudo, encontra-se, sobretudo, na possibilidade de esclarecimento do fenômeno Saber: o Saber veiculado pelo professor durante a prática docente. Um Saber que se pressupõe inserido na elaboração do conteúdo a ser desenvolvido, pois, há o pressuposto de que o ato pedagógico é um "encontro de consciências no ato da aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não"⁹

A necessidade de des-velar o que é esse Saber, como ele atua e, ao mesmo tempo, como ele é utilizado, levou-me a buscar uma metodologia de investigação mais apropriada ao tema de estudo.

Para isso, fez-se necessária a escolha de um caminho (trajetória) que se desvelasse a partir do questionamento anunciado, um caminho que permitisse um avançar progressivo da descoberta da natureza do fenômeno, sem traduzir-se num esquema

⁸ MARTINS, op. cit (6) p. 46

⁹ PINTO, A. V. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. Cortez Ed, São Paulo, 1986, p. 21.

metodológico rígido, previamente delineado, separado da proposição em pauta.

Dessa maneira, ao longo do Mestrado, por intermédio das disciplinas cursadas e por meio de contatos realizados com professores, tive acesso a textos que apresentavam estudos com base na investigação fenomenológica.

Após algumas leituras sobre métodos de investigação, bem como a realização de estudos sobre a Fenomenologia, optei pela linha de pesquisa fenomenológica por considerá-la a mais adequada para des-velar a dimensão Saber, inserida na prática pedagógica do ensino de Estudos Sociais.

A opção por essa linha de investigação fundamentou-se, essencialmente, na dimensão dialética contida na própria prática pedagógica, caracterizada, principalmente, pelo "encontro de consciências", ainda que, esse encontro possa ser previamente orientado pela concepção de ensino-aprendizagem adotada.

Entretanto, é nesse momento que se coloca a questão. Embora orientado por uma intenção predominante (a do ensino-aprendizagem), entende-se que o "encontro de consciências" se realiza a partir de pressupostos individuais, muitas vezes velados e não-conscientes, e que, antes de tudo, os indivíduos inseridos nesse encontro são pessoas que vivem no Mundo, de acordo com as suas

experiências. Pessoas que, ao se predisporem a um determinado ato pedagógico, expressam saber ou saberes impregnados de concepções próprias, tanto de Mundo quanto de Homem. São expressões que revelam, sobretudo, um saber de vivência, cujo sentido só pode ser percebido na própria ação pedagógica, ou seja, só pode aparecer no fenômeno educacional.

Para a Fenomenologia, entretanto, torna-se impossível pensar num conteúdo a ser ensinado sem que se tenha em mente o ser-do-homem que contém um conhecimento. Em outras palavras: é como fenômeno humano que o conhecimento se dá.

"Mesmo uma atitude neutra", diz Giorgi, "é uma atitude de uma pessoa humana"¹⁰. O professor, no momento que realiza a ação pedagógica, "está sempre presente enquanto 'pessoa humana' e a sua presença não pode de modo algum ser eliminada"¹¹.

O conhecimento, na Fenomenologia, não pode se dá sem que se pressuponha o Ser-no-Mundo¹², pois não há saber expresso

¹⁰ GIORGI, A. **A Psicologia como Ciência Humana**. Interlivros, Belo Horizonte, 1978, p. 128

¹¹ LACERDA, R. **A Fenomenologia do Estar-No-Espaço Humano**. (Dissertação de Mestrado), PUC, São Paulo, 1984, p. 08.

¹² SER-NO-MUNDO: não simplesmente estar no mundo, mas estar vivencialmente ligado ao mundo. In: HEIDEGGER, M. **Todos Nós...Ninguém**, Moraes, São Paulo, 1981, p. 16

que não se mostre como uma experiência do Mundo¹³.

É no situar-se do Ser-ao-mundo que possibilita ao homem perceber e apreender o Mundo. Rezende, em sua obra, esclarece que "o homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro... a estrutura de um não é propriamente exterior à do outro"¹⁴. Trata-se de uma unidade, não de um indivíduo ou de um mundo isolado.

O mundo-vida doa-se para o ser humano com uma multiplicidade de condições existenciais, de tal forma que o homem, ao defrontar-se com as diferentes situações, surge como um ser de possibilidades¹⁵. Segundo Silva:

*"O mundo exerce uma influência que age de fora para dentro sobre o ser humano, provocando-lhe um desconforto, uma curiosidade, uma necessidade do homem agir sobre esse mundo"*¹⁶.

¹³ MUNDO: o termo não se restringe a uma determinada situação geográfica. É entendido como o aí, como a zona de abertura onde o homem é lançado existindo; entendido como um horizonte de possibilidades do sendo do ser-humano. *Ibid.*, p. 32

¹⁴ REZENDE, A. M. **Concepção Fenomenológica da Educação**. Cortez Ed., São Paulo, 1990, pp. 35-37

¹⁵ POSSIBILIDADES: as diferentes maneiras de ser do indivíduo, manifestas em seu pensar, sentir e agir. MASINI, E. F. S. **Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação**. In: FAZENDA, I (ORG) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Cortez Ed., São Paulo, 1989, p. 64

¹⁶ SILVA, S.A.P.S. **Consciência Profissional de Professores de Educação Física**. (Dissertação de Mestrado), PUC, São Paulo, 1991, p. 33.

As existências possíveis apresentam-se para o ser-ao-mundo como uma realidade que não se pode evitar. Logo, o homem ao se situar no mundo, busca transformar as possibilidades em realizações.

Essa predisposição para ação sobre o mundo, na busca de suas realizações, permite ao ser humano utilizar as suas potencialidades na materialização das possibilidades, criando as realidades vividas. Domingues, a este respeito, afirma:

"O homem é um ser que se manifesta no mundo, com os outros. Homem e mundo sempre emergentes, com passado e futuro delineando o horizonte do presente. Essa dialética circular homem-mundo é que cria a cultura, cultura que é dinâmica, histórica, pessoal e universal" 17.

Contudo, a forma pela qual o homem se situa ao mundo não é idêntica para todos. É uma forma singular, própria de cada ser humano, pois cada indivíduo reage de maneira diferente ao mundo que se doa, introduzindo nele elementos imprevistos e imprevisíveis. Não há homogeneidade, nem definição de padrões.

O mundo-ao-redor, apesar de mostrar-se, a todo momento, na sua mundaneidade¹⁸, não parecerá o mesmo aos olhos

¹⁷ DOMINGUES, J. L. **O Cotidiano da Escola de 1º Grau**. Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC, 1988, p. 17

¹⁸ MUNDANEIDADE: Aquilo que está no mundo ou que pertence ao mundo - "coisalidade". SILVA, op. cit (16), p. 10.

das diferentes pessoas. Os fenômenos também não serão apreendidos da mesma forma, depende de como o ser existe ao mundo, de como gera o seu próprio ser.

Esta vivência que se move em direção ao-redor físico e social subentende o surgimento da consciência¹⁹, vista aqui, como um processo pelo qual o homem ao estar-no-mundo “adquire uma idéia e adquire uma capacidade para usá-la como instrumento para aquisição de nova idéia”²⁰.

Portanto, o estar-no-mundo é uma experiência vivida do ser. Essa experiência²¹ implica uma condição de engajamento do ser-no-mundo. É o homem que se situa ao-mundo, um organismo englobado na existência: o ser-aí²². Sobre isso, Rezende explica que:

“O mundo não é a somatória das ‘coisas’ existentes, nem mesmo o conjunto dos objetos produzidos pelo homem. O mundo fenomenal apresenta um sentido que transparece na interseção das experiências tanto individuais como coletivas, e na inter-relação que se

¹⁹ CONSCIÊNCIA: refere-se a um estado de alerta para o mundo através da existência de uma unidade de estrutura no saber. Por isso, é sempre consciência de alguma coisa, está dirigida para. MARTINS, op. cit. (6), pp. 54-70.

²⁰ PINTO, A. V. **Ciência e Existência**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979, p. 363.

²¹ EXPERIÊNCIA: é compreendida como experiência vivida. É diferente de experiência compreendida enquanto empírica ou informativa. Para esta concepção, não é o pragma que importa, enquanto experiência das coisas de que o sujeito se ocupa, mas importa a praxis, enquanto agir e fazer, de modo criativo e crítico. BICUDO, M.A.V. e ESPOSITO, V.H.C. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Ed. UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 1994, p. 21.

²² SER-AÍ: entidade que existe-aí e que todos nós somos. O aí não é um lugar, mais um aí espacial e particular do ser. Um ponto particular no tempo, assim como é o espaço da existência de cada um num dado momento. MARTINS, J. **A Propriedade Que o Ambiente Tem de Ser Um ao Redor**. (Apostila) PUC, São Paulo, 1982.

estabelece entre os diversos lugares dessa mesma experiência"²³.

O mundo que existe para o homem, des-velando-se ao redor, possibilita ao ser-situado uma visão particular do fenômeno visto com seus próprios olhos, o que leva Merleau-Ponty a dizer:

*"Tudo o que sei do Mundo... o sei a partir de minha visão pessoal, ou a partir de alguma experiência do mundo sem a qual os símbolos nada significam"*²⁴.

O ser-aí, à medida que vivencia uma situação, direciona a sua consciência para um mundo que se abre, descobrindo "a presença que se tem de si mesmo, o sentido e o significado dessa consciência"²⁵. O movimento da descoberta permite ao ser o desenvolvimento de suas capacidades perceptivas e reflexiva. Lacerda, por sua vez, afirma:

*"Os comportamentos e as vivências são consideradas, dentro deste aspecto, manifestações humanas que indicam a captação da configuração espacial deste mundo"*²⁶.

Trata-se de uma experiência sensível no mundo-vida cuja qualidade dos dados sensoriais não se confundem com a aparência

²³ REZENDE, op. cit (14), p. 40.

²⁴ MERLEAU-PONTY, J.J.M. **Phénoménologie de la Perception**. Paris, Gallimard, 1945, p. iii.

²⁵ MARTINS, op. cit. (6), p. 61.

²⁶ LACERDA, op. cit. (11), p. 09

das coisas. O ato humano atribui significados aos conteúdos sensoriais que se "definem à consciência, de forma que o mundo não é mais do que um mundo de significados, ou um mundo com significado"²⁷.

Um objeto não tem uma existência isolada no mundo, um significado em si mesmo. Cada ser que se apropria do objeto projeta atributos, interpretações e significados. O movimento de apropriação fundamenta-se na subjetividade da consciência engajada, sendo a intencionalidade²⁸ sua experiência construtiva. Segundo Lacerda:

"Uma coisa tem significado ou pode vir a ser significado quando ela comunica algo para o homem... pode-se afirmar que o significado de um objeto reside em não esgotar-se em seus limites 'objetivos', mas no seu horizonte de possibilidades"²⁹.

Logo, os objetos, assim como o saber, sempre refletem um significado para o homem. As 'coisas' existentes sempre fazem parte de um contexto que é também um contexto humano. Luypen argumenta sobre a impossibilidade de se admitir um mundo sem o homem:

²⁷ MARTINS, op. cit. (6), p. 54.

²⁸ INTENÇÃO: é o direcionamento da compreensão para o mundo, é o sentido que tem o processo, o meio através do qual os fenômenos podem e devem surgir. É, portanto, a condição de possibilidade para que toda a experiência possa assumir forma. Ibid, pp 62-70.

²⁹ LACERDA, op. cit (11), p. 35

*"Um mundo sem o homem seria um mundo do qual o homem não tem consciência, que não conhece, do qual nada tem ouvido; um mundo, sem consequência, que não se afirma de maneira alguma. Dito mundo é simplesmente nada-para-o-homem. Um mundo que não se afirma, não pode ser afirmado; o homem não pode ser consciente de um mundo do qual não tem consciência; não se pode falar de um mundo do qual não se fala"*³⁰.

Dessa forma, o que será abordado neste trabalho é o estar-no-mundo humano, ou seja, o Saber Geográfico do Professor das séries iniciais e as suas estruturas fundamentais. A vivência na qual o conhecimento se dá e o saber do professor não deverão ser entendidos como duas entidades unidas por relações de causalidade. A preocupação do estudo não é investigar o modo como um determina o outro, mas compreendê-los³¹ como pólos de um mesmo fenômeno. Isto significa que o entendimento de um pressupõe o entendimento do outro, pois ambos se estruturam num só todo, num só conjunto. Trata-se de um mesmo fenômeno humano.

O que deve ser des-velado é o estar-no-mundo humano, pois é nesta condição que se torna possível tanto o que pode ser acessível pela experiência, pela percepção ou pela reflexão (o saber

³⁰ LUYPEN, W. **Fenomenologia Existencial**. Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1976, p. 35.

³¹ COMPREENSÃO: o termo não se refere ao modo de conhecer, é visto como um modo de ser o ser que existe como modo de compreender. MASINI, op. cit. (15), p. 63.

perceptivo, ingênuo ou o saber reflexivo, sistematizado) como o fator de introspecção de que se necessita para constituir o sentido.

Uma vez direcionada a investigação para o esclarecimento do fenomenal³² Saber, e colocando-se à escuta do ser que ensina, torna-se imprescindível propor a seguinte questão: O que é isto - o Saber Geográfico que o Professor das séries iniciais utiliza na sua prática pedagógica? no ensino?

Esta forma de questionamento que aqui se faz tem o intuito de deixar claro que não se procura uma definição de saber, menos ainda de saber geográfico. Ao contrário, a maneira de interrogar visa à essência do fenômeno, busca a essência desse saber, investigando algumas manifestações vivenciadas e o próprio homem como ser-de-possibilidades.

A pesquisa nesta dimensão, a da análise do fenômeno situado, não é algo linear, mas consiste em andar em torno da interrogação. Pesquisar, segundo Joel Martins, significa:

*"ter uma interrogação é andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez..."*³³

³² FENOMENAL: o que se manifesta à consciência. Tudo aquilo que é percebido através da percepção ou pela consciência. MACHADO, O.V.M. **A Pesquisa Qualitativa**. In: BICUDO E ESPOSITO, op. cit. (21), p. 38.

³³ FINI, M.I. **Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que Tem a Fenomenologia como Suporte**. In: BICUDO e EXPOSITO. op cit (21) p. 24

Essa compreensão levou Fini a complementar que "a interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca"³⁴.

Diante dessa perspectiva, continua pertinente a indagação anteriormente enunciada; Que é isto — o Saber Geográfico do Professor das séries iniciais?

A questão que se propõe para reflexão,³⁵ e que se constituirá na orientação primordial desse trabalho, surge da preocupação com o ser-do-homem. Ressalte-se que não se está buscando a resposta sobre qualquer saber, mas o saber do ser-do-homem. Encontra-se inerente à pergunta a indagação sobre quem é este Ser-do-Homem que sabe.

O que se busca é iluminar o horizonte³⁶ do docente e, utilizando os recursos da fenomenologia, procurar trazer à luz o que está encoberto, aquilo que não aparece ao olhar, o que não vemos isto é, desolcultar a significação³⁷ da essência que está oculta no fenômeno. Em outros termos, é ter acesso ao sentido do saber geográfico, "não apenas o sentido que há na existência, mas

³⁴ Ibid., p. 24

³⁵ REFLEXÃO: esforço para aprender o sentido ou a essência do vivido. MASINI. op. cit. (15), p. 61

³⁶ HORIZONTE: o mundo de significados do Ser. Ibid., p. 64

³⁷ SIGNIFICAÇÃO: é a organização do significante e do significado que o Ser elabora a partir de sua maneira de pensar, agir e sentir. Ibid., p. 64

perceber em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos"³⁸. Sem o que parece inviável qualquer transfazer³⁹.

Assim, não é passível de interrogação o saber em si mesmo, mas sim o sujeito que sabe, o sujeito que está sabendo no mundo da experiência, no mundo vivido. Ou seja, na pesquisa fenomenológica sempre existirá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno, que por sua vez só existirá se houver o sujeito no qual se situa ou que vivencia.

O alvo da pesquisa é o sujeito que experiencia geograficamente o saber. A pretensão da fenomenologia é de considerar esses dois pólos unidos de maneira indissociável, a fim de que um conhecimento amplo e generalizado seja possível. Para isso, é fundamental buscar no fenômeno o que ele tem de mais específico. E o que existe de mais específico no fenômeno humano é a sua estrutura⁴⁰, pois uma vez des-velada e explícita, ela possibilita a compreensão de diversas formas de manifestações do fenômeno em questão.

³⁸ REZENDE, op. cit. (14), pp. 17 e 51.

³⁹ TRANSFAZER: recriar, refere-se a como o ser humano enquanto indivíduo sente o mundo e a partir do que lhe atribui significados. Quer dizer, ir além de, superar um simples fazer. É um re-criar interminável e sempre inacabado, pois o ser humano é sempre um ser de possibilidades. MARTINS, op. cit (6), p. 22

⁴⁰ ESTRUTURA: é uma multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é a correspondência intencional à situação existencial. REZENDE, op. cit. (14), p. 35

A estrutura é o elemento chave que permite à fenomenologia superar dialeticamente todas as formas de dicotomia homem — mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação.

A trajetória fenomenológica visa trazer à luz a estrutura que se oculta nas vivências. O saber expresso, ao ser abordado nesta perspectiva, é tomado como uma modalidade do estar-no-mundo. É uma manifestação humana intencional que se dá no mundo de forma organizada, cujas estruturas devem ser conhecidas para que sua verdadeira natureza possa ser iluminada.

O interesse pela estrutura fenomenal justifica-se pela necessidade de encontrar-se um fundamento para os fatos⁴¹ que “se acham agrupados uns aos outros 'em termo' de uma estrutura (...) e, através do esclarecimento dessa estrutura é conhecido aquilo que não varia, o que não muda, o que permanece inalterado”⁴². É a essência aquilo que dá sentido e significado aos fatos.

Assim, a investigação inicia-se por uma atitude que é ir-às-coisas-mesmas. Isto é, tornar visível a constituição dos acontecimentos do mundo-vida. É clarear o fenômeno na revelação de sua essência, como nos fala Masini:

⁴¹ Sobre a idéia de Fato e a de Fenômeno, consultar: MARTINS e BICUDO, op. cit. (7) p. 21

⁴² LACERDA, op. cit. (11), p. 13.

"Este enfoque de Pesquisa caracteriza-se pela ênfase ao 'mundo da vida cotidiano', pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum)"⁴³.

O retorno às próprias coisas é feito através dos discursos dos sujeitos, cuja expressão retrata a singularidade das intenções e concepções sobre o fenômeno. A preocupação com o discurso justifica-se pela necessidade de detectar os significados que estão articulados na inteligibilidade dos sujeitos. O que se busca é a compreensão destes significados; portanto, uma "meta-compreensão"⁴⁴ do fenômeno buscado.

O discurso do sujeito caracteriza-se por aquilo que ele percebe tendo por base a abertura do humano para o seu próprio mundo. E a volta às próprias coisas tem o intuito de apreender o mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo, o anterior à reflexão, que articule as informações fornecidas por fontes secundárias que devem, pela mesma razão, ser postas em parênteses.

O acesso ao discurso dá-se através da descrição que é "a prova da existência do sujeito; é uma forma do sujeito colocar sua experiência rigorosamente como ela está acontecendo"⁴⁵. Para isso,

⁴³ MASINI, op. cit. (15), p. 61

⁴⁴ META-COMPREENSÃO: é o que Husserl denomina *cógito, cogitatum*, ou seja, pensar o passado. MACHADO, op. cit. (32) p. 39

⁴⁵ *Ibid.*, p. 39

a descrição deve ser livre e natural de forma a captar os significados na pureza de como se apresentam.

A descrição é o relato de alguém que vivenciou uma experiência, para alguém que não viu e nem viveu a mesma situação. Rezende, a esse respeito, assim se pronuncia:

"... uma verdadeira descrição, supondo a consciência perceptiva, só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história" ⁴⁶.

Desta maneira, a descrição transforma-se num recurso que possibilita, ao investigador, a obtenção dos dados da experiência que os sujeitos vivenciam, e proporciona a inteligibilidade sobre o fenômeno interrogado.

É importante frisar que se trabalha o fenômeno situado numa modalidade de pesquisa cujo objetivo é buscar a essência ou a estrutura do fenômeno. A fenomenologia não está interessada na explicação dos fatos acumulados. O que é percebido não é percebido isoladamente, pelo contrário, é considerado acontecendo num contexto do mundo-vida, em uma região de fenômenos co-percebidos. Assim, o fenômeno situado implica a

⁴⁶ Sobre as características da descrição, ver cap. 1. REZENDE, op. cit. (14), p. 18.

definição de uma região de inquérito⁴⁷ na qual o investigador se move até que consiga refletir sobre o fenômeno e pensar a realidade.

Para isso, a análise e a interpretação dos depoimentos coletados requerem uma atitude de desvinculação total dos conhecimentos até então adquiridos a respeito do que será interrogado. Convém, ao investigador, que deixe de lado todas as concepções pré-estabelecidas (explicações, crenças, teorias) a fim de que possa ocorrer um contato com o fenômeno pré-reflexivo. É a suspensão⁴⁸, conhecida como epoché.

No sentido de buscar o esclarecimento do fenômeno, cumpre identificar, a seguir, os procedimentos efetuados na trajetória fenomenológica.

A TRAJETÓRIA FENOMENOLÓGICA

Uma vez que a intenção é investigar o fenômeno Saber Geográfico do Professor de séries iniciais, torna-se fundamental obter descrições acerca desse saber.

⁴⁷ REGIÃO DE INQUÉRITO: é a 'situacionalidade' ou o mundo-vida em termos de experiência vivida. FINI, op. cit. (33), p. 28.

⁴⁸ SUSPENSÃO: consiste em colocar o mundo natural tal como é apreendido entre parênteses, isto é, procurar vê-lo sem pressuposições antecipadas. MARTINS, op. cit. (6), p. 52.

Com o intuito de proceder à pesquisa, recorri a um processo estruturado por Giorgi.⁴⁹ Neste processo, os sujeitos são convidados a descrever, por escrito, uma situação em que tenham ensinado um tema de Estudos Sociais. De posse das descrições concretas (discursos pré-reflexivos) sobre as experiências efetivadas, inicia-se a análise idiográfica,⁵⁰ que consiste em cinco passos essenciais.

1º) Leitura da descrição por inteiro, de maneira a captar o sentido geral do texto. Neste momento, várias leituras são necessárias, na tentativa de apreender os sentidos subjacentes à linguagem do texto;

2º) Uma vez apanhado o sentido geral, o investigador procede a uma leitura analítica do texto com o propósito específico de discriminar as "unidades de significado"⁵¹, na perspectiva do fenômeno interrogado, no caso, o Saber Geográfico do Professor. As "unidades de significado" são então expressas na linguagem do

⁴⁹ GIORGI, Amadeo *Fenomenologia e Pesquisa Psicológica*. Duques University Press, Pittsburgh, PA., 1985, cap. 2.

⁵⁰ A palavra "idiográfica" resulta da combinação do prefixo "ídió", derivado do grego "ídios", que significa "aquilo que é próprio, peculiar" e, do verbo "grafar" que significa "dar forma a". A análise ideográfica, portanto, é a análise que resulta na grafia de algo que é próprio, peculiar ao sujeito estudado e que pode também ser entendido como a estrutura do fenômeno no plano individual. SILVA, op. cit. (16), p. 43

⁵¹ UNIDADES DE SIGNIFICADOS: são unidades de sentidos próprios que expressam situações diferenciadas descritas pelo sujeito. Ibid., p. 32.

sujeito, tentando-se um distanciamento pela colocação do sujeito na 3ª pessoa;

3º) Ressaltadas as unidades de significados, o investigador expressa as descobertas contidas em cada uma delas, utilizando-se, para isto, da linguagem do fenômeno. As descobertas contidas nas unidades de significado dependem da reflexão e da variação imaginativa⁵² no momento da análise, um recurso de que se vale o investigador para colocar-se na perspectiva do sujeito, a fim de indagar como ele pensa, sente, analisa e julga a situação. Esse passo tem o propósito de elucidar os aspectos "enigmáticos" inseridos nas descrições ingênuas dos sujeitos. Torna-se o momento de liberação das unidades de significado de sua forma pré-reflexiva;

4º) Descrição da estrutura específica do fenômeno (de cada unidade de significado) na sua expressão mais geral, libertando-se, na medida do possível, de suas contingências específicas. Para isso, o investigador sintetiza todas as unidades em uma proposição consistente, com referência à experiência do sujeito;

⁵² VARIAÇÃO IMAGINATIVA: é a forma de elucidar os aspectos psicológicos (os sentidos) das descrições ingênuas expressas pelos sujeitos, para a compreensão dos significados. Ibid., p. 36.

5º) Descrição da estrutura geral do fenômeno, como resultado de um cuidadoso trabalho de síntese que, utilizando-se das estruturas específicas, procura aproximar-se da essência do fenômeno.

Uma vez estruturada a trajetória da investigação, julgou-se conveniente que a seleção dos sujeitos para obtenção do levantamento de campo obedecesse aos seguintes critérios:

a) que os sujeitos exercessem a docência somente nas séries iniciais. Com esse critério, tomou-se o cuidado de não permitir a inclusão de professores que exercessem atividades paralelas ao exercício docente nas séries iniciais, como lecionar em outro nível (disciplinas específicas) ou em outra escola (particular); que assumissem função de apoio administrativo ou pedagógico em outro turno, ou fossem coordenador de professores nos centros de alfabetização. A precaução deve-se a um possível surgimento de inferências, construídas em relação ao comportamento da categoria em exercício.

b) que trabalhassem em escola pública da FEDF com as referidas séries por no mínimo 2 anos. A definição deste critério teve como base um levantamento ocorrido com os alunos da disciplina Geografia para início de escolarização, do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), entre os anos de 1992 e 1994, que

indicou um considerável número de professores recém-contratados (1 ano ou menos) e uma certa mobilidade verificada no âmbito da série e das escolas;

c) que tivessem os estudos de formação docente realizados integralmente nas Escolas Normais pertencentes à FEDF, em decorrência de diretrizes pedagógicas mais definidas como a implantação da Proposta Crítico-Social dos Conteúdos nessa instituição em 1985 e, uma orientação do ensino da Geografia e dos Estudos Sociais (Integração Social) segundo a epistemologia da Geografia Crítica;

d) que tivessem iniciado e concluído os referidos estudos após 1985, pela razão primordial de os professores exercerem a sua atividade docente sob os mesmos preceitos exigidos na sua formação.

Assim, a partir dos referidos critérios, selecionaram-se onze (11) professores para fazer parte da investigação. Após a análise idiográfica de cada discurso, quatro (4) descrições foram escolhidas para fazer parte do estudo, pois procurou-se a qualidade das percepções dos sujeitos sobre suas experiências, e não a quantidade de certezas sobre os diferentes significados, uma vez que o sujeito só representa ele mesmo e seu mundo vivido.

Por sua vez, a interpretação⁵³ expressa foi resultante dos significados evidenciados que se mostraram nas análises idiográficas. E estes significados foram agrupados de forma a permitir uma leitura do fenômeno.

Cabe ressaltar que a interpretação, neste tipo de trajetória, requer sempre um cuidadoso exame, uma vez que os pressupostos não estão estabelecidos como em outras formas de pesquisa, ao contrário, o investigador, no método fenomenológico, tem a liberdade de expressar suas descobertas de diversas maneiras.

Dessa forma, ler sobre as experiências dos professores significa, sobretudo, buscar no seu mundo-real-vivido a sua visão de saber geográfico para chegar à estrutura do fenômeno.

⁵³ Na Interpretação Geral, trabalhou-se com as unidades de significado conforme elas aparecem na Descrição das estruturas Específicas do Fenômeno e com as respectivas sínteses expressas na Descrição Geral da Estrutura do Fenômeno.

CAPÍTULO II
ANÁLISE IDIOGRÁFICA

PROPOSIÇÃO ORIENTADORA DOS DISCURSOS:

Uma vez que a intenção é investigar o fenômeno Saber Geográfico do Professor de Séries iniciais, foi fundamental obter descrições acerca desse Saber. Assim, os sujeitos foram convidados a descrever, por escrito, uma situação em que tenham ensinado um tema de Estudos Sociais.

TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 01

[¹Temos uma certa dificuldade em relação a nomenclatura, mas nós sentamos e procuramos analisar que quer dizer em que contexto se insere.

Relevo, clima, hidrografia, acho até que organização urbana e rural, aspectos econômicos que interferem nos geográficos, agropecuária, fauna] [²O trabalho que é realizado no iniciando e continuando é muito mais leve.] [³Conceito geográfico engloba tudo, de repente você vai trabalhar a hidrografia ou clima e aí já engloba a fauna e a flora de determinada região, é tudo. Existem alguns aspectos mais importantes e os outros são subitens daquele conceito geográfico.]

[⁴Nós não temos tempo de análise profunda do conteúdo, e a gente reivindica um espaço para ver isto aí.] [⁵A gente abre a

discussão sobre o conteúdo. Para discutir só o conteúdo sociais acho que a gente nunca parou. A gente vem analisando o que tem que ser trabalhado dentro do que o conteúdo nos coloca, nos manda trabalhar.] [6Acho que envolve o essencial agora o que sobra eu não sei, de repente não precisava ser dado agora e está a mais, mas eu tenho a impressão que não,] [7o que nós trabalhamos vem sendo dado a partir da realidade da criança, por ex. Saúde, hospitais, postos de saúde, o que precisava para melhorar nós já trabalhamos bem a nível da experiência do aluno, o que ele precisa saber.] [8Agora o que falta ou que excede nós nunca paramos para analisar. E nós precisamos parar para analisar e isso não acontece não só aqui mais no DF] [9A nomenclatura dificulta principalmente em dinamização. E nós buscamos um dicionário, acho que há uma dificuldade em relação ao conteúdo para registro em diário e para se trabalhar em sala de aula.] [10No momento nós abrimos, lemos, e procuramos trabalhar o que está proposto de forma bem real, simples e o que deve se aprofundar nós aprofundamos com muito bom senso. Agora a análise criteriosa nunca foi feita.]

A. CONSTITUINTES DESCRIÇÃO DO SUJEITO	PRESENTES NA	B. EXPRESSÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO NA PERS-PECTIVA DO FENÔMENO
1. S tem dificuldade com a nomenclatura, mas procura analisar os significados através do contexto em que os termos aparecem.		1. A dificuldade de articular geograficamente os termos faz com que S apreenda-os na sua forma literal.
2. S diz que o trabalho realizado no CBA é leve.		2. S trabalha os termos em nível das noções, à medida que eles surgem.
3. S relata que o conceito interfere em outros conceitos, existindo alguns aspectos mais importantes e outros que aparecem como subitens.		3. S pressente que, em nível da definição, os termos se influenciam, justificando que uns aspectos são mais importantes que outros.
4. S justifica que não há tempo para aprofundar o conteúdo, por isso S reivindica um espaço para analisá-lo.		4. Consciente de suas deficiências epistemológicas, S reivindica um espaço para o estudo.

5. S discute os assuntos com os alunos, limitando-se às sugestões temáticas do manual. Mas nunca parou para trabalhar somente a matéria de Estudos Sociais.
6. S presume que o conteúdo envolve os temas e as informações essenciais, porém S não sabe o que sobra, achando que não precisa trabalhar no momento.
7. S diz que as informações que os alunos precisam saber são trabalhadas a partir de suas realidades, de suas experiências.
5. S trabalha as informações que surgem dentro dos limites do manual. Mas desenvolve sistematicamente o programa de Estudos Sociais.
6. S designa a importância das informações pelo aparecimento no manual, o que comprova, mais uma vez, a sua deficiência em relação ao conhecimento.
7. S trabalha os conteúdos ao nível da realidade percebida pelos alunos.

8. S reforça as idéias de não ensinar além do que o conteúdo propõe, da necessidade de analisar as informações a fim de trabalhá-las melhor na sala de aula.
8. S reforça a sua limitação e a necessidade de se fundamentar.
9. Confrontada com a dificuldade da nomenclatura, S recorre a algumas leituras para poder trabalhá-las na aula.
9. Diante das dificuldades do conhecimento, S busca algumas leituras a fim de se embasar.
10. S desenvolve o conteúdo de forma simples, bem real e aprofunda com base no seu bom senso.
10. O desenvolvimento do conteúdo, por S, ocorre de forma simples através do seu conhecimento da realidade.

C. DESCRIÇÃO DAS ESTRUTURAS ESPECÍFICAS DO FENÔMENO.

S trabalha os termos de Estudos Sociais de acordo com o programa estabelecido, embora admita dificuldades na abordagem do assunto. A sua deficiência em relação ao conhecimento geográfico faz com que S reduza o conteúdo a uma lista de termos que são apreendidos na sua forma literal, ou através do seu próprio entendimento, não ultrapassando o nível das noções. Apesar de vislumbrar alguma relação entre as definições, S designa a sua importância pela forma presente no programa e nos manuais. Assim, a busca do sentido das informações são determinadas pela dimensão percebida pelas crianças. Consciente de suas limitações, S recorre às leituras e reivindica momentos para uma melhor preparação.

D DESCRIÇÃO GERAL DA ESTRUTURA DO FENÔMENO

O saber geográfico emerge quando é estipulado por S, com base exclusiva no programa, o qual determina a forma e a importância da informação. A deficiência epistemológica do professor resulta numa abordagem inadequada do assunto, limitada

pela sua compreensão superficial e pela busca de significados através da percepção das crianças, indicando a necessidade de melhoria no domínio dos conhecimentos metodológico e específico.

TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 02

[¹Comecei a aula através da comparação do local da escola, que é onde eles moram e o local onde a professora mora e através de cartazes de cidades.]

[²Fizemos uma leitura de um texto preparado pela professora, tiramos dúvidas e anotamos as diferenças entre zona rural e urbana, no caderno] [³Observamos a paisagem (o local - zona rural),] [⁴voltamos para... e desenhamos a zona rural e fizemos desenhos imaginando a zona rural e fizemos desenhos imaginando a zona urbana. Depois fizemos alguns escritos.]

[⁵A 3^a e 4^a séries estavam estudando Animais (em Ciências) e as turmas do CBA. zona rural e urbana.]

[⁶Fizemos um passeio ao Jardim Zoológico.

Foi riquíssimo, pois fixamos vários assuntos já trabalhados.]

[-⁷fizemos a comparação entre zona urbana e rural (com detalhes, pois passamos pela esplanada e eixão, onde se observa as superquadras e o lugar onde fica a escola, que é onde as crianças moram - zona rural).

- Estudamos os animais (classificação, cobertura do corpo, vertebrado e invertebrado, etc.);

- Conhecemos os animais que eram palavras-chaves para introdução de padrões de escrita e vogais (elefante, cobra, arara, etc.);

- Meio de transporte - saímos para o passeio de ônibus, vimos vários tipos de carros, caminhões e relacionamos com o tipo de transporte usado pela maioria dos alunos: cavalo e a pé;

- Sinais de trânsito - semáforo, balões, faixas de segurança para pedestres, lombadas - concluímos que nossa escola precisa de faixa de segurança e/ou lombada.]

[⁸Observei que depois desse passeio, tornamos muito mais rico os conteúdos desenvolvidos.

A. CONSTITUINTES PRESENTES NA DESCRIÇÃO DO SUJEITO	B. EXPRESSÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO NA PERS-PECTIVA DO FENÔMENO.
<p>1. S começou a aula comparando o local da escola e da moradia dos alunos com o local onde mora. Comparou também outros locais através de cartazes de cidades.</p>	<p>1. S abordou o espaço, identificando e comparando os elementos físicos dos diferentes locais.</p>
<p>2. S e os alunos fizeram a leitura de um texto, tiraram as dúvidas e anotaram as diferenças entre zona rural e zona urbana, no caderno.</p>	<p>2. S aproveitou a leitura, para os alunos identificarem e perceberem as diferenças ente os elementos da zona rural e urbana.</p>
<p>3. S e os alunos observaram a paisagem do local que fica na zona rural.</p>	<p>3. S levou os alunos a observar, a fim de perceberem, os elementos que compunham a paisagem.</p>

4. Após a volta para sala de aula, S e os alunos fizeram desenhos imaginando a zona rural e a zona urbana. Depois fizeram alguns escritos.
 5. S relata que as 3ª e 4ª séries estavam estudando animais em Ciências e as turmas do CBA estavam estudando a zona rural e urbana.
 6. S fez com os alunos um passeio ao Jardim Zoológico e relata que foi riquíssimo, porque vários assuntos trabalhados foram fixados.
 7. S aproveita o passeio para fazer os alunos observarem e compararem os lugares por onde passaram com o lugar onde eles moram na zona rural. Estudaram sobre os animais, conheceram os que
4. S propôs que os alunos expressassem, desenhando e escrevendo, os elementos que tinham visto, visando à imaginação.
 5. S inferiu que o tema de estudo tinha relação com outros assuntos, inclusive de outras séries.
 6. S utilizou o passeio para motivar e reforçar as informações trabalhadas nos temas estudados.
 7. Durante o passeio, S chamou a atenção dos alunos para relacionar o que viam com o que já haviam estudado, e aproveitou para fazer algumas conclusões.

serviam de palavras - chaves para a introdução de padrões de escrita. Relacionaram os tipos de transportes visto com os utilizados pelos alunos. Viram os sinais de trânsito, concluindo que a escola precisava de alguns.

8. S observa que, após o passeio, os conteúdos desenvolvidos ficaram mais ricos.

8. S percebeu, pela fala dos alunos, que a experiência em relação ao passeio foi satisfatória, pois ilustrou os conteúdos desenvolvidos.

C. DESCRIÇÃO DAS ESTRUTURAS ESPECÍFICAS DO FENÔMENO

S desenvolveu as suas aulas sobre os lugares, identificando e comparando os diferentes elementos visíveis das paisagens. Através de algumas atividades, S levou os alunos a perceber, identificar, enumerar e, às vezes, a registrar as diferenças. As atividades utilizadas cumpriram a intenção de motivar, reforçar e ilustrar as informações transmitidas anteriormente, o que satisfazia o trabalho de S. Contudo, apesar de vislumbrar a relação espacial entre os elementos, S não os explorou. Da mesma forma, S não aproveitou as estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolver habilidades necessárias à compreensão do meio.

D. DESCRIÇÃO GERAL DA ESTRUTURA DO FENÔMENO

O saber geográfico consistiu na percepção, identificação e comparação dos elementos visíveis das paisagens, que, por sua vez, transformaram-se em objetivo do processo. As diversas atividades propostas tiveram a função de reforçar e ilustrar, bem como de enriquecer as informações transmitidas, básicas para compreensão da realidade.

TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 03

[¹Na minha turma, turma esta que não foi alfabetizada no pré-escolar, já que aqui no SESI se alfabetiza no pré, eles não conseguiram ser alfabetizados, e até agora o que nós conseguimos trabalhar em ES foram os eventos do mês,] [²aí nós realizamos uma produção de texto coletiva, porque eles ainda não lêem e nem escrevem.]

[³Devido ao nível, a gente desenvolve através da produção coletiva, a partir do que eles conhecem.] [⁴Brasília: falamos sobre a cidade, muitos não conhecem o Plano Piloto, assim foi falado sobre os pontos turísticos: a catedral, a torre, etc.] [⁵e montamos a produção coletiva, passamos para o cartaz e eles ilustram.]

[⁶Eu não me baseio em nenhum livro, eu estou trabalhando sobre a teoria do construtivismo, procuro tirar do aluno e se começa pelo nome da criança é voltado para o nome da criança. Alguns exercícios são tirados de alguns livros eu não sei citar autor, mas tudo ligado ao conteúdo da forma que eu estou trabalhando.]

[⁷Eu - o desenho do corpo, conhecimento de si e localização dele no espaço em que ele vive, a partir daí ele conhece o próprio corpo.

Depois Espaço - temporal - trabalho do calendário - dias do mês, dias da semana e como está o tempo. Todo dia é feito isto (calendário giratório de cartolina) pegando noção de espaço-temporal.] [⁸Estou trabalhando Estudos Sociais a partir disto e isto ajuda a desenvolver a escrita, onde é o começo e o fim.]

A. CONSTITUINTES PRESENTES NA DESCRIÇÃO DO SUJEITO	B. EXPRESSÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO NA PERSPECTIVA DO FENÔMENO
1. S relata que a turma não foi alfabetizada, por isso Estudo Sociais é trabalhado nos eventos do mês.	1. O trabalho de S com Estudos sociais resume-se aos eventos cívicos, porque os alunos não foram alfabetizados.
2. S justifica a produção coletiva, porque os alunos ainda não foram alfabetizados.	2. A utilização da técnica de produção é justificada por S pela mesma razão anterior.
3. S diz que os assuntos trabalhados partem do que os alunos conhecem.	3. O ponto de partida para a exploração do tema é o saber que o aluno traz de sua vivência.
4. S diz que o tema Brasília não é do conhecimento de muitos, por isso ele fala sobre os pontos turísticos.	4.S se contradiz quando introduz as informações, justificando que o tema não é do conhecimento de muitos.

5. A produção coletiva é a montagem ilustrada de um cartaz.
 6. S não trabalha o conteúdo através dos livros porque ele trabalha segundo o construtivismo, procurando tirar as informações das crianças, embora alguns exercícios sejam tirados de livros.
 7. S exemplifica as atividades com os temas "Eu" e "Espaço-temporal", com o objetivo de conhecer o próprio corpo, a sua localização e criar noções de espaço nas crianças.
 8. S trabalha com Estudos Sociais desta forma porque ajuda no desenvolvimento da escrita.
5. A produção coletiva restringe-se à confecção de um cartaz.
 6. Não utiliza o livro para mediar os conteúdos, a não ser alguns exercícios, pois justifica trabalhar com o construtivismo, reforçando que o conhecimento vem da criança.
 7. S exemplifica, através de alguns temas e atividades, outros objetivos, sem a segurança de sua importância.
 8. S justifica que o seu objetivo é a escrita e que Estudos sociais tem importância somente na medida em que contribui para a escrita

C. DESCRIÇÃO DAS ESTRUTURAS ESPECÍFICAS DO FENÔMENO.

S, que tem a finalidade de alfabetizar, utiliza os temas de Estudos Sociais como estratégia para introduzir e desenvolver a escrita, de tal maneira que o saber geográfico fica secundarizado. Apesar de S justificar que trabalha com a construção do saber, a necessidade de clareza do conteúdo, de sua importância e o objetivo da metodologia contradizem a sua ação pedagógica, chegando, até mesmo, a desconsiderar o saber de vivência do aluno. Assim, as atividades passam a ser subutilizadas, tendo apenas o papel de diversificar e ilustrar o trabalho cotidiano de S.

D. DESCRIÇÃO GERAL DA ESTRUTURA DO FENÔMENO

O Saber geográfico é secundarizado, diante do trabalho de alfabetização pela escrita. A falta de clareza nos princípios didáticos conduz a contradições. Contribuições que desconsideram a importância dos saberes de referência e vivência, bem como subutilizam os procedimentos e as técnicas trabalhadas.

TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO 04

*Conteúdo: Relevo.

[¹A aula teve início com uma incursão pela escola para que os alunos percebessem as elevações que existiam no terreno da escola.] [²Durante a incursão a professora (eu) ia fazendo perguntas tais como: o chão neste local é igual, da mesma altura, ao do outro lado da escola? o chão daqui de fora é igual ao chão da sala de aula, ou do pátio? Vocês sabem por que o chão não é igual em todos os lugares? etc..]

[³Depois de passearmos por toda a escola, fomos até uma horta que fica ao lado da escola para observarmos como era o solo (chão) de lá. Nosso passeio continuou fora da escola e nós fomos até um morro que ficava lá perto] [⁴Quando chegamos lá, no morro,

subimos até em cima e fomos conversar sobre como é o chão do morro, o da escola e o da horta. Neste momento cada aluno, que quis falar, deu sua opinião, ou seja, disse o que observou.]

[⁵Após a conversa informal, voltamos para a escola e fomos para a sala de aula. Ao chegar na sala e todos os alunos se acomodaram, relembramos nosso passeio] e [⁶a professora disse aos alunos que iríamos fazer uma redação (texto) sobre o passeio.]

[⁷Depois do texto pronto fizemos a interpretação escrita dele e cada aluno produziu, individualmente, uma frase sobre relevo]. [⁸No dia seguinte continuamos a aula sobre relevo e foi construído pelos alunos, maquetes com argila, sobre o passeio que fizemos e sobre as diferenças de relevo (solo, chão) que eles perceberam.] [⁹Depois das maquetes prontas a professora apresentou os tipos de relevos que existe no Brasil – planalto, planície e montanha.] [¹⁰Neste momento trabalhou-se um texto informativo sobre o tema.]

A. CONSTITUINTES PRESENTES NA DESCRIÇÃO DO SUJEITO	B. EXPRESSÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS NA PERSPECTIVA DO FENÔMENO
1. S iniciou a aula com uma incursão pela escola para que os alunos percebessem as elevações que existiam no terreno da escola.	1. S introduziu os alunos no estudo do relevo através da observação do terreno da escola, onde os alunos deveriam perceber inicialmente as várias alturas e formas.
2. Durante a incursão, S fazia perguntas a fim de que os alunos percebessem as diferenças e os porquês dos aspectos do chão e dos lugares da escola.	2. Durante a observação, S orientava, através de perguntas, a percepção dos alunos para alguns detalhes dos aspectos físicos da escola.
3. Depois de passear pela escola, S foi com os alunos até uma horta, depois a um morro próximo da escola para observar o chão.	3. Em seguida, S continuou o processo de observação em outros locais.

4. Ao chegar em cima do morro, S e os alunos conversaram informalmente sobre como era o chão do morro, da escola e da horta, dizendo, conforme cada um, o que haviam observado.
 5. Após o retorno para a sala de aula, S e os alunos relembrou o passeio.
 6. S disse aos alunos que fariam uma redação (texto) sobre o passeio.
 7. Posteriormente, cada aluno reinterpretou o tema, criando um conceito sobre relevo.
 8. No dia seguinte, S e os alunos construíram, com argila, maquetes sobre o passeio e
4. Após a observação, os alunos relacionaram informalmente, os aspectos e as diferenças que tinham observado.
 5. Na sala de aula, S e os alunos expressaram, oralmente, os aspectos e as diferenças que mais tinham chamado atenção.
 6. S deu início a sistematização por meio de registro escrito, onde interpretaram as informações observadas.
 7. Posteriormente, cada aluno reinterpretou o tema, criando um conceito sobre relevo.
 8. Em seguida, S apresentou figuras de relevo existentes no Brasil para que os alunos

sobre as diferenças de relevo (sala, chão) que eles haviam percebidos.

10. Naquele momento, S trabalhou um texto informativo sobre o tema.

pudessem relacionar com o que haviam observado anteriormente.

10. Finalmente, S apresentou um texto informativo com a finalidade de que os alunos comparassem as informações e aprofundassem o conhecimento sobre o tema.

C. DESCRIÇÃO DAS ESTRUTURAS ESPECÍFICAS DO FENÔMENO.

S desenvolveu a sua aula através de uma cuidadosa interação dos alunos com o tema. Inicialmente, o estudo deu-se por meio de observações. Esta orientação permitiu, aos alunos, a percepção de detalhes da paisagem próxima. O resultado foi uma coleta de aspectos e diferenças marcantes que foram sistematizadas e registradas. A interpretação e a relação dos dados proporcionaram uma significação das informações, possibilitando até a criação de conceitos. Posteriormente, outras atividades serviram para fixar e redimensionar as informações, permitindo, aos alunos, o confronto com o que haviam observado, momento em que tiveram a oportunidade de tecer novas opiniões. Por fim, um texto introduzido por S propiciou novos dados que conduziu a novas comparações e ao avanço do conhecimento.

D. DESCRIÇÃO GERAL DA ESTRUTURA DO FENÔMENO

O saber geográfico surge como um saber orientador quando ocorre um processo de interação entre os alunos e o tema. Através de uma metodologia própria, a interação possibilitou o

desenvolvimento de habilidades básicas para exploração do espaço, permitindo aos alunos elaborarem os referenciais sobre o assunto. As técnicas, por sua vez, tiveram a função de mediar o contato e a apreensão, bem como comprovar o entendimento e o aprofundamento do tema.

CAPÍTULO III

O SABER GEOGRÁFICO DAS PROFESSORAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao iniciar a interpretação, observamos: a) que os discursos pesquisados revelam como o fenômeno se apresenta em um determinado momento, num certo contexto de formação e atuação dos sujeitos nas séries iniciais; b) que ao proceder à análise idiográfica, constatamos que as unidades de significado na perspectiva do fenômeno revelam diferentes faces do Saber Geográfico, veiculado nas série iniciais.

O fenômeno que nos propusemos a investigar nos traz uma multiplicidade de sentidos. E, como "há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer" faz-se necessária reafirmar a preocupação central do estudo com o esclarecimento sobre a constituição do Saber Geográfico que as docentes utilizam durante o trabalho, na matéria Estudos Sociais.

Para uma melhor sistematização, esta interpretação foi estruturada a partir dos seguintes tópicos que congregam os significados evidenciados na análise idiográfica:

- A. O Saber Geográfico.
- B. A Prática Pedagógica.
- C. A Intersubjetividade.
- D. As Finalidades dos saberes.

A interpretação dos tópicos será realizada numa visão conjunta, lançando mão em certos momentos da exposição literal

dos discursos dos sujeitos como fator de esclarecimento dos sentidos a serem evidenciados.

O Saber Geográfico, nas Séries Iniciais, constitui-se através da coexistência de diferentes saberes,⁵⁴ que se originam diretamente: a) dos conhecimentos⁵⁵ de referência da Ciência geográfica e da pedagogia, basicamente os da didática; b) dos saberes de vivência do próprio Ser, um saber prático que orienta e facilita a relação do sujeito com o mundo.

Os saberes, manifestos no Saber Geográfico, ocorrem na Prática Pedagógica por meio de nuances que têm por base a sistematização de aspectos ilustrativos de uma determinada paisagem. Poucas vezes, a informação se constitui numa explicação da organização de um espaço.

A articulação dos saberes sistematizados na Prática Pedagógica traduz, por sua vez, uma forma de Intersubjetividade, materializada em atitudes que não muito contribuem para o alcance do objetivo essencial, proposto no programa. Dessa maneira, a Intersubjetividade configura saberes eivados de sentidos que projetam Finalidades não condizentes com a razão da existência da própria Ciência.

⁵⁴ Denominamos saberes os conhecimentos que não atingem os limites do rigor científico, mas que se consolidam na existência do Ser-no-Mundo.

⁵⁵ O termo conhecimento está sendo utilizado no âmbito da epistemologia, dos métodos rigorosos, racionais, científico.

O saber científico geográfico estipulado nos programas, "relevo, clima, hidrografia... agropecuária, fauna" (D. 01), "zona rural, urbana e meios de transporte" (D. 02), conduz à elaboração de uma Geografia onde as informações são organizadas de forma parceladas, estáticas e sem movimento, situação já evidenciada na pesquisa-piloto.

Esse tipo de organização propicia, ao nível do entendimento do sujeito, "uma certa dificuldade em relação à nomenclatura ... e principalmente à sua dinamização"(D. 01), já que o saber é apresentado desvinculado da dinâmica do espaço real do indivíduo e da sociedade, dificultando a compreensão do objeto da Ciência.

Por sua vez, ao tentar contextualizar as informações viabilizadas pelos manuais no espaço real, a compreensão limitada do Ser-aí reduz a Geografia à identificação e à simples caracterização dos elementos visíveis que constituem as paisagens: "comecei a aula através da comparação do local da escola ... e o local onde a professora mora"(D. 02).

Assim, o Saber Geográfico parece se fundamentar exclusivamente na frágil concepção que os sujeitos, envolvidos no Prática Pedagógico, têm de espaço de vivência, com base somente na percepção direta (pré-reflexiva) dos elementos da paisagem: "eu

não me baseio em nenhum livro, procuro tirar do aluno" (D. 03), "observamos a paisagem (o local-zona rural) ... desenhamos imaginando a zona rural e urbana. Depois fizemos alguns escritos" (D. 02).

A tendência de estudar ao nível da realidade objetiva, explorada unicamente através da percepção, pode ser problemática, na medida em que o saber encontra-se desvinculado do processo social no qual os sujeitos estão inseridos, privilegiando informações restritas à identificação, à enumeração e à classificação dos elementos concretos e visíveis que constituem um determinado espaço.

O importante nessa tendência é a vivência do aluno, não é apenas a informação descontextualizada, "pasteurizada" que é sistematizada nos programas e na maioria dos livros didáticos. É principalmente o saber que surge da relação dialética e dialógica entre a compreensão (sujeito) e a realidade (mundo). Compreensão que pode advir da mediação do professor, quando atribuiu significados na relação dos elementos num determinado espaço (o meio imediato, o bairro, a cidade, etc.), o saber sistematizado como explicação da realidade: "Depois do texto pronto fizemos a interpretação escrita dele e cada aluno produziu, individualmente, uma frase sobre o relevo" (D. 04).

Por outro lado, o saber didático-pedagógico (as intenções, os objetivos e os procedimentos) das descrições emerge da mesma forma que o saber geográfico, ora desarticulado, sem objetivo determinado, ora coerente com a intenção expressa pela ciência ou pela estrutura da disciplina.

O conteúdo e a forma, isto é, a Prática Pedagógica pela qual o Saber Geográfico é expresso segue, muitas vezes, a organização dos programas estruturados nos manuais e nos livros didáticos. Dessa forma, esse tipo de material passa a ser um dos determinantes principais do método de "ensino" a ser praticado nas salas de aula.

A desarticulação entre os procedimentos metodológicos e a intenção do professor bem como os objetivos dos temas a serem trabalhados, evidenciados nos discursos 02 e 03, mostra-nos, mais uma vez, a falta de domínio sobre os elementos básicos da Didática. A utilização de diferentes procedimentos no ensino do mesmo tem mais a finalidade de diversificar as atividades do que atender propriamente aos objetivos propostos. O que acaba determinando o tipo de informação a ser veiculada no Saber Geográfico.

Essa relação dialética, determinante - determinado, entre o saber e a organização didática estruturada na Prática Pedagógica, explicita-se também nos discursos 01 e 04, só que de

forma coerente com a intenção e a concepção de ensino do professor.

No discurso 01, como a concepção de Saber Geográfico é tradicional, o saber didático-pedagógico se materializa na mesma correspondência, em procedimentos especificados para catalogação de aspectos contidos na paisagem. Já no discurso 04, mesmo trabalhando o conteúdo a partir de igual programa, a Intersubjetividade indica procedimentos que conduzem o aluno a um nível de compreensão sobre o espaço, conforme a idade e o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, é em nível do saber de vivência do sujeito que acreditamos que se dá o movimento dialético mais importante das determinações do Saber Geográfico. Na análise idiográfica, verificamos que este saber se constitui, principalmente, a partir de duas dimensões: primeiro, a partir da forma de aplicação dos conhecimentos; segundo, a partir do cotidiano de vida do próprio sujeito.

Na pesquisa piloto e na pesquisa de campo, também constatamos que a configuração destes saberes, nos diferentes sujeitos, evidencia um mesmo contexto. A disposição dos conteúdos, a forma de expressá-los e a ação dos procedimentos sinalizam uma estruturação que coincide e que é repetitiva em diversas descrições.

Isso nos indica que é na maneira de apreender e praticar os saberes reflexivos que se manifesta a dimensão fundamental do Saber – o saber de vivência. Um saber que extrapola a escolarização, que é configurado na dinâmica de existência do próprio sujeito, que transcende o Ser-Estudante e o Ser-Profissional. Saber esse que é estabelecido ao longo de uma prática exigida na relação com o Mundo, e que, ao mesmo tempo, pro-jeta uma finalidade.

Esse saber, ao ser articulado na dimensão própria do Ser-aí, apresenta níveis diferenciados de elaboração, conforme a exigência do Mundo, o acesso ao conhecimento formal e informal, a sua estruturação, a utilização e a maneira como se influenciam.

O saber de vivência que coexiste com os outros saberes numa relação de interdependência não se dá de maneira isolada, solitária no indivíduo. A sua elaboração não ocorre simplesmente de forma aleatória. Ou seja, o sujeito não articula e estrutura os diferentes saberes sem um referencial, sem uma finalidade. A evidência de uma estruturação que coincide nas pesquisas indica a existência de fatores determinantes que contribuem para uma certa organização dos conteúdos.

O Ser-aí que existe no Mundo, ao entrar em contato com o ideário escolar,⁵⁶ o faz através de mediações formais que determinam os sentidos do saber a ser construído. A maneira de vivenciar os procedimentos e os conteúdos nos sinaliza a forma de uso dos saberes, o tipo de informação e a sua necessidade. É como estudante e como professora, ou seja, nos momentos de exercícios dessas atividades que o Ser-aí, ao praticar e aplicar o ideário escolar, forja a base de seus saberes científico e pedagógico, que serão utilizados no trabalho com os alunos.

Isto é, esses saberes, que se fazem presente na sistematização de mundo do Ser-aí das professoras, têm origem no processo de vivência do Ser enquanto sujeito individual, coletivo e profissional, constituindo, assim, saberes oriundos do saber de vivência do Ser-Estudante (no período de formação básica e formação para o magistério) e do saber de vivência do Ser-Profissional (no exercício da profissão).

Tanto o ideário escolar quanto as mediações realizadas pelas professoras de todas as ordens são saberes sistematizados pela sociedade com diferentes níveis de elaboração. O Ser-no-mundo enquanto sujeito individual, coletivo e profissional, tem a sua

⁵⁶ Entendemos por Ideário escolar todo tipo de conteúdo estruturado e veiculado pela escola como fator de formação.

existência balizada boa parte pela cultura sistematizada nos diferentes meios sociais.

A base que é forjada no contato com o ideário escolar sofre a influência direta do que também constitui o saber de vivência. São os conteúdos do cotidiano do Ser-aí, lançado ao mundo (saber popular, erudito, formal, informal, etc.). Conteúdos esses que estabelecem uma relação direta com o Mundo, instituídos a partir de uma sistematização desconhecida, que se dá tanto no exterior como no interior da escola.

O Ser-aí no exercício diário de sua relação com o Mundo e, ao mesmo tempo, na sua função social vai configurando um saber, o seu próprio saber de referência. Um saber prático que permite distinguir as necessidades, determinar a importância de outros saberes e, no caso do profissional de ensino, determinar que informações deverão ser utilizadas na atividade de ensino, bem como no cotidiano extra-escolar.

O Ser-no-mundo, ao estabelecer o seu referencial no dia-a-dia de sua existência, pro-jeta durante a ação pedagógica saberes que ainda não estão organizados via saber instituído, mas que existem na Prática Pedagógica do Ser-aí.

A possível organização desses saberes de vivência sofre uma variação de elaboração e sistematizações que co-existem com

práticas estabelecidas, fazendo parte do resultado momentâneo do Ser.

As práticas materializadas retratam formas de mediação, de Intersubjetividade que pro-jetam diferentes tipos de desenvolvimento do processo aprendizagem nos alunos. O professor, ao não ter clareza da razão do saber científico geográfico (D. 02 e 03) e dos princípios pedagógicos (D. 03), termina por proporcionar entendimentos que acabam resultando em falsas interpretações em relação à importância e aos significados desses saberes. Confrontar o aluno com o objeto, deixando que ele apreenda, por si só, apenas os aspectos visíveis aparentes do espaço (D. 02) não contribui efetivamente para a formação crítica do sujeito, nem para compreensão do objeto da Geografia.

Ressalte-se que a prática existencial não é constituída somente no âmbito estrito do Ser. O homem no sentido de sua existência é definido como Ser-ao-mundo. Não apenas como indivíduo, mas enquanto grupo, compreendendo a história, a cultura e o projeto coletivo.

A Intersubjetividade professor-aluno compreende desde a transmissão de informações e definições, estipuladas nos programas e livros didáticos (D. 01), até a interação cuidadosa entre os saberes a fim de desenvolver aptidões cognitivas e emotivas que possam

possibilitar a compreensão da realidade (D. 04). O trabalho nessa perspectiva pressupõe a criação de competências, a fim de que o conteúdo incorpore a significação que é almejada pela intenção do professor.

A clareza do papel de professor é importante. A intersubjetividade não deveria mediar somente a informação, deveria ressaltar mais a dimensão do significado do conhecimento, permitindo superar a dicotomia sujeito versus objeto, transformando-a numa relação de reciprocidade sujeito-objeto. A intersubjetividade é um meio essencial de os sujeitos construírem sua subjetividade e de se relacionarem com o mundo.

CAPÍTULO IV

**A BUSCA DAS DIMENSÕES DO SABER GEOGRÁFICO NÃO
REVELADAS NA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Ao término da interpretação da análise idiográfica dos discursos, compreendeu-se que algumas indagações ainda se faziam presente em relação ao Saber Geográfico e a sua inserção na Prática Pedagógica: a idéia de Conhecimento Geográfico, a sua natureza, a sua proveniência e a sua interrelação com o trabalho na sala de aula. Por intermédio dos discursos, a investigação não elucidou todos os questionamentos da região de inquérito, com o objetivo de iluminar o fenômeno na sua totalidade.

Embora a investigação tivesse contemplado a constituição do Saber Geográfico, tornou-se ainda fundamental uma "volta às coisas mesmas", como condição essencial para o esclarecimento do fenômeno humano, a fim de que a interpretação não ficasse reduzida apenas a um de seus elementos, isto é, à vontade do Ser-aí do professor.

A professora, enquanto Ser-ao-mundo, organiza a sua Prática Pedagógica a partir de determinados referenciais que possibilitam o exercício dessa mesma prática. Ela reproduz, elabora ou reestrutura informações e procedimentos didáticos a partir de elementos que fazem sentido, elementos esses oriundos do saber de vivência do sujeito enquanto Ser-estudante, orientado por

circunstâncias, através dos quais o trabalho se estrutura na vivência do saber do Ser-profissional.

A manifestação desses saberes do Ser-aí docente no ato pedagógico apresenta-se, algumas vezes, de forma contraditória: ora o saber geográfico escolar não repercute no Conhecimento científico da Geografia, ora os procedimentos didáticos utilizados não mantêm uma coerência entre si, deixando de atingir os objetivos gerais explícitos nos programas, ora as diferentes realidades, quando abordadas, são percebidas e perpassadas da mesma forma, sem levar em consideração a dinâmica de cada espaço.

Pensar a prática do ser-aí docente é uma das formas de superar tanto o dogmatismo, o senso-comum quanto a percepção de aspectos que não contribuem nem para o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor dos alunos, nem tampouco para uma melhor compreensão do saber e da realidade, pois os elementos do espaço, conforme as condições, ganham novas dimensões e sentidos.

No entanto, a prática de uma intersubjetividade pressupõe necessariamente uma vivência dessa mesma prática. A realização de uma intervenção não se esgota no âmbito do planejamento, da reflexão, embora configure-se numa abertura de possibilidade. Mas,

é por meio da vivência que os indivíduos constituem-se na "maneira de ser" que os caracterizam.

A vivência, portanto, mais do que um fator de convergência de diferentes tipos de saberes, surge como um elemento de formação e de organização da base do próprio saber do Ser-ao-mundo. A vivência do Ser-aí que exerce a profissão de professora, nas séries iniciais do ensino fundamental emerge como um momento que pode ser revelador das circunstâncias na qual a própria vivência e o próprio saber se constituem.

Entretanto, três meses depois, na impossibilidade de voltar aos 11 (onze) sujeitos-selecionados que se dispuseram a colaborar com a investigação durante a pesquisa de campo, seja por não encontrar a mesma recepção — disposição ou motivação — do momento inicial por parte de alguns, seja por não correr o risco de que a segunda descrição, por escrito, não fosse compatível com os princípios no qual o método fenomenológico deve ser realizado, isto é, expressando o pensamento pré-reflexivo, optou-se por reorientar o foco da região de inquérito para o Conhecimento Geográfico e sua inserção no âmbito educacional, com o objetivo de des-velar a sua natureza e o processo pelo qual o saber geográfico escolar se estruturou.

No momento inicial em que a investigação se deteve na questão. O que é isso? O Saber Geográfico das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a perspectiva que dirigiu a consciência do pesquisador foi a constituição do fenômeno Saber Geográfico das Professoras. Porém, as possibilidades de apreensão desse Saber não se esgotaram, outros aspectos continuaram totalmente ocultos. Afinal nunca esgotamos num determinado instante todas as possibilidades de percepção do fenômeno.

Assim, fez-se necessária uma segunda imersão, que permitisse uma visão global da configuração do conhecimento geográfico estruturado na escola, com o intuito de iluminar aspectos da análise e da interpretação dos depoimentos selecionados. Na busca dessa dimensão, uma nova questão orientou a consciência do pesquisador: O que é isso? O Conhecimento Geográfico Escolar.

Para tanto, recorreremos à história da Ciência Geográfica, à história do Ensino e à sua influência na estruturação do saber geográfico escolar, a fim de compreender os fatores e as circunstâncias que contribuíram e contribuem para a Vivência do Ser-estudante e do Ser-profissional. A intenção do pesquisador era evidenciar como e quais e como os elementos da história da Geografia e do Ensino se fazem presentes no processo de formação do Ser-aí Profissional.

Des-velar como foi configurado os saberes científico e pedagógico significa des-velar a Vivência que formou a base de atuação do Ser-aí. Buscar as fontes, os elementos e as circunstâncias que contribuíram para o processo de prática do sujeito é desocultar a "maneira de ser" que caracteriza o comportamento das professoras.

Dessa maneira, procedeu-se a um levantamento bibliográfico sobre o histórico da Ciência e do Ensino da Geografia, na tentativa de des-velar a gênese e as condições de estabelecimento da Ciência como conteúdo escolar, e outras estruturas que fazem parte do fenômeno: as origens de certos procedimentos que são evidenciados na abordagem da matéria; a estruturação da disciplina e seus princípios que submetem as docentes a certas atitudes, o descaso presente em determinados discursos e, por fim, a confusão de concepções que provocam o desconhecimento ou a fragilidade do domínio epistemológico ao nível das Séries Iniciais.

Afinal, o ensino da Geografia consiste em trabalhar o conhecimento produzido e sistematizado em outro nível, para isso o conhecimento necessita ser atualizado, reelaborado, resignificado em função do aluno, a fim de que ele consiga, ao longo do tempo, alcançar a compreensão do seu meio e do espaço.

A. A GEOGRAFIA ENQUANTO PROCESSO SOCIAL.

O Saber Geográfico configura-se na História como um dos saberes mais densos e mais antigo do Mundo. Através dos estudos sobre a Pré-história, apesar da escassez de informações, é possível estabelecer que a origem desse Conhecimento remonta à origem da própria Humanidade. Segundo Sodré:

"A Geografia é talvez a ciência de história mais longa. Ela começa, na verdade, com as primeiras comunidades gentílicas."⁵⁷

A razão principal para tal afirmação justifica-se pelo fato de a Geografia constituir-se num saber associado às atividades de sobrevivência do Homem, organizadas ou não, seja como indivíduo ou ser coletivo, estruturado em diferentes complexidades sociais ou não.

Para melhor compreender esta Ciência e evidenciar os elementos de interesse da pesquisa, dividir-se-á a exposição histórica em três períodos:

1º) a Atividade Primária da Geografia, uma fase que compreende a Pré-História da Humanidade cujo saber prático tinha

⁵⁷ SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Geografia: Geografia e Ideologia*. 8ª ed, Vozes, Petrópolis, 1992, p. 13.

por objetivo satisfazer as necessidades primárias de subsistência do indivíduo ou do grupo social;

2ª) a Preparação da Geografia enquanto Ciência, compreendendo desde a Antigüidade até o início das grandes navegações, no final do séc. XV, marcando o início de um saber que se caracterizava principalmente pela reflexão e pela formulação de concepções de mundo;

3ª) a Geografia Moderna, um período que compreende desde os meados do séc. XIX até os dias atuais, caracterizando-se, sobretudo, pelo confronto de saberes sistematizados em teorias que orientaram e orientam o domínio da organização espacial, segundo os interesses de estruturas complexas das sociedades.

O critério utilizado para essa segmentação da história da geografia foi o de estabelecer as características básicas do saber a partir das relações sociais que o propiciaram.

Entretanto, além dos três períodos históricos, considerou-se pertinente evidenciar um momento bastante representativo para a geografia. Um momento de transição entre a 2ª e a 3ª fase que se destacou pela organização cuidadosa e pensada das condições econômicas no período das grandes navegações. Essa fase de transição denominou-se "A Organização Econômica da Geografia" e proporcionou o surgimento de uma geografia estruturada,

subvencionada e protegida, que tinha elementos de coleta e sistematização do 2º período, mas que já organizava-se com certo rigor em prol dos interesses das classes dominantes, características que marcaram enfaticamente o 3º período por intermédio da teorização científica associada à expansão de domínio dos Estados.

A ATIVIDADE PRIMÁRIA GEOGRÁFICA

Desde a origem da Humanidade, o fato de o homem empreender esforços para preservar a sua própria vida — ainda que de forma instintiva, ocasionou, nas "Comunidades", o surgimento de simples atividades ligadas ao processo de sobrevivência. Uma dessas atividades correspondia à ação de buscar, na natureza, os elementos necessários à manutenção da vida de seus organismos biológicos.

Assim, o ato de busca possibilitou nos homens, ou, pelo menos em alguns — os guias — o desenvolvimento de capacidades mentais voltadas para o conhecimento do meio em que habitavam. Eram capacidades de observação dos elementos da natureza, de identificação e localização dos diversos produtos, eram

capacidades de orientação que possibilitavam o deslocamento e permitiam o acesso a determinados lugares.

Essas capacidades, desenvolvidas nas observações, nas ações de busca e nos deslocamentos, geravam informações pertinentes à sobrevivência do grupo, tornando possível a formação de uma atividade geográfica, como nos relata Amorim Filho:

*"A atividade geográfica surge com a própria humanidade porque ela responde a uma das necessidades vitais do homem: a necessidade de saber se localizar e de saber localizar os fenômenos, coisas, lugares etc. ... em seu espaço vital imediato, na região"...*⁵⁸

A importância das informações, originadas dessa atividade geográfica, e a necessidade de sua conservação para a subsistência das comunidades contribuíram para transmissão desse conhecimento e de uma concepção de mundo eivada de dados geográficos, como nos diz Andrade:

*"Ao falarmos em povos primitivos, considerando-os como os que viveram na pré-história, vemos que eles, mesmo sem possuírem a escrita, transmitindo os conhecimentos através da versão oral, passadas de geração a geração, tinham uma concepção de vida e uma cultura, ambas impregnadas de idéias geográficas."*⁵⁹

⁵⁸ AMORIM FILHO,. **A Evolução do Pensamento Geográfico**. Revista Geografia e Ensino, Belo Horizonte, V.1, nº 1, mar, 1982, p. 06.

⁵⁹ ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia, Ciência da Sociedade: Uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico**. São Paulo, Atlas, 1987, p. 20.

Contudo, em algum momento da Pré-história e por quaisquer que fossem os motivos, os homens passaram a registrar os conhecimentos, marcando, assim, o nascimento de uma transmissão escrita. Esse fato assumiu uma importância vital devido ao registro das aplicações das informações de cunho geográfico. Na afirmação de Amorim Filho, podemos perceber isto:

"Quando os homens primitivos desenhavam nas paredes das cavernas, nas areias das praias, no piso de suas moradias a localização presumível da caça ou do poço de água potável, eles elaboravam — sem disso ter consciência — os primeiros mapas de que se tem notícia, produzindo os primeiros exemplos de geografia aplicada".⁶⁰

Os referidos desenhos apareceram, então, como expressões de conhecimentos aplicados, indicações e orientações dos fenômenos. Eram representações ligadas às experiências de vida, assim esclarece Closier:

"Os primitivos procuram, portanto, representar os lugares onde a aventureira instabilidade da sua existência os conduz. Esta representação aparece-nos como a primeira tentativa geográfica da Humanidade."⁶¹

Trata-se, sobretudo, de um material geográfico que representava as situações práticas de sobrevivência do grupo, mas que, segundo Sodré, "o fato de ser prático pouco importa... o que

⁶⁰ AMORIM FILHO, op. cit. (58) p. 06.

⁶¹ CLOSIER, René. *As Etapas da Geografia*. Lisboa, Publicações Europa-América, 1950, p. 07.

vai importar é a possibilidade de o conhecimento ser transmitido e retido".⁶²

E o que passou a ser transmitido e retido foi a distribuição e a localização dos homens, os fenômenos, as coisas que os interessavam, isto é, elementos que faziam parte da origem das idéias de ordem geográfica, constituindo a base das "atividades geográficas".

Com os deslocamentos para outras regiões à procura dos meios de subsistência ou desenvolvendo outras atividades, os homens tiveram necessidade de aperfeiçoar os seus registros. Apareceram então os esboços, que deram origem aos primeiros mapas, representavam partes da superfície da Terra por onde passavam, marcando, assim, o início da acumulação dos conhecimentos no âmbito geográfico.

Dessa maneira, o movimento e a dispersão humana tornaram-se fatores determinantes no avanço do conhecimento. Closier nos informa que:

"as representações ... experiências bem tímidas, noções formais sem dúvida, nos mostram como os progressos do conhecimento da Terra se encontram intimamente ligados (...) às viagens longínquas, às primeiras migrações humanas".⁶³

⁶² SODRÉ, op. cit. (57) pp. 13-14.

⁶³ CLOSIER, op. cit. (61) p. 08.

As representações através de desenhos, por sua vez, não possibilitaram somente o registro de um determinado conhecimento. Elas permitiram ao homem uma melhor percepção da distribuição dos outros homens, das coisas e dos fenômenos sobre uma determinada área da superfície terrestre.

Com o crescimento da humanidade, ocorreu uma tendência à organização do espaço, o que exigiu, por parte dos Povos do Mediterrâneo (Egito, Mesopotâmia e Fenícia), um esforço para compreender o comportamento dos elementos da natureza (os rios, o clima, a terra, as plantas, etc. ...) a fim de aperfeiçoar os meios de subsistência. Dessa forma, "a 'geografia intuitiva', primitiva já não era mais suficiente".⁶⁴

A SISTEMATIZAÇÃO: PREPARAÇÃO PARA A GEOGRAFIA CIENTÍFICA

No período da Antigüidade, a necessidade de troca de produtos provocou uma expansão comercial. O aumento do contato entre os povos do Mediterrâneo e do Mar Vermelho obrigou a uma melhor elaboração dos mapas marítimos e contribuiu para a realização de descrições dos povos e dos lugares. Enfim, a simples curiosidade cedeu lugar às observações, estimulando o

⁶⁴ AMORIM FILHO, op. cit. (58) p. 06.

aprimoramento do conhecimento. A "geografia intuitiva" transformou-se em uma atividade intencionalmente premeditada. Entretanto, coube aos Gregos compendiar as informações acumuladas pelos povos mediterrâneos, bem como teorizar na fase inicial sobre os conhecimentos que deram suporte à Ciência Moderna.

A Grécia, formada por um povo de navegadores, ocupava a área "central" da Região do Mediterrâneo, uma área estratégica para o desenvolvimento do comércio. Seguindo o exemplo dos Fenícios, povo do qual recebera e ultrapassara a herança mercantil, os gregos expandiram os seus domínios comerciais e militares, tanto para o Leste como para o Oeste, o que incentivou as coletas de informações.

Em contato com outras civilizações, os gregos aprenderam uma série de ensinamentos astronômicos, geométricos, matemáticos e de outros conhecimentos. O estabelecimento de colônias (feitorias) em várias partes dos litorais ao sul da Europa e ao norte da África, as viagens para o Mar Negro, Vermelho e Golfo Pérsico forneceram materiais para os primeiros estudos descritivos dos locais — os périplos. De acordo com Sodré:

*"Essa variedade de conhecimentos — e o fato de ser a Grécia o centro da gravidade do mundo de então — é que permite passar de coleta à sistematização."*⁶⁵

⁶⁵ SODRÉ, op. cit. (57) p. 15.

Por outro lado, foi na Grécia que o desenvolvimento da democracia ganhou consistência. Esse fenômeno, que orientava a sociedade, previra as soluções dos problemas humanos como ato político, coletivo e totalizante. Desta forma, surgiu na história da Grécia um grupo de Pensadores e Estudiosos que pesquisavam a natureza das coisas, o que possibilitou passar "da sistematização das informações (acumuladas) aos primeiros ensaios de teorização."⁶⁶ Desse modo, Moreira nos esclarece que:

*"A geografia nasce colada, de um lado, às lutas democráticas que se desenrolam nas cidades gregas e atravessam praticamente toda a sua história e, de outro lado, aos interesses dos mercadores que impõem aos gregos uma talassocracia."*⁶⁷

Portanto, a grande quantidade de informações colhidas pelos gregos, ao lado das reflexões produzidas pelos estudiosos, propiciou, assim, um grande impulso à orientação da atividade geográfica, bem como da formação de concepção de mundo, de homem e do que poderia ser visto como Geografia.

Entretanto, como a sociedade grega era uma sociedade escravista, as concepções dos pensadores retratavam, sobretudo, as condições do modo de produção que teve a Grécia como cenário principal na Antigüidade. Para Sodré:

⁶⁶ Ibid., p. 15.

⁶⁷ MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994. pp. 15-16.

*"A justificação do regime, no nível ideológico, conduzia, necessariamente, a uma concepção determinista e natural das desigualdades sociais, como a expansão mercantil ou militar despertava a necessidade de legitimar a dominação e a exploração."*⁶⁸

A formação das concepções, provenientes das idéias geográficas em coexistência com as de outras ciências, derivou-se, assim, ora das atividades diretamente necessárias à sobrevivência do mundo grego, das observações proporcionadas pelas viagens comerciais e militares, ora do resultado das reflexões filosóficas dos estudiosos e pensadores.

São exemplos dos primeiros tipos de concepções os mapas elaborados por Anaximandro de Mileto (450-615 a.C.) e Hecateu de Mileto (560-480 a.C.), mapas simples e práticos, sem escala, que apresentavam as terras e as águas conhecidas em forma de disco; os mapas maiores e mais detalhados de Dicearco (sec. IV a.C.), de Eratóstenes (276-196 a.C.) e de Hiparco de Niceia (190-125 a.C.); a invenção do gnómon.⁶⁹ Os estudos descritivos de Hecateu, em a "Descrição da Terra"; de Heródoto (485-425 a.C.), em a "História:"; de Hipócrates (séc. V a.C.) em "Dos Ares, das Águas e dos Lugares";

⁶⁸ SODRÉ, op. cit. (57) p. 17.

⁶⁹ GNÓMON: aparelho constituído por uma vara vertical que servia para medir a altura do Sol no horizonte.

dos cadastros de caminhos e comunicações da expedição de Alexandre Magno (334-323 a.C.).

Outras contribuições importantes, principalmente para Geografia Física, foram a de Políbio sobre a erosão dos vales pelas correntes e a de Posidónio de Apameia, em relação à profundidade dos mares; a de Teofrasto sobre a história das plantas e do clima, e a de Agartácides, classificando as tribos da Etiópia quanto à sua dieta (todos entre os séc. II e I a.C.).

Como resultado das reflexões filosóficas, surgiram concepções sobre "Geometria", provavelmente estimulada pela propriedade privada para o cálculo das áreas, por Anaximandro e Tales de Mileto (séc. VI a.C.); o princípio do geocentrismo por Anaxímenes (séc. VI a.C.) que duraria até Galileu; a especulação da forma oblonga⁷⁰ da ecúmena,⁷¹ de onde se originaram os termos longitude e latitude; a formulação filosófica sobre a forma ideal dos corpos, a concentração da matéria em torno de um centro comum, e conseqüentemente, o princípio da esfericidade da Terra por Parménides (510-450 a.C.), provado por Aristóteles (séc. IV a.C.)⁷²,

⁷⁰ OBLONGA: forma geométrica da ecúmena, cujo eixo leste-oeste possuía o dobro do comprimento do eixo norte-sul.

⁷¹ ECÚMENA: o mundo habitado.

⁷² FIGUEIRA, Ricardo. **Geografia; Ciência Humana**. Centro Editor da América Latina, Buenos Aires.1977, p. 14

na sombra da Terra projetada na superfície da Lua e na variação da composição dos astros em relação ao horizonte.⁷³

A elaboração de mapas mais aperfeiçoados, com a utilização de medidas e linhas abstratas, foi outro produto proveniente das reflexões teóricas. A utilização de dois eixos perpendiculares por Dicearco, para a formulação da oblonga: o diafragma (leste-oeste) e a perpendicular (norte-sul); a introdução dos meridianos e paralelos por Eratóstenes, formando uma rede retangular; a utilização da divisão da circunferência em 360^o⁷⁴ por Hiparco aprimoraram o sistema de projeção da superfície esférica da Terra sobre um plano (a esfereográfica) e, o distanciamento da quadrícula de paralelos e meridianos. De forma que Ferreira nos explica:

*"O problema da localização surge, assim, estreitamente ligado à astronomia e a geometria. Este aspecto da geografia — ciência da localização dos lugares — vai manter-se durante séculos e chegar ao século XVIII."*⁷⁵

Paralelamente à possibilidade de localização rigorosa de um ponto da superfície terrestre, os gregos, deram origem a outra vertente fundamental da Geografia: a descrição dos

⁷³ CLOSIER, op. cit. (61), p. 21.

⁷⁴ A medida calculada da circunferência pelos gregos era de 1/50.

⁷⁵ FERREIRA, C.C e SIMÕES, N.N. **A Evolução do Pensamento Geográfico**. Gradiva Publicações, 6^o ed., Lisboa, 1990, p. 37.

acontecimentos de outros povos e de outros lugares, desenvolvendo, assim, duas tendências de informações:

*"A geografia matemática, ligada à astronomia e à geometria. E a geografia descritiva, resultante da descrição do mundo conhecido."*⁷⁶

Outras contribuições teóricas produzidas pelos Gregos foram: a medição do perímetro da Terra por Eratóstenes, utilizada por Hiparco para medir a longitude; a teoria das zonas climáticas; a elaboração do conceito de equilíbrio da massa do globo terrestre, ajustado ao conceito de simetria, de onde surgem as terras da Antípodas, contrárias à Ecúmena, as terras de Antecos e Periecos, daí o conceito de antípoda.

No entanto, as informações geográficas ainda encontravam-se misturadas e, muitas vezes, dependentes de outras áreas. Segundo Sodré:

*"A Geografia aparecia, antes de definir o seu campo, os seus métodos, as suas técnicas, como tributária e desimportante, de outras áreas do conhecimento, científica ou não. Estava carregada de mitos, lendas, deformações, que escondiam o que, em seus rudimentos, havia de verdadeiro e de duradouro."*⁷⁷

A elaboração teórica, visando a uma futura autonomia epistemológica, estaria ainda, e por muito tempo, na dependência de outros conhecimentos, científicos ou não.

⁷⁶ Ibid. p. 38.

⁷⁷ SODRÉ, op. cit. (57) p. 19.

Somente no séc I a.C. ao séc II d.C. é que os conhecimentos geográficos começaram a ser sistematizados. Coube aos gregos Estrabão (64 a.C. — 21 d.C.) e Cláudio Ptolomeu de Alexandria (90 — 168 d.C.) essa sistematização na Antiguidade. Vivendo na época, já sob o domínio do Império Romano⁷⁸, o primeiro sintetizou as informações, baseando-se nos fatos observados em suas viagens e nas obras gregas. Para ele:

"a geografia 'interessava para fins de governo e os geógrafos não devem preocupar-se com o que está fora do mundo habitado'. Por isso, interessava-se por uma geografia humana descritiva opondo-se à geografia matemática".⁷⁹

O segundo, Cláudio Ptolomeu, que tendia mais para a Matemática, deixou uma obra de 08 volumes intitulada *Geographike Syntaxis*. Essa obra era constituída por princípios de construção de globos, projeções de mapas, princípios de geografia matemática e cartografia, bem como "continha ainda um mapa do mundo e vinte e seis mapas de pormenor, constituindo o primeiro atlas mundial."⁸⁰

Apesar da contribuição do pensamento grego, os Romanos não tinham as mesmas preocupações filosóficas. Sendo um povo pragmático, a sua preocupação maior era com o

⁷⁸ Os romanos conquistaram a Grécia no séc II e I a.C. e dominaram toda a bacia do Mediterrâneo, estendendo o seu domínio sobre o Oriente Médio até os mares Negro e Cáspio, e na Europa até o Reno, tendo atravessado o Canal da Mancha e dominado a Bretanha.

⁷⁹ FERREIRA e SIMÕES, op. cit. (75), p. 41.

⁸⁰ Ibid., p. 41.

desenvolvimento do Império e do comércio entre as províncias que o compunham.

Culturalmente inferiores, os Romanos não deram a devida importância aos trabalhos gregos. Voltados para a expansão e a organização do seu Império, eles buscaram informações de caráter prático, e uma das vertentes sociais que proporcionou o nascimento da geografia, a das lutas democráticas, entrou em declínio. Conforme Moreira:

“Com os romanos a geografia restringir-se-á (...) A geografia concebida como práxis democrática e transformadora ficará sufocada nos interstícios da forma oficializada, assim como na vida real dos homens ficaram os gregos e a democracia sob o império romano”,⁸¹

Preocupados em identificar os povos que se distribuía pelo território ou os que viviam nos limites do império colocando em risco a estabilidade; preocupados em localizar as cidades e as áreas ricas em produtos comerciais, tanto como as vias de acesso às mesmas, os romanos deram importância maior à geografia descritiva, deixando de lado a geografia matemática e as concepções filosóficas. O resultado foi a utilização, apenas, dos conhecimentos simplificados e empíricos. Como exemplo, temos o retorno do uso dos primeiros mapas gregos em forma de disco, sem

⁸¹ MOREIRA, op. cit. (67), pp. 16-17.

escalas, paralelos, meridianos, distâncias e localizações rigorosas.

No dizer de Moreira:

*"Estado eminentemente militarista, o Império Romano submeterá o saber aos fins expansionistas... a geografia que se irá desenvolver será a que veremos servindo ao Estado, concebida como relatos e mapas..."*⁸²

De maneira que, refletindo o espírito do Império, a "geografia para fins de governo" de Estrabão passou a ser devidamente valorizada. Pelo lado romano, sobressaíram-se Pompônio, Mela e Plínio, voltados, exclusivamente, para a descrição do vasto Império, preparando a introdução de outra função:

*"Dos romanos à idade da ciência (séc. XVII-XIX), a geografia terá sua imagem cunhada como um inventário sistemático de terras e povos. Um tratado descritivo e cartográfico com caráter auxiliar da administração de Estado."*⁸³

Posteriormente, no séc. V d.C., com as invasões bárbaras, a queda do Império Romano do Ocidente e a difusão do Cristianismo⁸⁴, o conhecimento científico sofreu, como um todo, um brutal retrocesso.

As invasões bárbaras impuseram um estado de guerra por todo território anteriormente ocupado pelos romanos. As conseqüências desastrosas provocaram uma divisão da Europa em pequenas áreas politicamente isoladas e diferenciadas: os feudos.

A instauração desse sistema feudal caracterizou-se, sobretudo, pelo isolacionismo e pela desarticulação do sistema de

⁸² Ibid., pp. 16-17.

⁸³ Ibid., p. 19.

⁸⁴ O Cristianismo tornou-se a religião oficial de Roma no séc. IV.

comunicação, pois tentava resolver seus problemas a partir da auto-subsistência do próprio feudo. De tal forma que a mobilidade humana ocorrida na antiguidade deixou de existir e a desinformação sobre outras áreas, que não o próprio feudo, tornou-se cada vez maior.

Após a queda do Império Romano do Ocidente, a Igreja adquiriu mais poder. A política do Papa transformou-se em único poder central na Europa. Sua hegemonia provocou um novo recuo em uma série de verdades científicas aceitas pelos gregos.

A expansão do Cristianismo, por sua vez, preparou, em nível de idéias, uma visão de mundo com base nos princípios bíblicos. Nessa época, a ênfase das preocupações humanas e o tipo de respostas que o homem procurava eram de ordem religiosa. Os conhecimentos exigidos passaram a ser elaborados a partir de interpretações bíblicas.

Isso não significou que as idéias de natureza geográfica deixaram de existir, somente não foram formalizadas em termos "científicos."

*"O homem (não) deixou de se questionar sobre o 'Onde?' Só que a ordem religiosa possuía respostas a estas questões, pois a Bíblia continha referências cosmológicas e geográficas que a satisfaziam."*⁸⁵

Portanto, o pensamento científico, durante a Idade Média, era praticamente inexistente às preocupações que o homem tinha com o mundo que o rodeava, o que provocou o desaparecimento da geografia como ciência, na Europa, neste período.

⁸⁵ FERREIRA e SIMÕES, op. cit. (75), p. 45.

Entretanto, após o ano 800 d.C., com o estabelecimento do Império Muçulmano, o desenvolvimento científico ganhou novo impulso. A necessidade de resolver os problemas militares e a obrigação religiosa de todo muçulmano ir à Meca, pelo menos uma vez na vida, fomentou, novamente, as viagens e o comércio.

A ênfase dos conhecimentos geográficos recaiu, mais uma vez, na descrição. Sobressairam-se, assim, as obras dos viajantes árabes El-Biruni, El-Edrisi (séc. XII), Ibn Battuta e Ibn Khaldun (séc XIII e XIV).

Com a tradução de obras de grande valor cultural, principalmente do grego,⁸⁶ os árabes resgataram, em parte, o conhecimento científico. Todavia, no âmbito geográfico, além da imprecisão do conhecimento e das descrições, ocorreu a separação entre astrônomos e "geógrafos", os quais produziam os mapas sem o rigor da localização dos lugares e sem recorrer à latitude e à longitude que, por sua vez, eram utilizadas apenas pelos astrônomos.

Simultaneamente, sem o contato com o mundo árabe ou com o mundo ocidental, as descrições geográficas e a própria cartografia ia-se desenvolvendo na China. Eram conhecimentos diretamente ligados à administração do Estado. Vale destacar a

⁸⁶ A tradução, de âmbito geográfico, mais conhecida foi a da *Syntaxis*, de Claudio Ptolomeu, que recebeu o nome de *Almagesto*.

contribuição do cartógrafo do Império Chinês Pei Hsin (224-273 d.C.), que lançou a base da cartografia científica chinesa, utilizando um reticulado.⁸⁷

Como o Império Árabe não se manteve unido, intacto, ele foi conquistado por um povo asiático, de origem mongólica, que havia sido convertido ao Islamismo: os turcos.⁸⁸

O domínio turco interrompeu, entre outras coisas, o comércio que os cristãos vinham mantendo com os árabes através do Mediterrâneo, criando grandes problemas para os países europeus, provocando, por outro lado, uma reação dos católicos.

Dessa forma, nos séculos X e XI d.C., processaram-se expedições militares, as cruzadas, com o objetivo de ir à Palestina reconquistar para os cristãos os locais sagrados do Cristianismo e, por conseguinte, restabelecer as rotas comerciais com o Oriente.

A chamada "Guerra Santa", bem como as peregrinações aos lugares santos e o ressurgimento do comércio entre a Europa e o Oriente possibilitou, de imediato, assim, um novo intercâmbio cultural, que permitiu tanto o acesso às obras gregas guardadas por

⁸⁷ "Quando da chegada dos Jusuítas à China, no séc. XVI, encontraram numerosos mapas, de boa qualidade, representando todo o território desde a Pérsia ao Japão, o que permitiu a produção de um atlas do império." FERREIRA e SIMÕES, op. cit. (75), p. 51.

⁸⁸ "Foram os turcos que a partir do séc. XIV passaram a conquistar as províncias orientais dos impérios árabes e, finalmente, no séc. XV conquistaram Constantinopla e destruíram o Império Bizantino." ANDRADE, op. cit. (59), p. 31.

turcos e árabes quanto outros conhecimentos: a pólvora, o papel e a bússola dos chineses. Novamente, a mobilidade humana foi um dos fatores responsável para o despertar do mundo desconhecido, que deu início a uma nova etapa no desenvolvimento científico.

A ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA DA GEOGRAFIA

Com a retomada das viagens, marcando o desenvolvimento das grandes navegações (séc. XII a XIV d C.), que visavam sobretudo, estabelecer contatos com terras e gentes distantes bem como descobrir novas rotas para o comércio, a fim de contornar o domínio dos turcos no leste do Mediterrâneo, houve necessidade de uma organização da atividade geográfica. A propósito dessa época Amorim Filho nos relata:

"Para se organizar o comércio regional, nacional e internacional, para tornar possíveis as viagens de médio e longo alcances, para se inventariar recursos, mapear e administrar unidades espaciais as mais diversas, para se fazer a guerra e para se conhecer cientificamente a superfície da Terra e os diferentes grupos humanos que a povoam, era necessária uma atividade geográfica estruturada, subvencionada, protegida e incentivada."⁸⁹

As "Grandes viagens" passaram, assim, a exigir maior veracidade nas informações, bem como o desenvolvimento de técnicas mais avançadas para a navegação em alto mar: a bússola,

⁸⁹ AMORIM FILHO, op. cit.(58), p. 06.

o astrolábio, o aperfeiçoamento das caravelas, uma cartografia realista e vital, etc.

Com a aplicação destas técnicas, a cartografia religiosa foi sendo abandonada. E a construção dos mapas para navegação foi revolucionada. A utilização da bússola viabilizou o desenho dos vários rumos dos ventos, resultando na rosa-dos-ventos central, ligada a outras rosas-dos-ventos, o que possibilitou a navegação em qualquer direção.

O domínio do monopólio mercantil neste período, principalmente dos italianos divididos politicamente em cidades-estados, particularmente os venezianos e os genoveses, deram início à formação de um tipo de escola dedicada à sistematização das informações, voltadas para a organização das atividades.

"Nessa fase de evolução da geografia... o espírito de aventura, as necessidades materiais, a curiosidade e a ambição dos homens se unem, para criar as Escolas de Cosmografia".⁹⁰

Dessa maneira, um conjunto de princípios e métodos começou a tomar corpo e, a expressão cartográfica foi-se afirmando como a linguagem dos geógrafos.

Nos Tempos Modernos, em consequência da tradução do Almagesto de Ptolomeu para o latim das obras de Aristóteles,

⁹⁰ A Escola de Cosmografia mais conhecida e mais próxima de nós foi a Escola de Sagres, em Portugal. Ibid., p. 07.

Estrabão e outros no século XV, a geografia retomou os dois rumos que vinha seguindo na antigüidade: a geografia matemática, ligada à astronomia e à geometria, e a geografia descritiva.

Oriundos do primeiro tipo apareceram os portulanos⁹¹ que funcionavam como os périplos, na Antigüidade; o primeiro globo terrestre de Behaim (1492), a projeção matemática de Mercator (1569) e Ortelius (1570); a utilização do astrolábio que possibilitou a exatidão dos cálculos da latitude, enquanto a invenção do cronômetro, do relógio (1658) e do sextante (1672) permitiram cálculos rigorosos da longitude e a medida precisa do arco do meridiano, corrigindo, dessa forma, os erros dos mapas anteriores.

Neste ciclo, Nicolau Copérnico (1543) rebateu a concepção geocêntrica de Ptolomeu, impondo um novo sistema planetário: o heliocentrismo.⁹²

No âmbito descritivo, as viagens, na época dos descobrimentos, em todos os mares, proporcionaram a multiplicação dos conhecimentos. As navegações assumiram também um caráter de cientificidade. Os mercadores passaram a ser acompanhados por estudiosos que observavam e descreviam as paisagens naturais e

⁹¹ PORTULANOS: mapas onde os acidentes costeiros são assinalados com notável exatidão.

⁹² HELIOCENTRISMO: concepção copérnica que tinha o Sol como centro do sistema planetário.

seus elementos, os povos e os costumes. Nesta época, segundo Closier:

*"... os progressos do conhecimento da Terra se encontram intimamente ligados tanto às grandes expedições militares e científicas, como às viagens longínquas."*⁹³

Ou seja, à medida em que o processo histórico imposto pelo europeu se acelerava, aprofundou-se a relação dialética entre as necessidades provenientes dos "descobrimentos" e a evolução do conhecimento e da técnica.

No entanto, o detalhamento minucioso das informações, especialmente as do mundo físico, derivou em duas conseqüências no século XVII: a) as primeiras tentativas de separação e autonomização de certos conhecimentos (a Geologia, a Botânica, a Biologia e a própria Geografia); b) a formação de duas tendências do conhecimento "especializado"— o particular e o geral. Para Sodré:

*"O particular assumia proporções inumeráveis. Fazia falta o geral. Mais ainda o universal. Daí a distância que separa essa riqueza informativa da pobreza da sistematização e particularmente da teorização."*⁹⁴

A teorização já avançava na dimensão da Astronomia e da Física com o movimento de rotação descoberto por Galileu. E o

⁹³ CLOSIER, op. cit. (61), p. 08.

⁹⁴ SODRÉ, op. cit. (57), p. 22

movimento de translação e a forma das órbitas dos planetas concebidos por Kepler.

No campo da Geografia, foram lançadas duas obras significativas: a *Introdução à Geografia Universal* (1626), onde Cluverius resumiu os conhecimentos da Geografia Matemática e fez a descrição regional de vários países; e a *Geographia Generalis* (1650), onde Bernhard Varen (Varenius) com base nas reflexões gregas, distingui: uma geografia geral ou universal, e outra especial ou particular, regional, que marcou o desenvolvimento do pensamento geográfico.⁹⁵ Segundo Andrade, a importância de Varenius

*"... resulta do fato de haver ele unido a Geografia Geral, Matemática, à Geografia descritiva, humanista, literária em uma só totalidade e de haver feito tanto a descrição como a interpretação das formas e fenômenos descritos, indicando relações de causa e efeito."*⁹⁶

Apesar de tratar-se de uma obra de valor considerável, infelizmente não foi concluída, em consequência da morte do autor aos 28 anos, levando ao esquecimento as questões por ele colocadas.

⁹⁵ A geografia geral dizia respeito às características físicas da Terra, na qual utilizando métodos da física e da matemática, se podem fazer generalizações ou leis. A geografia particular faz a descrição dos países a partir do corográfico e do topográfico. FERREIRA e SIMÕES, op. cit. (75) p. 56.

⁹⁶ ANDRADE, op. cit. (59), p. 45.

O século XVII continuou a ser um período de grandes descobertas. Diversas áreas da Terra ainda eram desconhecidas, principalmente as do interior dos continentes, logo, as expedições exploradoras do séc. XV transformaram-se em expedições científicas.

Na referência de Moraes, a razão básica era a de que

"Os grandes descobrimentos inauguram a possibilidade do processo de constituição do espaço mundial... que implicava a incorporação efetiva (dos novos territórios) ao sistema produtivo do centro difusor".⁹⁷

De acordo com esse interesse maior dos estados europeus, a preparação de uma economia mundializada dependia de um conhecimento diferenciado e diversificado da realidade europeia. Por conseguinte, o levantamento e a sistematização dessas informações passaram a ser executadas de maneira mais criteriosa e detalhada. Não foi somente uma simples coleta de dados sobre a existência de outros povos e outros territórios. Foi, especialmente, a formação de

"... uma visão planetária na representação do mundo (que) vem somar-se a um cabedal de informações sobre lugares singulares localizados nos mais variados pontos da superfície da Terra."⁹⁸

Paralelamente, começou a desenvolver-se, na própria Europa, uma cartografia de grande escala, que possibilitaria uma

⁹⁷ MORAES, Antonio Carlos Roberto. **A Gênese da Geografia Moderna**. HUCITEC-EDUSP São Paulo, 1989, pp. 17-18.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 18.

boa representação do território e que serviria de base às necessidades da administração do Estado. Na expressão de Figueira, estava acontecendo uma "reconstituição nacional do espaço da aventura mercantil".⁹⁹

Simultaneamente, ocorreu na Europa um movimento crescente de expansão capitalista (comercial) proveniente do enriquecimento da burguesia. Na Inglaterra, mais especificamente, a partir da Revolução Gloriosa (1688), a burguesia vinha tomando posse do poder, influenciando o governo e a administração.

A influência política da burguesia resultou, por sua vez, numa profunda revolução técnica e cultural, o que demandou, por parte dos filósofos, o questionamento dos problemas sociais e a formulação de bases para as novas ciências.

Entretanto, foi na Alemanha que a geografia foi largamente beneficiada. O surgimento de Emanuel Kant (1724-1804), considerando que o conhecimento podia ser adquirido por meio de dois processos, tanto pela experiência como por meio do raciocínio, contrastava com a forma dos que vinham fazendo Geografia somente através de exaustivas coletas de informações nas expedições científicas.

⁹⁹ FIGUEIRA, op. cit. (72), p. 18.

Com sua posição filosófica, Kant pretendia conciliar dois entendimentos. Primeiro, o de que a experiência não era necessária à aquisição do conhecimento, bastava a razão, e as respostas apareciam por dedução, proveniente das explicações. Segundo, o de que o conhecimento é empírico, e o entendimento só era possível na relação direta com o observável.¹⁰⁰ Em resumo, Kant sustentava que o conhecimento científico podia ser obtido tanto através dos sentidos como pelo emprego da razão pura.

Outro questionamento fundamental feito por Kant dizia respeito à questão epistemológica, à natureza do conhecimento geográfico. Ao diferir esse conhecimento de outras ciências empíricas, ele propôs para a Geografia um caráter corográfico, isto é, definiu-a como a ciência que estuda os fatos nas suas relações espaciais, pois nenhuma outra disciplina se preocupava com o estudo do espaço terrestre.¹⁰¹

¹⁰⁰ Decartes e Leibniz são representantes da primeira concepção, enquanto Looke e Newton representam a segunda.

¹⁰¹ Na teoria da organização do conhecimento, Kant considerava as disciplinas organizadas em três conjuntos: ciências sistemáticas, que estudam as categorias dos fenômenos (botânica, geologia e sociologia); ciências históricas, que estudam as relações entre os fenômenos no tempo; e as ciências geográficas. FERREIRA e SIMÕES, op. cit. (75), p. 59.

A GEOGRAFIA MODERNA

No início do século XIX, as condições históricas que possibilitariam o surgimento de uma concepção moderna de Geografia já estavam estabelecidas.

Constituída ao longo dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, período caracterizado pelas grandes descobertas, que resultaram na expansão colonial, na composição de uma economia mundializada, que incorporou efetivamente os novos territórios ao sistema produtivo dos países europeus, a expansão capitalista, essência do modo de produção do último século, e o avanço da Cartografia como fator inerente às exigências das relações comerciais da época propiciaram os pressupostos mais fundamentais da Geografia moderna: o conhecimento efetivo de toda o planeta e a formação de uma nova representação do mundo, o mundo burguês.

Contudo, a existência dessas condições históricas não foi suficiente para garantir a consolidação da Geografia moderna. A passagem do mundo feudal para o mundo capitalista demandava um sistema de idéias capaz de superar política e ideologicamente as instituições feudais. Segundo Moraes:

"A necessidade, posta para os pensadores burgueses, de superar as relações feudais, levava ao estabelecimento de uma postura crítica frente ao existente... o caráter hegemônico da proposta que veiculavam permitia a formulação de considerações

*universais... (que serviam) como armas de combate ideológico em busca da consolidação de seu projeto político."*¹⁰²

Assim, deu-se o condicionante essencial, no campo das idéias, para a elaboração das Ciências Modernas, inclusive, a da Geografia.

Dessa forma, no século XIX, verificou-se uma mudança de preocupação nos geógrafos. A distribuição continental e a Terra, enquanto astro, já eram conhecidas. A localização exata dos acidentes físicos já era possível. A questão posta, dizia respeito, ainda, à preocupação de Kant, quanto a natureza do conhecimento geográfico, já que o interesse estava voltado para o estudo da superfície da Terra, mais especificamente para o estudo da diferenciação do espaço e o estudo das relações homem-meio. Tratava-se, pois, de uma "concepção racionalista do mundo, ... valorizando as possibilidades da razão humana."¹⁰³

Todavia, não foi na Inglaterra, nem na França¹⁰⁴ que a Geografia foi sistematizada como Ciência, mas na Alemanha, que

¹⁰² MORAES, op. cit. (97), pp. 20-21.

¹⁰³ Ibid., p. 21.

¹⁰⁴ Inglaterra (séc. XVIII) e França (1º metade do séc. XIX) foram os primeiros países europeus onde ocorreu a Revolução Industrial que possibilitou o avanço da classe burguesa.

na verdade, ainda não havia se constituído em país.¹⁰⁵ A inexistência de unidade econômica ou política exigiu, da Geografia, uma função diversa como nos esclarece Moreira:

*"Se para o capitalismo inglês e francês o papel da geografia foi o de lhes viabilizar a expansão colonial, para o capitalismo alemão seu papel era o de dar respostas a questões ainda preliminares à unidade alemã."*¹⁰⁶

Em suma, o "Estado Alemão" necessitava de uma geografia que fornecesse uma política espacial interna e externa. Para isso, a disciplina não podia continuar sendo um quadro descritivo. O capitalismo alemão precisava de soluções práticas, e não de informações.

Por essas condições, as reflexões e as pesquisas de dois intelectuais alemães transformaram o status da geografia, formulando as bases teóricas e metodológicas. Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) dão à geografia descritiva um caráter sistemático e uma metodologia própria.

Humboldt procurou uma ciência integradora através da qual pudesse demonstrar a harmonia da natureza, isto é que pudesse explicar o que diferenciava as diversas áreas da Terra, as relações

¹⁰⁵ A Alemanha de então constituía-se como um aglomerado de feudos (ducados, principados e reinos), cuja única ligação residia em alguns traços culturais comuns. MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia, Pequena História Crítica**. HUCITEC, São Paulo, 1987. p. 44.

¹⁰⁶ MOREIRA, op. cit. (67), p. 22.

que se estabeleciam entre os diversos fenômenos da superfície terrestre, ou seja, ele tentava obter a lei geral dos processos naturais.

Com Ritter, a preocupação era a mesma, a de criar leis, porém ele via a geografia com um enfoque regional e antropocêntrico.

A geografia desse período, como as ciências nascentes, projetavam seus questionamentos sobre os fenômenos naturais e adotavam como modelo o mesmo dirigido às ciências naturais,¹⁰⁷ prevalecendo assim, uma abordagem determinista.¹⁰⁸

Pelas formulações de Humboldt e Ritter, nasceu uma geografia científica, acadêmica produzida a partir de centros universitários e ensinadas nas escolas. Foram formulações que lançaram a base da Geografia Tradicional.

A primeira metade do séc. XIX foi marcada, também, pelas grandes viagens e pela criação das Sociedades de Geografia.¹⁰⁹ As expedições, cuja finalidade estava voltada para a exploração do interior dos continentes, eram organizadas por essas sociedades

¹⁰⁷ A diferenciação metodológica entre geografia física e geografia humana só se estabeleceria mais no final do séc. XIX. AMORIM FILHO, op. cit. (58), p. 07.

¹⁰⁸ DETERMINISMO: "influência implícita do meio físico sobre os modelos de distribuição das aglomerações e das funções econômicas da sociedade". SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova**. 3ª ed. HUCITEC. São Paulo, 1990, p. 17.

¹⁰⁹ As primeiras Sociedades de Geografia foram as de Paris (1821), Berlim (1828) e Londres (1830). Praticamente todos os países europeus possuíam uma ou mais sociedades, mais ou menos poderosas, conforme o número de associados.

geográficas e, por sua vez, subsidiadas pelos Governos que praticavam uma política colonialista.

Em 1871, deu-se a unificação alemã. A questão regional interna estava resolvida. Chegara a vez da expansão colonialista. Foi no meio desta nova situação que sobressaíram Friedrich Ratzel (1844-1904) e Alfred Hettner (1859-1941).

O primeiro fixou as bases para uma distinção entre a geografia humana e a geografia física. Entretanto, influenciado pela filosofia positivista de Augusto Comte, que deu à ciência uma nova metodologia, Ratzel estendeu as suas concepções determinista às reflexões sobre uma geografia política. Para Moreira, "a geografia 'ratzeliana' é ideologia do imperialismo alemão, mas seu fundo é a ideologia comum a todo imperialismo."¹¹⁰

Com Hettner, passou a ter ênfase a geografia regional que tinha o objetivo de conhecer as características dos países, mediante a compreensão da coexistência dos diversos reinos da natureza nas suas diferentes formas.

Portanto, na segunda metade do século XIX, o temário da geografia continuou sendo formulado e a natureza do conhecimento geográfico, diversificado. Mas, foi, sobretudo, ligada à questão

¹¹⁰ MOREIRA, op. cit. (67), p. 31.

política da administração dos Estados que a geografia avançou e se solidificou.

A derrota da França para a Alemanha em 1870 provocou, por parte da burguesia francesa, o nascimento de uma "escola geográfica". Com o objetivo de recuperar as perdas territoriais e a imagem de grande potência, o Estado francês expandiu e desenvolveu o ensino da geografia com novos objetivos e novas abordagens.

Todavia, a geografia francesa, da época da guerra franco-prussiana, era atrasada, informativa e descritiva. E nas universidades era utilizada apenas como suporte de localização dos fatos no ensino de história. Logo, fazia-se necessário, antes de tudo, espelhar-se na própria atitude da "escola alemã," e elevá-la ao nível de ciência.

Dessa forma, nasceu a "escola francesa" de geografia, em contrapartida ao poderio da concepção geopolítica alemã. O que levou Lacoste a afirmar "que a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra".¹¹¹

A reação dos intelectuais franceses ao positivismo e, mais precisamente, aos trabalhos deterministas de Ratzel, provocou a

¹¹¹ LACOSTE, Yves. **A Geografia Serve, em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra.** Papyrus Ed., Campinas, São Paulo, 1993, p.22.

busca de outros referenciais. A partir do historicismo,¹¹² que acentuava o papel do homem na sociedade, os franceses formularam a concepção do possibilismo geográfico.¹¹³ Coube, assim, a Paul Vidal de La Blache (1845-1918) a fundamentação da Geografia Científica Francesa, com base em estudos voltados para a região e a paisagem.

No início do século XX, muito mais do que uma diversificação de temário da geografia, o que estava em jogo era a influência da escola alemã e francesa no mundo, institucionalizando um período, chamado clássico (1901-1946).

A fase de desenvolvimento do capitalismo industrial e a necessidade de conhecimento sobre o espaço produtivo reforçou os estudos da Geografia Regional, procurando desenvolver análises de porções da superfície terrestre. No entender de Andrade:

*"os geógrafos clássicos partiram do princípio de que a análise das várias partes levaria à soma das mesmas e ao melhor conhecimento do todo."*¹¹⁴

A Geografia Clássica, nestes termos, teve grande importância, pois respondeu aos desafios que a burguesia

¹¹² HISTORICISMO: Corrente científica que surge no fim do século XIX, a partir das correntes filosóficas neo-idealistas e neokantianas.

¹¹³ POSSIBILISMO: é a influência do homem sobre o meio. "O homem toma conhecimento do ambiente físico, apercebe-se das formas como o pode utilizar (possibilidades ambientais) e seleciona as que estão mais de acordo com as suas aptidões culturais." FERREIRA e SIMÕES, op. cit. (75), p. 72.

¹¹⁴ ANDRADE, op. cit. (59), p. 64.

dominante necessitava para o desenvolvimento econômico, no âmbito da exploração dos recursos e no emprego da população.

A Geografia da primeira metade do século XX foi dominada pelos pensamentos existente das escolas alemã e francesa. Outras formas de pensamento foram "abafadas" ou sofreram processos de expurgo, como o de Elisée Reclus e outras, na França.

Em contrapartida aos paradigmas clássico (alemão) ou regionalista (francês), desenvolveu-se, na Europa, um movimento que questionava o academicismo. E alguns países, como a Grã-Bretanha, Estados Unidos e União Soviética forjaram uma "geografia aplicada" ou "utilitária" na planificação do domínio econômico desenvolvimentista.

A própria derrota da Alemanha na 1ª Guerra Mundial recuperou as concepções mais radicais de Ratzel, que aliadas a outros conhecimentos, desenvolveu e institucionalizou a Geopolítica como orientação do Estado Nazista de Hitler.

Apesar da vitória do possibilismo geográfico sobre o determinismo, em que uma geografia de Estado (francês) derrotara outra geografia de Estado (alemão), o pano de fundo continuava, a causa mantinha-se: a luta imperialista.

Em meados do século XX, com a crise de muitas idéias das Ciências Sociais, com a gravidade dos sistemas sócio-econômicos, principalmente a bancarrota norte-americana de 1929, com a própria 2ª Guerra Mundial e o surto de urbanização, acompanhado pela degradação habitual e sérios problemas sociais, gerou, num grupo de geógrafos, uma enorme insatisfação com as vertentes academicistas e utilitária (aplicada) da Geografia.

O descontentamento verificado em congressos e reuniões científicas dizia respeito ao embasamento teórico necessário ao amadurecimento da geografia enquanto ciência. Na afirmação de Santos, podemos perceber esse tipo de preocupação:

*"A geografia estava mais preocupada em si mesma como ciência formalizadora e pouco ou nada com aquilo que é, na realidade, seu objeto de estudo, ou seja, o espaço... A geografia foi a disciplina social que mais se atrasou na definição do seu objeto e passou mesmo, a negligenciar completamente esse problema."*¹¹⁵

A perspectiva que se abriu para os geógrafos, a partir de um movimento de renovação da geografia, foi abordar o tema espaço em sua estrutura organizacional, de forma relativa, utilizando, segundo Amorim:

*"... um raciocínio lógico-abstrato a fim de que as generalizações possam ser alcançadas através de uma teorização adequada, de metodologia sólida."*¹¹⁶

¹¹⁵ SANTOS, op. cit. (108), pp. 113-114.

¹¹⁶ AMORIM FILHO, op. cit. (58), p. 12.

Essa orientação, teórica e quantitativa, denominada "Nova Geografia", foi extremamente estimulante para a Ciência. De um certo modo, as novas propostas possibilitaram uma integração entre a geografia das universidades e a geografia aplicada.

Com as grandes transformações sociais, econômicas e políticas, a partir da década de 50¹¹⁷ as ciências sociais viram-se confrontadas com novas questões. A Nova Geografia, por sua vez, mostrou-se impotente ante as novas situações.

O questionamento pelo domínio da vertente teórico-quantitativa produziu profundas críticas. A acusação de neutralização da geografia, por ter se transformado num instrumentalismo neo-positivista, pela incerteza da pertinência da aplicação dos modelos matemáticos e pela falta de fundamentação teórica suficiente, resultou no insucesso de muitas de suas explicações. Amorim nos afirma que:

*"Enquanto todo esforço de análise se concentrava na estrutura geométrica (matemática) do espaço geográfico, muito pouca coisa se fazia no sentido da compreensão dos processos em ação nesse mesmo espaço geográfico."*¹¹⁸

¹¹⁷ Os acontecimentos que produziram importantes transformações foram: a guerra fria, a descolonização e a independência de muitos países africanos, os problemas do subdesenvolvimento dos países do Terceiro Mundo e a intervenção norte-americana no sudeste asiático.

¹¹⁸ AMORIM FILHO, op. cit. (58), p. 13.

Os acontecimentos ocorridos entre 1950 e 1970, que geraram importantes transformações, exigiam, na análise, instrumentos mais eficientes para uma nova compreensão da realidade, que as concepções predominantes, já em crise, não davam conta. Segundo Moraes:¹¹⁹

- a) a alteração da estrutura capitalista para um estágio monopolista, de grande capital, exigia do Estado ações de organização do espaço;
- b) a globalização do espaço terrestre em termos de fluxo e relações econômicas; a complexidade dos fenômenos sociais, como a urbanização e a mecanização da agricultura não eram explicados. O lugar já não se explicava em si mesmo.
- c) o esgotamento do positivismo clássico, base do instrumental do pensamento geográfico tradicional, elaborado para explicar a realidade local, não conseguia apreender o espaço globalizante.

Como tentativa de apreender as unidades de espaço, o espaço que se constitui na existência dos homens como tentativa de resposta a esse novo desafio, a partir de 1970, surgiram novas

¹¹⁹ MORAES, op. cit. (105), pp. 93-99.

orientações no seio da geografia¹²⁰. Quaisquer que fossem as orientações, esse movimento indicou que a Geografia não é uma Ciência pronta, estática. Segundo Moraes, as orientações

*"... ensejam a busca de novos caminhos, de nova linguagem, de novas propostas, enfim, de uma liberdade maior de reflexão e criação... E, novamente, pergunta-se sobre o objeto, o método e o significado da Geografia".*¹²¹

O movimento da Geografia, ainda em busca de novas propostas, comprova a sua dinamicidade na procura do novo, da atualização, já que a sua evolução tem estado, desde o início, diretamente ligada ao movimento de interesses da própria sociedade.

Interesses que responderam diretamente à sobrevivência das comunidades, conforme o estágio de organização social dos grupos. Inicialmente, aparecendo como simples atividade de busca dos recursos naturais para subsistência física, que resultou, ao longo do tempo, numa crescente atividade de organização dos meios sociais, econômicos e políticos. E, paralelamente, surgindo como atividade intelectual de pensamento e conhecimento do mundo e da realidade, através do avanço técnico dos instrumentos, e da

¹²⁰ Segundo Amorim, as orientações seriam: Geografia Radical, da percepção e do comportamento espacial, Aplicada e a continuidade da própria Geografia Tradicional. AMORIM FILHO, op. cit. (58), pp. 13-15; Quanto a Moraes, a geografia, segundo seus propósitos e posicionamentos políticos, agruparia-se em dois conjuntos: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica. MORAES, op. cit. (97), p. 99.

¹²¹ Ibid., p. 93.

reflexão "teórica" que servia e, ainda serve, de construção da própria realidade.

Assim, a importância da Geografia, na dimensão da utilização social, tem sido a de produção ou de transformação do próprio espaço, o espaço geográfico, que Yves Lacoste denominou de "Geografia dos Estados Maiores", a qual projeta uma concepção de espaço, que estabelece estratégias de organização no âmbito da superfície terrestre, cujo significado político, nas palavras de Moreira, é a de

"... um saber vivo e aprendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com o nosso mundo exterior, com o seu todo e com cada um de seus elementos, a um só tempo".¹²²

Um saber que, como qualquer forma de saber, depende do uso que se pretenda fazer dele: pode formar homens em cidadãos esclarecidos ou alienados.

Um saber que Moreira¹²³ divisa em três momentos: inventariante, ideológico e científico. O primeiro, responsável pelo levantamento de informações, o segundo, serve aos propósitos dos interesses e o terceiro, constitui-se num conhecimento teórico.

¹²² MOREIRA, op. cit. (67), p. 58.

¹²³ MOREIRA, Ruy. **O Discurso de Avesso: Para a Crítica da Geografia que se Ensina**. Ed. Dois Pontos, Rio de Janeiro, 1987, pp. 146-150.

B. O ENSINO PÚBLICO E A ESTRUTURAÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR.

A importância da história do ensino para a compreensão da geografia reside no fato de que o processo educacional delineou um saber com características próprias, mais especificamente, a publicização do ensino originou e estabeleceu uma geografia escolar, um saber que não seguiu a trajetória do desenvolvimento da ciência.

Apesar de se iniciar no séc. XVI, o processo de publicização do ensino deu-se, sobretudo, no interior do surgimento e desenvolvimento do projeto político "Estado". Esse processo político, na educação, lançou as bases que visavam à formação dos quadros que serviriam aos interesses do Estado e, por conseqüência, à formação da mentalidade da população. Foi nesse interím que a geografia foi criada como saber escolar, cuja estruturação foi marcada basicamente por elementos provenientes dos interesses políticos da época.

O entendimento desse processo, por sua vez, é fundamental para o professor compreender os fatores que estão implicados na sua formação. O esclarecimento desses elementos "determinantes" torna-se essencial para repensar os pressupostos e

fundamentar as novas bases para uma outra prática de formação, a fim de que se re-direcione a razão
o existencial da geografia escolar, proporcionando outros sentidos e significados.

O Ensino Público

A Educação, enquanto fenômeno humano cultural, tem ocorrido em todas as épocas e em todas as sociedades. Porém, como Educação Pública historicamente é recente. Iniciou-se no séc. XVI, com a Reforma Religiosa.

Na Europa, a partir da Reforma surgiu uma Educação Pública religiosa diferente da Medieval, que era fundamentalmente eclesiástica. O objetivo dessa Educação Pública, apesar de ter sido, ainda a formação do "fiel", do cristão, possuía um caráter nacional, cujo sentido cultural baseava-se nas idéias do Renascimento. À medida que o Estado se organizava, organizava também a educação, para seus próprios fins.

No séc. XVIII, com o processo de secularização do Estado, o arcabouço ideológico da Educação Pública Religiosa foi transformado pelo Estado cujo objetivo, na idéia de Luzuriaga, era:

"a formação do súdito, em particular a do militar e do funcionário. É uma educação autoritária, de caráter eminentemente disciplinar e intelectual".¹²⁴

No fim do séc. XVIII, após a Revolução Francesa, os dirigentes da sociedade — a burguesia — transformaram a Educação Pública Estatal em Educação Pública Nacional, que terminou de se consolidar no séc. XIX. Seu objetivo específico era:

"a formação do cidadão, a educação cívica e patriótica do indivíduo; e tem caráter essencialmente popular, elementar e primário."¹²⁵

Na realidade esse período, que vai do séc. XVI até o séc. XIX, foi caracterizado principalmente pela transformação radical dos procedimentos antigos da formação. Na colocação de Hébrard:

"Tratou-se de dar às crianças que pertencem aos meios diversificados das pequenas, médias e grandes burguesias urbanas os primeiros elementos dos saberes."¹²⁶

A importância crescente dos saberes elementares, sobretudo no séc. XVII, esteve ligada diretamente ao domínio da cultura mercantil, muito mais na qualidade de saber técnico particular (técnica de registro escrito e técnicas aritméticas) do que apenas de uma aprendizagem elementar.¹²⁷

¹²⁴ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação Pública*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1966, p. 02.

¹²⁵ Ibid, p. 02.

¹²⁶ HÉBRARD, Jean, **A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna**. In: **Teoria e Educação**, nº 02, Pannonica, Porto Alegre-RS, 1990, p. 77.

¹²⁷ Ibid, p. 77-84.

Por sua vez, a estruturação do ensino dos saberes elementares ocorreu sob a forma de disciplina escolar. Chervel nos chama atenção para a utilização da disciplina pela escola que significou muito mais do que uma simples denominação de conhecimento diversos como "matérias" ou "conteúdos". O seu sentido não era o de acúmulo de informações e associação de partes constitutivas de um conhecimento.

"No seu uso escolar, o termo "disciplina" e a expressão "disciplina escolar" não designam, até o fim do séc. XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso".¹²⁸

No final do séc. XVII e durante o séc. XVIII, houve a descoberta do corpo como objeto político. Segundo Foucault:

"O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder'; (...) ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros não simplesmente para que se façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina."¹²⁹

A utilização sistemática da disciplina, proveniente do treinamento de soldados, distinguiu-se conforme o campo de aplicação: nos colégios, escolas primárias, hospitais, prisões e

¹²⁸ CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões, sobre um Campo de Pesquisa. In: Teoria e Educação. nº 02, Pannonica, Porto Alegre - RS, 1990, p. 178.

¹²⁹ FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Ed. Vozes, Petrópolis, 1991, p. 127.

organizações militares. Contudo a sua essência respeitou o princípio de um método geral:

"A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta ou diminui as forças do corpo. Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo."¹³⁰

Esta "invenção política", ainda, segundo Foucault:

"fazia (da pessoa) por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela (a disciplina) procura aumentar; e inverte por outro a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estreita."¹³¹

A partir de 1870, após a crise dos estudos clássicos, o termo disciplina no meio escolar adquiriu novos sentidos, a de "ginástica intelectual" e de "disciplina do espírito". Até a 1ª Guerra Mundial o termo disciplina perdeu sua força de origem, porém a idéia de "formação do espírito", seja pelas disciplinas literárias, seja pelas disciplinas científicas, esteve sempre presente. Atualmente, mesmo conservando um significado sui generis de "simples rubrica", que classifica as matérias de ensino, o sentido forte do termo continua presente. A respeito disso, Chervel nos afirma:

"Uma 'disciplina' é, igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte."¹³²

¹³⁰ Ibid., p. 127.

¹³¹ Ibid., p. 127.

¹³² CHERVEL, op. cit. (128), p. 180.

Para dissimular o sentido marcante de disciplina, surgiu o termo Ensino significando a ação fundamental que efetivará os objetivos da educação. Etimologicamente é sinônimo de fazer conhecer pelos sinais. Ensinar tornou-se, no interior da escola, um termo correspondente à disciplina. A sua manifestação ocorre por meio dos diferentes métodos que, constituídos por uma combinação, em proporções variáveis, compõem-se por uma exposição do tema, os exercícios, as práticas de incitação, e de motivação, e pelos exames. Chervel afirma que ensinar:

*"É fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-la, e por função torná-la assimilável."*¹³³

Foi neste meio de condicionamentos sociais e históricos dos três últimos séculos que surgiu a geografia enquanto saber escolar. Um nascimento que teve fortes influências de condicionantes tanto da própria produção social do conhecimento, como das circunstâncias históricas na qual a Educação Pública foi estruturada. Condicionantes que determinaram o tipo de geografia a ser trabalhada no ato pedagógico, que selecionaram e

¹³³ Ibid., p. 192.

sistematizaram as informações a serem ensinadas bem como o próprio método de ensino.

A Geografia, no âmbito do ensino, foi a última área do conhecimento a se estabelecer como saber escolar. Foi um fenômeno que se deu basicamente no séc. XIX. Inicialmente na Alemanha, na 1ª metade do século, e a partir de 1870, na França e na Inglaterra.

Antes desse período, conforme o país, a Geografia que existia nas escolas "elementares" era um apêndice da matéria História. Não existia a Geografia nem tampouco o professor de Geografia. O saber geográfico limitava-se a uma simples introdução do conteúdo ministrado pelo professor de História. Resumia-se, enfim, numa apresentação das áreas da superfície terrestre, que serviriam ao desenvolvimento dos temas e fatos históricos. Como nos diz Brabant, a geografia na França em 1822.

*"(...) foi considerada pela comissão como devendo servir de introdução à história e como estímulo mais propício para despertar o desejo deste estudo principal."*¹³⁴

A Geografia "escolar", que tinha por função cumprir essa finalidade introdutória, constituía-se, basicamente, por uma descrição física dos lugares onde ocorreram os acontecimentos. O

¹³⁴ BRABANT, Jean-Michel. **Crise da Geografia, Crise da Escola**. In: Para Onde Vai o Ensino da Geografia. Ed. Contexto, São Paulo, 1991, p. 17.

objetivo não era pensar o espaço, mas de apresentar o palco onde ocorriam os processos e fatos históricos.

A partir de 1870, com a derrota da França pelos alemães a burguesia francesa deu início a uma série de estratégias, a fim de recuperar as perdas territoriais e construir uma imagem de grande potência na Europa. Um dos elementos inseridos neste jogo político foi a expansão e o desenvolvimento do ensino escolar da geografia. Da mesma forma, no final do séc. XVIII e início do séc. XIX na "Alemanha", a Geografia foi sistematizada, adquirindo o status de Ciência com o objetivo de unificar o país e criar o Estado Alemão.

Assim, vê-se que o surgimento escolar da geografia ocorreu no interior de um plano político, cujos interesses deram origem a novos objetivos. Guareschi, tomando Lavissee como referência, cita:

*"Para recuperar da Alemanha o que esta nos usurpou... devemos ser bons cidadãos e bons soldados. É para convertê-los em bons soldados que vossos mestres vos ensinam sobre a França."*¹³⁵

Portanto, o saber geográfico escolar desenvolveu-se carregado de intenções definidas pelos interesses dos Estados. Na

¹³⁵ GUARESCHI, Pedrinho A. **A Sociologia Crítica**. Ed. Mundo Jovem, Porto Alegre, 1991, p. 71.

França, para sedimentar certos interesses, o Estado recorreu ao discurso via educação:

*"Nós, educadores franceses, sabemos aproveitar todas e cada uma das ocasiões que se nos apresentam para inspirar nos nossos alunos um ardente amor à Pátria... Quando ensinamos geografia, nunca esquecemos de inculcar na criança como é formosa, rica e fértil a nossa França;... Fazer patriotas sinceros é também a nossa meta."*¹³⁶

Todavia, como a geografia é, na sua essência, um saber estratégico sobre um conjunto de práticas sócio-espaciais, a burguesia dominante não poderia correr o risco de difundir esse saber no interior do Estado. Assim, ao mesmo tempo em que o Poder de Estado, via discurso, divulgava o ufanismo, ele promovia ideologicamente o esvaziamento do próprio saber. Lacoste, em relação a isso, nos informa que:

*"A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar."*¹³⁷

O discurso era, então, o instrumento, por excelência, de uso ideológico do poder. Segundo Foucault:

"(...) em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar-lhe os poderes e os

¹³⁶ Ibid., p. 71.

¹³⁷ LACOSTE, op. cit. (111), p. 33.

perigos, dominar-lhes os acontecimentos aleatórios, esquivar-lhe o peso, a temível materialidade."¹³⁸

Os procedimentos estruturados pelo Estado limitavam previamente os discursos possíveis, as interações verbais possíveis, onde os discursos eram produzidos. A função ideológica essencial do discurso da geografia escolar, situada por Lacoste:

*"foi sobretudo a de mascarar por procedimentos a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder."*¹³⁹

Um dos artifícios competentes na dissimulação do saber estratégico foi o discurso da neutralidade. Conforme Moreira, Karl Mannheim sugeria a neutralidade:

*"como forma do saber geográfico e as instituições se colocarem a serviço da sociedade e solucionarem os problemas. Para o serviço real, as instituições deviam pairar acima dos embates ideológicos e das contradições sociais que sustentam estes embates."*¹⁴⁰

Assim, a geografia escolar foi moldada com estrutura semelhante a do modelo inventariante dos viajantes da Antiguidade, configurando-se num agrupamento de dados relacionados, cujo discurso descritivo eliminou da geografia o caráter de explicação, de interpretação, de compreensão do meio,

¹³⁸ FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. FIDENE, Ijuí-RS, 1971, p. 01.

¹³⁹ LACOSTE, op. cit. (111), p. 25.

¹⁴⁰ MOREIRA, op. cit. (67), p. 42.

produzindo uma matéria simplória numa concepção "desinteressada" da cultura. Brabant refere-se a esse saber como um processo de despolitização:

"A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar e classificar em lugar de analisar e de interpretar." ¹⁴¹

Aliado a este processo, o enciclopedismo contribuiu para o esvaziamento do conteúdo geográfico. Enfatizando a precisão do detalhe e esquecendo-se da totalidade dos fenômenos da espacialização, o enciclopedismo cumpriu a função proposta por M. Le Lannou, a de "expurgar o aparato supérfluo" e "reduzir a exuberância das nomenclaturas"¹⁴². Por essa razão, Goodson nos relata que:

"os entusiastas da geografia podem estar inclinados, às vezes, a estender sua abrangência de forma tão ampla a ponto de absorver outras matérias; ao fazer isso, eles ampliam suas fronteiras de forma tão vaga que a definição do objetivo se perde e as virtudes distintivas inerentes em outros estudos e estreitamente perseguidas são ignoradas numa descrição geral dos amplos horizontes." ¹⁴³

Desta maneira, o enciclopedismo colaborou duplamente para a ideologia do esvaziamento do saber geográfico escolar: a crescente abstração e a despolitização do discurso. Por

¹⁴¹ BRABANT, op. cit. (134), p. 19.

¹⁴² Ibid., p. 19.

¹⁴³ GOODSON, Ivon. **Tornando-se Uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução**. In: Teoria e Educação, nº 02, Pannonica, Porto Alegre, 1990, p. 239.

consequente, a geografia escolar consegue tão freqüentemente falar da atualidade sem colocar um único problema político.

Essa concepção de geografia que ocorreu no ensino produziu, segundo Soja, duas ilusões persistentes que dominaram o modo de encarar o espaço: a ilusão da opacidade e a ilusão da transparência:

*"a primeira reifica o espaço, induzindo a uma miopia que enxerga apenas uma materialidade superficial, formas concretizadas que são passíveis de pouco mais do que a mensuração e a descrição. A segunda, desmaterializa o espaço em ideação e representação puras, num modo de pensar intuitivo que também nos impede de ver a construção social das geografias e a concretização das relações sociais inseridas na espacialidade."*¹⁴⁴

Assim, o ensino de geografia se constituiu num estudo de espaços vazios. A composição do conteúdo escolar, fundamentado numa abordagem metodológica positivista, uma vez que foi esse o método de estruturação de todas as ciências modernas, apresenta uma determinada organização de espaço, na qual os elementos estão dispostos de forma estática, descontextualizada da realidade.

Foucault relata que:

*"O espaço foi tratado (durante bastante tempo) como o morto, o fixo, o não dialético, o imóvel. O tempo, ao contrário, era a riqueza, a fecundidade, a vida e a dialética."*¹⁴⁵

¹⁴⁴ SOJA, Edward W. **Geografia Pós-Modernas: A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1993, p. 14.

¹⁴⁵ FOUCAULT, Michel, **Questions on Geography**, In: C. Gordon. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings**. Londres, 1980, p. 70.

Por sua vez, esta concepção de ensino expressa uma grave dualidade: a separação do homem em relação à natureza e a separação do processo de organização em relação à sobrevivência. Cada um surgiu dentro de suas generalizações, quadro humano, quadro físico e quadro econômico. No máximo, aparecem relacionados na medida em que complementam uma certa explicação da paisagem. A razão para isso justifica Spyer.

*"é o (tipo) de objeto de investigação que constituímos, vale dizer, na maneira como a Geografia é encarada por nós que a ensinamos de uma forma fracionada e parcial, nunca como totalidade; nunca como trabalho de homens históricos sobre um espaço que a história da sociedade humana reproduz."*¹⁴⁶

A distorção ocorre pelo tipo de abordagem do método, no qual o conteúdo foi estruturado. As informações sobre os elementos inerentes ao espaço não são vinculadas à sua totalidade num momento de síntese. Eles passam a ser dispostos por "justaposição". A descrição dos elementos visíveis e, posteriormente, a acumulação de informações não constitui uma totalidade:

*"A síntese só pode ser alcançada através de um elemento mediador que permeie cada uma das partes, através de uma categoria interpretativa que permita estabelecer a lógica do espaço."*¹⁴⁷

¹⁴⁶ SPYER, Márcia. **A Geografia do Aluno trabalhador**. Ed. Loyola, Coleção Educação Popular nº 5, São Paulo, 1986, p. 19.

¹⁴⁷ Ibid., p. 31.

Contudo, a linguagem da descrição, esvaziada de significados, expressão da geografia encontrada na maior parte dos livros didáticos dita, segundo Soja:

*"(...)uma sucessão seqüencial, um fluxo linear de afirmações elocutivas, limitadas pela mais espacial das restrições terrena, a impossibilidade de dois objetos (ou palavras) ocuparem exatamente o mesmo lugar (como numa página)."*¹⁴⁸

Qualquer ambição de traduzir em palavras a espacialidade abrangente e politizada da vida social, pela visão positivista, provoca:

*"(...) a redução racional do sentido e da ação à constituição e às experiências temporais do ser social."*¹⁴⁹

De tal forma que, mesmo havendo outras orientações de ensino de geografia, a estrutura dos conteúdos propostos por alguns livros didáticos e pelos programas para o "ensino", bem como, o tipo de informação exigida pelo vestibular terminam disciplinando o trabalho, a concepção de geografia e a visão de mundo do professor. O professor, por sua vez, em decorrência de sua deficiente formação, sobretudo, o de séries iniciais, não consegue alterar, na essência, a natureza do conteúdo e do método, apesar de, às vezes, introduzir algumas modificações pedagógicas.

¹⁴⁸ SOJA, op. cit. (144), p. 09.

¹⁴⁹ Ibid., p. 21.

CAPÍTULO V

O ESPAÇO DO SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR

A. A GEOGRAFIA VIVIDA

A necessidade de compreensão sobre a vivência do ser-aí das professoras de séries iniciais do ensino fundamental no âmbito da geografia, bem como a impossibilidade de retornar aos sujeitos da pesquisa de campo, a fim de buscar a gênese dessa mesma vivência, induziu o pesquisador a direcionar o foco da investigação para a história da Geografia, e para a história do Ensino e do Saber Escolar Geográfico.

O propósito desse levantamento de dados foi o de compreender historicamente as circunstâncias na qual a Ciência e ensino da geografia se dá, e como essas mesmas circunstâncias contribuem para a vivência e prática das professoras das séries iniciais.

Cumprе esclarecer que as circunstâncias evidenciadas na retrospectiva histórica da Geografia e do seu ensino são compreendidas como circunstâncias de estruturação da vivência das professoras de séries iniciais. Indicam, de certo modo, circunstâncias manifestas na constituição do saber-ser da estudante e do saber-ser da profissional. No entanto, para evidenciar até que ponto as circunstâncias de estruturação são delimitantes e determinantes na formação da vivência das professoras, haveria a

necessidade de investigar a sua história de vida,¹⁵⁰ tanto a história passada do ser-estudante quanto a do ser-profissional.

O presente interesse pelo des-velamento da estrutura da vivência da profissional professora justifica-se primeiro, pela busca de encontrar o fundamento para a experiência da constituição de uma parte do saber de vivência manifesto no Saber Geográfico das professoras; segundo, pela necessidade do des-velamento da mundaneidade posta para a própria vivência.

A vivência do Saber Geográfico, por sua vez, só pode ser conhecida por meio do des-velamento de sua estrutura fundamental que se oculta no comportamento cotidiano do ser-aí. Para a Fenomenologia, a estrutura fundamental é aquilo que permanece inalterado durante a vivência do ser-aí, é aquilo que não muda, não varia.

Assim, des-velar a estrutura fundamental da vivência da professora de séries iniciais é buscar esclarecer uma maneira de estar-no-mundo, num mundo humano, único. Um mundo que se apresenta possível porque é um mundo vivenciado pelo ser.

¹⁵⁰ Sobre esse tema ver ALENCAR, Maria Lucília N. A. **Ser Professor na Escola Pública. Uma Abordagem Fenomenológica da Experiência Docente na Escola Básica do Distrito Federal.** (Tese de Doutorado), PUC, São Paulo, 1996.

Entretanto, a estrutura fundamental não tem existência própria, separada do processo social. A estruturação da vivência se constitui na dinâmica social, na prática pedagógica em que o fenômeno se dá. Ou seja, sua existência é inerente à organização do significante e do significado que a sociedade elabora a partir de sua maneira de pensar, agir e sentir.

A estrutura fundamental da vivência do Saber Geográfico da professora de séries iniciais constitui-se a partir das determinações sociais que estruturou e continua a estruturar o saber geográfico escolar. A construção do seu conteúdo de ensino não ocorreu apenas pelo simples acúmulo de informações produzidas no processo histórico, tampouco pela sistematização qualquer de um conhecimento. A sua construção ocorreu no interior do contexto social em que também o processo de publicização da educação se deu.

Da mesma forma que a humanidade, ao longo de sua história, produziu um saber geográfico, a fim de melhor utilizar/explorar o espaço para a organização de sua sobrevivência, as sociedades produziram também um saber escolar inerente aos seus interesses. Na opinião de Chevel:

*"... os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha."*¹⁵¹

Entretanto, essa imposição não ocorreu e não ocorre de forma aleatória. Foi e continua sendo uma atividade orientada a partir das determinações históricas, como nos afirma Cavalcanti:

*"O ensino é a tarefa básica da educação escolar e esta somente pode ser concebida dentro da dinâmica das relações sociais. Por isso a atividade de ensino subordina-se a objetivos sócio-políticos."*¹⁵²

Em relação à área do conhecimento geográfico não foi e não tem sido diferente. Antes da significação político-estatal, o ensino da geografia estava reduzido à introdução de temas históricos. Era o próprio professor de História quem se encarregava de apresentar o local e suas características físicas onde ocorreu o fato a ser estudado. Não é demais reiterar que o espaço foi tratado durante bastante tempo como o morto, o fixo, o não dialético, o imóvel, na visão de Foucault.

Posteriormente, o estabelecimento formal de uma geografia escolar esteve intimamente associado às questões políticas dos países europeus. A necessidade de organização do Estado Alemão, no final do séc. XVIII e na primeira metade do séc.

¹⁵¹ CHERVEL, op. cit. (128), p. 180.

¹⁵² CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino Crítico de Geografia em Escolas Públicas de Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado). UFG, Goiânia, 1991, p. 05.

XIX, contribuiu não só para uma sistematização teórica e metodológica da geografia, mas também para uma expansão de seu ensino nas Universidades. Na França, o surgimento de uma "escola geográfica" e a inclusão do referido conhecimento como disciplina de ensino, no final do séc. XIX teve o objetivo principal de recuperar a imagem de grande potência e de reconquistar os territórios perdidos em 1870 para a Alemanha. Na Inglaterra, Goodson não esclarece os interesses de estabelecimento de um conteúdo geográfico escolar, mas indica que a expansão do ensino da matéria, na mesma época estava relacionada com a política colonialista do país. Era "cada vez mais uma matéria da cidadania do mundo, com os cidadãos afastados de seu ambiente físico"¹⁵³.

No início do séc. XX, mesmo após a 1ª Guerra Mundial, o ensino da geografia continuou correspondendo aos interesses políticos das mentalidades dominantes, pois o que estava em jogo era a influência das diversas linhas políticas no mundo. A fase do desenvolvimento do capitalismo industrial, por sua vez, reforçou a importância do saber geográfico e respondeu aos desafios que a burguesia tinha no campo econômico.

¹⁵³ GOODSON, op. cit. (143), p. 239.

Todavia, como o domínio de um saber é, na sua essência, um domínio estratégico, a burguesia dominante não poderia correr o risco no interior do Estado de difundir esse saber produzido. Então, segundo Lacoste, teve origem duas geografias: a dos Estados-Maiores, aplicada pelo governo e pelas empresas que teve a função de pensar o espaço, desenvolvendo análises de poções da superfície terrestre orientadas para o domínio político-econômico; e a dos Professores, que dissimula a "eficácia das estratégias políticas, militares, econômicas e sociais que uma (a) outra geografia permite a alguns elaborar"¹⁵⁴.

Assim à geografia escolar, mesmo com alicerce no ufanismo e na ideologia predominante, foi incorporada na sua estrutura o modelo inventariante dos "viajantes", porém, com uma diferença: a sistematização foi feita com base na descrição dos elementos em si mesmo: ciência que descreve a superfície da Terra e estuda seus acidentes físicos.

Essa forma de sistematização eliminou da geografia dos professores o caráter de explicação, interpretação e compreensão do espaço. Processo esse que, com a contribuição do enciclopedismo, do positivismo, do nominalismo e do discurso da

¹⁵⁴ LACOSTE, op. cit. (111), p. 33.

neutralidade, produziu um conhecimento pautado pelo estudo de elementos dispostos de forma estática, isolados da realidade com ênfase na precisão do detalhe: é uma disciplina que tem como objetivo estudar as características físicas do mundo... os países, seus climas, suas vegetações..., Concepção geográfica que despreza a totalidade que dos fenômenos da espacialização, fazendo prevalecer um ensino que se constitui pelo estudo de espaços vazios, criando uma miopia que enxerga apenas uma materialidade superficial, formas concretizadas que são passíveis de pouco mais do que a mensuração e a descrição.

Por outro lado, a constituição do conteúdo de ensino da Geografia ocorreu segundo as formas e os interesses de publicização da educação. Desde o início, no séc. XVI, a educação no âmbito da Reforma Religiosa adquiriu um caráter nacional, superando a formação anterior estritamente eclesial. Com a secularização do Estado, no séc. XVIII, a educação pública se expandiu, objetivando ora a formação dos quadros administrativos dos Estados, ora a formação do cidadão, orientada para o domínio de uma determinada cultura. Como a produção do saber encontra-se vinculada a determinadas formas de socialização, essas formas acham-se também subordinadas diretamente aos interesses dos modos de produção em diferentes épocas.

O processo de publicização da educação, principalmente o subordinado ao Estado, configurou-se por uma natureza eminentemente disciplinar e intelectual, voltado para o domínio de um saber técnico ou de uma cultura mais ampla. A natureza disciplinar era a garantia de consolidação de uma formação. A disciplina permeava tanto o treinamento do corpo físico quanto o treinamento do intelecto a fim de fazer, por um lado, uma aptidão, aumentar uma capacidade e, por outro, inverter a energia, a potência que poderia resultar disso.

Na educação, a disciplina, no âmbito do intelecto, materializou-se nos diferentes métodos de ensino, produzindo diferentes práticas pedagógicas. Chevel nos diz que, dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição do conteúdo pelo professor ou pelo manual:

"É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade"¹⁵⁵.

E o Ensino, por meio de seus diferentes métodos, continua, de certa forma, a disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os

¹⁵⁵ CHERVEL, op. cit. (128), p. 202.

métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Dessa forma, a produção do conhecimento escolar geográfico subordinou-se, diretamente, à produção dos interesses das relações históricas das sociedades, e Habermas nos informa que a produção de qualquer conhecimento constitui-se por meio de socialização do trabalho, da linguagem e da dominação:

"O gênero humano assegura a sua existência em sistemas de trabalho social de auto-afirmação violenta; graças a uma convivência mediada pela tradição da linguagem ordinária; e, por fim, com a ajuda de identidades do eu que consolidam de novo a consciência do indivíduo em relação às normas do grupo em cada estágio da individualização".¹⁵⁶

O saber geográfico escolar das professoras, assim como qualquer outra forma de saber, foi concebido no seio dessa dinâmica das relações sociais. A socialização desse saber assume portanto uma dimensão prática na organização da sociedade, bem como na produção do conhecimento que lhe interessa.

A prática social via prática pedagógica, estando carregada de intenções e interesses, pro-jeta, entre outras coisas, na dimensão do ensino da geografia uma prática sócio-espacial. Uma prática que contribui ou não para o esclarecimento da prática

¹⁵⁶ HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. In Técnica e Ciência como Ideologia. Lisboa, Edições 70, 1987. p. 143.

sócio-espacial em que o sujeito docente e discente estão inseridos. Mais precisamente, contribui para orientar a maneira de pensar a realidade e a sua forma de atuação no espaço. Moreira assim adverte:

*"O ensino da Geografia (não) é uma prática neutra perante as concepções de vida, de sociedade e de mundo. Isso porque mesmo a mais leve reflexão evidencia que a geografia que se ensina é uma concepção de vida, de sociedade e de mundo."*¹⁵⁷

E a professora, sujeito responsável pelo desencadeamento do processo de ensino, para materializar uma prática educativa precisa necessariamente articular dois eixos de conhecimento: o epistemológico e o didático-pedagógico.

Contudo, segundo Granger,¹⁵⁸ a Ciência não se identifica diretamente com a realidade que pretende descrever e explicar. Além disso, o interesse da produção direciona a produção do conhecimento que, por seu turno, concretiza outros interesses que levam a novos conhecimentos, transformando e determinando o seu objeto, num movimento de elaboração científica, de historicidade e de materialidade de seus produtos. Atualmente, o eixo epistemológico é constituído por diversos interesses e sentidos,

¹⁵⁷ MOREIRA, op. cit. (123), p. 103.

¹⁵⁸ GRANGER, G. G. **O Problema das Significações**. In: *Filosofia do Estilo*. Perspectiva, São Paulo, 1974, pp. 133-168.

muitas vezes desconhecidos. E o seu processo de produção passa também a ser desenvolvido sob os interesses e as condições sócio-econômicas determinantes.

Entretanto, as alterações não se limitaram ao eixo epistemológico. O atendimento às necessidades cotidianas impostas pela sociedade exigiu, ao longo dos últimos séculos, um conjunto de saberes que tornasse o aprendizado "eficiente". Assim, agregaram-se, ao eixo pedagógico outros conhecimentos da própria epistemologia do campo pedagógico, da psicologia, novos recursos didáticos, filosóficos, sociológicos, etc. É neste contexto social de produção, com diversificações de sentido e interesses nos dois eixos, que os saberes a ensinar são elaborados. Articular os dois eixos, na expressão de Geraldi:

*"(...) não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói o conteúdo de ensino."*¹⁵⁹

Partindo do pressuposto de que o saber escolar geográfico é uma forma de prática sócio-espacial, a articulação dos dois eixos ocorreu e ocorre também, segundo uma prática sócio-espacial conforme os ditames da dinâmica social de cada época.

¹⁵⁹ GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. Martins Fontes, São Paulo, 1991, p. 88.

Na Antigüidade, segundo os testemunhos históricos, a produção de conhecimentos e o ensino desses conhecimentos estavam associados ao trabalho de uma mesma pessoa. Ou seja, o eixo epistemológico e o eixo didático-pedagógico do conhecimento coincidiam em igual proporção, no mesmo sentido para o domínio de um objeto.

Os Sábios da época caracterizavam-se ao mesmo tempo pelo fato de ser um produtor de conhecimentos e um produtor de saber. A reflexão destinava-se tanto à produção de informações quanto ao ensino. Sócrates, Platão, Aristóteles e outros foram produtores de saber. Quem ensinava Filosofia era, também, um Filósofo; não havia diferença entre o Matemático e o professor de Matemática.

O que parece identificar aquela época, a "Escolas de Sábios"¹⁶⁰ era o fato de que entre aquele que ensinava e aquele que produzia conhecimento não havia uma separação radical. O docente se tornava um Mestre não por ensinar, mas por produzir um saber. E como tal discursava sobre este saber para os seus discípulos.

¹⁶⁰ Seria ingênuo pensar que neste mesmo período não floresciam escolas onde os docentes, não produtores de saber, ensinavam o que tinham aprendido com seus mestres. Com "as escolas de sábios" estamos querendo caracterizar uma época e não analisar detalhadamente a época.

O saber, por sua vez, se constituía por um saber produzido, que era expresso com os mesmos princípios da elaboração. A docência não se caracterizava somente pelo saber transmitido, mas pelo domínio de um saber produzido, que era transmitido. O conteúdo que era "trabalhado" no ensino existia segundo o método da própria produção.

No final da Idade Média, precisamente, nos séc. XIV e XV, Manacorda indica a existência de uma relação fundamentalmente profissional no ensino:

"Mestre autônomos, mestres com proscholus, mestres associados em "cooperativas", mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência."¹⁶¹

Neste período, próximo da Era Moderna, no Mercantilismo, um dos objetivos das sociedades mercantis era o ensino para todos. Alguns saberes já haviam sido definidos (a matemática, a física, a medicina, etc.), havia então a necessidade de "instrutores". Surgiu, assim, a "Escola dos Mestres".

Nesta "escola" nasceu um personagem, constituído socialmente como uma pessoa que detinha um certo saber, que não

¹⁶¹ MANACORDA, Mario A. *História da Educação*, Cortez Ed., São Paulo, 1989, p. 174

produzia, mas que havia aprendido através de informações passadas por outrem – o "Professor".

Não produzindo conhecimentos nem tampouco sendo responsável pela produção da informação que ia ensinar, o professor já nasceu sob a égide da desatualização, mesmo que tenha convivido com os produtores de conhecimentos. Atualizar-se, estar sempre a par das últimas descobertas do conhecimento de sua especialidade, era a forma de medir a sua competência.

Na realidade, com a divisão do trabalho, o que ocorreu foi a quebra do conhecimento em dois eixos: o epistemológico e o pedagógico. Para ensinar, necessariamente não se tinha que dominar o processo de produção de um saber. Basta ler Comenius sobre o seu método de ensinar para compreender essa questão:

"... serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidades para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras?"¹⁶²

¹⁶² COMENIUS, J. A. . **A Didática Magna**. Fundação Colouste Gulbenkian, 2ª edição, Lisboa, 1976, p. XXXII-4

Se anteriormente o docente se tornava Mestre não por ensinar, mas por produzir a nova relação social de concepção do conhecimento se alterou. Já não tínhamos a mesma pessoa como produtor e transmissor de um saber, nem o mesmo processo de ensino. Os saberes produzidos e ensinados já não eram os mesmos. Se, com a divisão do trabalho, surgiu uma nova identidade – de produtores a transmissores — na produção do saber surgiu diferentes intenções.

O saber a ser ensinado adquiriu uma nova razão, voltada para as novas necessidades reais ou imaginadas que justificasse uma nova forma de ensino, e de certos conhecimentos.

Do fim da Idade Média à época atual, as relações de produção tornaram-se mais complexas, desde as condições até as suas formas. Novas divisões do trabalho surgiram, inclusive na dimensão da produção, bem como na transmissão dos "saberes".

Atualmente, não se fala mais em "Sábios" ou em "Mestres", mas em cientistas e professores. Essa alteração na denominação reflete e confirma a mudança nas relações, tanto de produção dos conhecimentos, como nas formas de transmissão dos mesmos. O Pesquisador, aquele que produz conhecimento, o faz segundo os interesses e as condições sócio-econômicas

determinantes. A seleção, a sistematização e a seqüenciação das informações a serem trabalhadas nas escolas passaram a ser mediada por vários componentes didáticos. Um novo personagem na atualidade tornou-se responsável pela elaboração e filtragem das informações — o Autor — cuja intenção e interesse ressaltará ou ocultará determinados aspectos do conhecimento.

Por fim, enquanto o professor na etapa anterior era responsável pela articulação dos eixos epistemológico e didático-pedagógico, no mundo atual a sua identidade e o seu trabalho transformaram-se qualitativamente. A sua competência já não se define por dominar um saber produzido basicamente por outros. Ele tem de recorrer às informações compiladas e distribuídas pelos diversos materiais didáticos produzidos, segundo as intenções diversas, concretizando a profecia de Comenius: ensinar por partituras.¹⁶³

A predominância de um determinado saber geográfico escolar e a existência de um sistema educacional estruturado constitui, primordialmente, mas não de maneira exclusiva, o espaço

¹⁶³ Muitas vezes, alguns professores não tem por base os materiais didáticos, mas reproduzem as informações ditas por outros professores, que passam por um filtro maior, sem respaldo científico algum.

de aprendizagem e prática de um saber de vivência das professoras das séries iniciais.

O espaço geográfico possível, do ser-professor, se manifesta por meio de dimensões sociais já organizadas, onde as orientações objetivadas encontram seus fundamentos. Essas dimensões organizadas por intermédio de suas orientações asseguram certas formas de socialização que configuram-se na vivência já com significação. A configuração da socialização do espaço vivido é, na realidade, a paisagem humana com que o sujeito professor se defronta no seu cotidiano.

Pensar sobre o vivido, na fenomenologia, é retornar às coisas mesmas, assumindo o experienciado dentro de suas próprias características de ser situado. É o estar-no -mundo na condição de ser como estando espacialmente situado. Merleau-Ponty nos afirma que:

"O espaço não é o meio (real ou lógico) onde se dispõem as coisas, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível (...), devemos pensá-lo como uma força universal de suas conexões".¹⁶⁴

Compreender o vivido do ser-estudante e do ser-profissional das séries iniciais é, inicialmente, compreender o pré-

¹⁶⁴ MERLEAU-PONTY, op. cit. (24) p. 499.

reflexivo que emerge mediante a socialização do saber no momento da vivência. É o percebido diante de uma estrutura dada imediatamente à consciência. Isso significa que o pré-reflexivo ocorre no momento de manifestação do imediato, sem nenhuma forma de reflexão, de ordem racional. Nesta dimensão, o Ser, ao se defrontar com um conteúdo geográfico escolar, se defronta com um conteúdo que diante dele se manifestou na mesma proporção em que o percebeu.

A Professora, enquanto ser-coletivo, no momento em que entra em contato com o ideário escolar posto à sua disposição, vivencia especialmente a estrutura fundamental desse saber como algo que a afeta. A vivência de uma estrutura corresponde à vivência da situação a que esta estrutura pertence, assim como a vivência de um dado ensino de geografia corresponde, na mesma medida, à vivência de uma prática sócio-espacial que se doa, pois na vivência de uma estrutura dada já está implícita, também, a vivência de seu significado.

Entretanto, o espaço vivido não é de modo algum estático, e a vivência do ser humano não se encontra estritamente limitada pelas circunstâncias manifestas, embora seja diretamente influenciada pelas mesmas, gerando conseqüências.

Quando o ser humano vivencia uma situação, ele assume uma atitude diante dessa situação. Vivenciar a estrutura dada no ensino de geografia não significa se limitar às suas condições. De modo geral, os elementos constituintes dessa estrutura organizada na publicização da educação podem adquirir outros significados se o sujeito se apresentar diante deles com outras atitudes.

O significado dos elementos, ou de um objeto não se esgotam nos limites da estrutura do ensino. Eles não se esgotam nos significados objetivados pela exposição feita pelo professor ou pelo livro didático. Ao contrário, conforme a atitude do sujeito sempre é possível perceber nos elementos outros significados espaciais, ampliando, assim, o seu horizonte de possibilidades.

Os limites impostos pelas circunstâncias que se doam numa determinada situação devem ser tomados, ao mesmo tempo, como aspectos circunscritos no relacionamento num determinado instante, bem como uma abertura para a ampliação de horizontes na busca de outros significados. É passar do pré-reflexivo para o refletido, do imediato para o mediato.

A ampliação de horizontes, entendida aqui como rompimento de limites, implica basicamente a alteração das formas de relacionamento do Ser, isto é, implica uma mudança de suas atitudes. Porém, ampliar os limites é uma atitude que se dá

necessariamente na dimensão da vivência, pois o processo de compreensão de um objeto ocorre na situação em que se realiza a vivência desse mesmo objeto. Contudo, como as vivências do ser humano são sempre espacialmente situadas, ele só pode estar em uma situação a cada vez.

Assim, a compreensão do objeto geográfico na sua inteireza, e o mais próximo da totalidade de sua significação implica a reestruturação de sua prática sócio-espacial que, por sua vez, tem o caráter de desocultação, não necessariamente de elementos, mas de iluminação de configurações espaciais totais e significativas.

A desocultação de um elemento "novo" não significa, portanto, uma simples alteração de composição de elementos, significa uma mudança geral na configuração do espaço, nas relações humanas, enfim na paisagem vivida.

Nessa dimensão, a configuração espacial do ensino da geografia não pode ser de modo algum estático, pois a dialética da compreensão encontra-se justamente na possibilidade de reestruturação pelo esclarecimento de algo que até um certo momento tinha se mantido fora da vivência. Isso não significa que a compreensão ocorra apenas pela inclusão de um outro elemento. Um espaço jamais deverá ser entendido como um agrupamento de

objetos, e sim como uma unidade de síntese que se dá na vivência à maneira de uma configuração.

B. A DIMENSÃO EDUCATIVA DA GEOGRAFIA: UM ANÚNCIO

Na década de 1980 e na década atual, uma questão que esteve e ainda está posta para os professores de geografia e para os especialistas da área de currículo é: que geografia ensinar?

A complexidade da questão já resultou em várias reflexões produzidas e registradas em anais, e algumas até divulgadas em periódicos. Porém a materialização dessas contribuições na área do ensino tem sido tímida, seja pelas dificuldades políticas de estabelecer uma outra linha de ensino nas Secretarias de Educação, seja pelo tipo de conteúdo exigido nos vestibulares, ou pela própria dificuldade que os professores de diferentes níveis têm para elaborar uma outra prática, no momento em que as próprias concepções epistemológicas estão em debate.

O presente estudo dessa dimensão educativa pretende contribuir para o esclarecimento de uma parte do fenômeno, desvelando, assim, o real potencial educativo da Geografia.

Como o trabalho com o ensino da geografia consiste em re-elaborar, num outro nível, um conhecimento já produzido,

buscamos por meio deste situar a dimensão educativa da Ciência Geografia.

À medida que a humanidade crescia, e a sua organização social se tornava mais complexa, ficava evidente a necessidade dos próprios grupos recorrerem ao saber com vistas à sobrevivência.

A aquisição de produtos, ou a "descoberta" de meios para satisfazer as necessidades dos grupos sociais, implicou o desenvolvimento de capacidades intelectuais voltadas para a elaboração de um tipo de saber que proporcionasse condições de conhecimento sobre parte da superfície terrestre em que viviam.

Esse saber, produzido inicialmente pelas atividades de busca e, posteriormente, pela reflexão filosófica deu origem a um conhecimento que tem seu foco dirigido para o espaço. Um conhecimento que tem como objetivo refletir sobre a produção e sobre a organização do próprio espaço.

Um espaço que emerge da dinâmica social que o produz, no momento que o homem se apropria e transforma a natureza. Um espaço que, desde os primórdios da humanidade, sempre foi e continua se processando na "dimensão social". Espaço esse que é fruto direto da materialização das próprias relações sociais. Segundo Lefebvre:

"O espaço não é uma coisa entre as coisas, um produto qualquer entre os produtos; ele envolve as coisas

produzidas, e compreende suas relações em sua coexistência e simultaneidade. Ele é o resultado de uma série, de um conjunto de operações, e não pode ser reduzido a um simples objeto."¹⁶⁵

Assim, um espaço que resulta do movimento da dinâmica social é, antes de tudo, histórico, pois a ação humana não se dá num vazio, a sua existência ocorre a partir de interesses, cujas intenções são pro-jetadas numa configuração a ser materializada. Na afirmação de Silva, "o homem é natureza e história que ele mesmo faz, e o meio natural é ao mesmo tempo social".¹⁶⁶

Essa pro-jeção vale, igualmente, para certas áreas "naturais" da Terra que ainda estão intactas e aparentemente não utilizadas. Mas completamente incorporadas ao processo de mundaneidade com claras intenções. A própria Natureza, como único fator responsável pela formação do espaço até uma certa época, vem cedendo lugar, nas últimas décadas, à dinâmica dos homens enquanto sociedade. Nas palavras de Pereira:

*"Por trás de toda a paisagem temos, necessariamente, uma dinâmica social que a determina, que a constrói, que a mantém com aparência mais 'natural' (como as floresta) ou mais 'artificial' (como as cidades)".*¹⁶⁷

¹⁶⁵ LEFEBVRE, Henri. *La Production de l'Espace*. Éditions Anthropos, Paris, 1974, pp. 88-89.

¹⁶⁶ SILVA, Lenyara Rique da. *A Natureza Contraditória do Espaço Geográfico*. Contexto Ed., São Paulo, 1991, p. 17.

¹⁶⁷ PEREIRA, Diamantino et alii. *Geografia : Ciência do Espaço*. Atual Ed., São Paulo, 1987, p. 03.

Contudo, apenas afirmar que o espaço se estrutura a partir da dinâmica social não é suficiente. É necessário apontar que essa estruturação reflete uma determinação histórica, de acordo com o processo evolutivo dessa mesma sociedade. Assim, é essencial des-velar a estruturação à luz das determinações culturais, conforme o momento histórico. Na afirmação de Silva:

*"O espaço, de acordo com a história que o homem produz, é também produzido, obedecendo às leis do desenvolvimento da sociedade a partir de sua categoria maior — os modos de produção."*¹⁶⁸

Dessa forma, o espaço, como fenômeno humano, emerge predominantemente das relações dos homens, que se prendem à história de suas relações sociais, fruto das relações de produção que, por sua vez "é a memória dos modos de produção do passado."¹⁶⁹

Como essas relações humanizadas são contraditórias,¹⁷⁰ elas produzem, sob determinadas condições sociais, um trabalho diferenciado que resulta na apropriação do espaço de forma desigual e diversificada.

¹⁶⁸ SILVA, op. cit. (166), p. 17.

¹⁶⁹ SANTOS, op. cit. (108), p. 145.

¹⁷⁰ As relações de produção são contraditórias, porque são executadas por homens não do ponto de vista individual, mas pelo homem genérico, que trabalha, mas ao mesmo tempo se nega, pois somente é visto como sustentáculo da força de trabalho que ele vendeu para o agente que comanda o processo produtivo. Ibid., pp. 16-21

Portanto, a produção ou reprodução do espaço acaba se dando segundo as regras da dialética da "natureza do regime social na qual a sociedade se acha submetida".¹⁷¹ É esse fator social, histórico, de Mundo que possibilita a sociedade optar por atitudes que produzam e transformem o espaço. Partir do pressuposto de que o espaço é um fenômeno social significa dizer que ele é sinônimo de dinamismo, de movimento.

Com base no movimento dialético inerente ao processo de produção e estruturação do espaço, torna-se imprescindível desvelar a essência da realidade, ultrapassando o que constatamos diretamente na paisagem. Precisamos ir além do que somos capazes de perceber imediatamente — a aparência. Como nos informa Moreira.

*"Nossa percepção, todavia, não é capaz de nos pôr em contato com a realidade. Só nos permite o contato com o aparente. A percepção dá-nos um conhecimento empírico, que em si mesmo não é ainda conhecimento".*¹⁷²

A essência da própria realidade oculta-se por trás da aparência por duas fortes razões: primeiro, porque os elementos visíveis da paisagem geográfica têm semelhanças formais; segundo,

¹⁷¹ GOMES, Horiestes. **Reflexões sobre Teoria e Crítica em Geografia**. CEGRAF/ UFG, Goiânia, 1991, p. 107

¹⁷² MOREIRA, op. cit. (123), p. 58.

porque o que é o produzido resulta de um processo social que possui uma forte carga ideológica. As semelhanças formais dos elementos e a sua carga ideológica precisam ser des-veladas para não correr o risco de elaborar uma concepção deformante e linear da realidade. Por isso, Gomes justifica:

*"Temos que ver (o espaço) no processo de sua reprodução; o que significa que jamais poderíamos estudar, pesquisar qualquer realidade à luz da ciência geográfica se nós não levássemos em conta o movimento dialético dos componentes que dão estrutura ao fato geográfico em questão, bem como a evolução do fato como um todo."*¹⁷³

Da mesma forma que as linhas traçadas no piso de uma quadra esportiva são expressões visíveis das regras, mas não espelham o desenvolvimento do jogo em si, a superfície da Terra apresenta traços visíveis das determinações do jogo da sociedade, mas não retratam claramente os princípios e os movimentos do entrelaçamento das relações com que o espaço é construído e organizado. Diz Callai que:

*"Compreender o espaço supõe então, conhecê-lo, tendo condições de entender o aparente como resultado do processo de formação."*¹⁷⁴

Prosseguindo esse tipo de raciocínio Soja nos indica que:

¹⁷³ GOMES, op. cit. (171), p. 100

¹⁷⁴ CALLAI, Helena Copetti. **Questões para uma Proposta de Metodologia do Ensino de Geografia**. In CALLAI (org.) **O Ensino da Geografia**. UNIJUÍ. Ed., Ijuí-RS, 1986, p. 30.

*"Levar o espaço a sério exige uma desconstrução e uma reconstituição muito mais profundas do pensamento e da análise, em todos os níveis."*¹⁷⁵

Eis a dimensão educativa da Geografia: conhecer com base na análise científica a maior parte do conjunto de elementos visíveis e ocultos que se encontram no espaço, verificando as suas reais funções, as interações e os graus de interferências na produção desse mesmo espaço. Na compreensão de Andrade, devemos "procurar compreender o concreto para chegar ao abstrato e não formar idéias abstratas para enquadrar, nelas o concreto."¹⁷⁶

Andrade ainda nos informa que a dificuldade advém da capacidade de

*"entender que a sociedade é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Assim, ela destrói a natureza primitiva, dentro de condições possibilitadas pela natureza, mas, ao mesmo tempo, a natureza primitiva se reconstitui em forma de uma segunda natureza, diferente da primeira. E a sociedade, ao mesmo tempo que constrói, dialeticamente destrói e se prepara para uma nova reconstrução dentro de determinados objetivos, que não serão integralmente atingidos, de vez que, à proporção que se processa a transformação, os objetivos vão também se modificando."*¹⁷⁷

¹⁷⁵ SOJA, op. cit. (143), p. 14.

¹⁷⁶ ANDRADE, Manuel Correia de. **A Geografia e a Sociedade**. In SOUZA, Maria Adélia, et alii (Org.) *Natureza e Sociedade de Hoje: Uma Leitura Geográfica*. HUCITEC Ed., São Paulo, 1994, p. 26.

¹⁷⁷ Ibid., p. 25

Conhecer a dinâmica da estruturação do espaço, o fenômeno de criação da sociedade e a construção de sua própria trajetória é obter um maior domínio da totalidade do objeto da Geografia. Segundo Soja:

*"Hoje, talvez seja o espaço que oculta de nós as conseqüências que proporciona o mundo tático e teórico mais revelador."*¹⁷⁸

Buscar um grau de domínio da totalidade desse objeto é poder contribuir para uma melhor formação da pessoa humana. Como cita Cavalcanti:

*"A Geografia constitui-se como matéria de ensino na medida em que os conhecimentos que lhe são próprios possuem um potencial educativo".*¹⁷⁹

Entendendo que a Geografia como existência cultural tem um potencial educativo, ela pressupõe um saber, um saber específico que, segundo Lacoste, gerou-se como um saber estratégico. Gibbin esclarece-nos que os conhecimentos geográficos engendram relações complexas que vão além de meras informações:

"A Geografia não é somente uma matéria escolar, mas pelo contrário, as análises geográficas são indispensáveis para toda estratégia — seja de ordem econômica, política ou militar. E é nesse aspecto que a geografia é necessária a todos aqueles que querem

¹⁷⁸ SOJA, op. cit. (143), p. 07.

¹⁷⁹ CAVALCANTI, op. cit. (152), p. 05.

saber pensar o espaço para aí viver, se organizar e até às vezes saber lutar."¹⁸⁰

Enquanto Santos complementa:

*"A educação tem por objeto real armar o cidadão (...) a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo."*¹⁸¹

Dessa maneira o ensino da Geografia pode, por um lado, ser uma atividade que vem preparar melhor o aluno tanto para apreender o fenômeno do espaço, um fenômeno multifacetado, cujos elementos interagem entre si num movimento complexo de simultaneidades ilimitadas, como potencializá-lo para uma ação mais eficaz no mundo.

¹⁸⁰ GIBBIN, Béatrice. **A Geografia, Disciplina Subjugada**. In: *Geografia e Ensino*. VESENTINI, José W. (org.). Papirus, Campinas-SP, 1989, p. 135.

¹⁸¹ SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. Nobel, São Paulo, 1987, p. 126.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALENCAR, Maria Lucília N. A. ***Ser Professor na Escola Pública. Uma Abordagem Fenomenológica da Experiência Docente na Escola Básica do Distrito Federal.*** (Tese de Doutorado), PUC, São Paulo, 1996.
- ALMEIDA, Rosângela D. de. ***A Propósito da Questão Teórico- Metodológica sobre o Ensino de Geografia.*** In: AGB. *Prática de Ensino em Geografia.* Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 8, São Paulo, 1991.
- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. ***A Evolução do Pensamento Geográfico.*** Revista Geografia e Ensino, Belo Horizonte, V.1, nº 1, mar, 1982.
- ANDRADE, Manuel Correia de. ***A Geografia e a Sociedade.*** In SOUZA, Maria Adélia, et alii (Org.) *Natureza e Sociedade de Hoje: Uma Leitura Geográfica.* HUCITEC Ed., São Paulo, 1994.
- , ***Geografia, Ciência da Sociedade: Uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico.*** São Paulo, Atlas, 1987.
- ARAÚJO R. e MAGNOLI, D. ***Reconstruindo Muros — Crítica da Proposta Curricular de Geografia da CENP-SP.*** In: AGB. *Prática de Ensino em Geografia.* Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 8, São Paulo, 1991.

- AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. **Do ensino de 1º Grau; Legislação e Pareceres.** Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1979.
- BICUDO, M.A.V. e ESPOSITO, V.H.C. **Pesquisa Qualitativa em Educação.** Ed. UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 1994.
- BRABANT, Jean-Michel. **Crise da Geografia, Crise da Escola.** In: Para Onde Vai o Ensino da Geografia. Ed. Contexto, São Paulo, 1991.
- CALLAI, Helena Capetti. **Questões para uma Proposta de Metodologia do Ensino de Geografia.** In CALLAI (org.) *O Ensino da Geografia.* UNIJUÍ. Ed., Ijuí-RS, 1986.
- CASTROGIOVANNI, A. C. e GOULART, L. B. **Uma Contribuição à Reflexão do Ensino de Geografia: A Noção da Espacialidade e o Estudo da Natureza.** In: AGB, Geografia Pesquisa e Prática Social. Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 7, São Paulo, 1990.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino Crítico de Geografia em Escola Públicas de Ensino Fundamental.** (Dissertação de Mestrado). UFG, Goiânia, 1991.
- CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa.** In: Teoria e Educação. nº 02, Pannonica, Porto Alegre - RS, 1990.
- CLOSIER, René. **As Etapas da Geografia.** Lisboa, Publicações Europa-América, 1950.
- COMENIUS, J. A. . **A Didática Magna.** Fundação Colouste Gulbenkian, 2º edição, Lisboa, 1976.
- DOMINGUES, J. L. **O Cotidiano da Escola de 1º Grau.** Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC, 1988.
- FERREIRA, C. C e SIMÕES, N.N. **A Evolução do Pensamento Geográfico.** Gradiva Publicações, 6ª ed., Lisboa, 1990.
- FIGUEIRA, Ricardo. **Geografia, Ciência Humana.** Centro Editor da América Latina, Buenos Aires, 1977.

- FINI, M.I. **Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que Tem a Fenomenologia como Suporte.** In: BICUDO e EXPOSITO. Pesquisa Qualitativa em Educação. Ed. UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 1994.
- FOUCAULT, Michel, **Questions on Geography,** In: C. Gordon. Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings. Londres, 1980.
- , **A Ordem do Discurso.** FIDENE, Ijuí-RS, 1971.
- , **Of Other Spaces. Diacritics,** 1986. In SOJA. Geografia Pós-Modernas: A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1993.
- , **Vigiar e Punir.** Ed. Vozes, Petrópolis, 1991.
- GERALDI, João W. **Portos de Passagem.** Martins Fontes, São Paulo, 1991.
- GIBBIN, Béatrice. **A Geografia, Disciplina Subjugada.** In: Geografia e Ensino. VESENTINI, José W. (org.). Papirus, Campinas-SP, 1989.
- GIORGI, Amadeo. **A Psicologia como Ciência Humana.** Interlivros, Belo Horizonte, 1978.
- , **Fenomenologia e Pesquisa Psicológica.** Duquesne University Press, Pittsburgh, PA., 1985.
- GOMES, Horiestes. **Reflexões sobre Teoria e Crítica em Geografia.** CEGRAF/ UFG, Goiânia, 1991.
- GONÇALVES, Carlos Walter P. **Reflexões Sobre Geografia e Educação: Notas de um Debate.** In: AGB. O Ensino da Geografia em Questão e Outros Temas. Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 2, São Paulo, 1987.
- GOODSON, Ivon. **Tornando-se Uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução.** In: Teoria e Educação, nº 02, Pannonica, Porto Alegre, 1990.
- GRANGER, G. G. **O Problema das Significações.** In: Filosofia do Estilo. Perspectiva, São Paulo, 1974.

- GUARESCHI, Pedrinho A. **A Sociologia Crítica**. Ed. Mundo Jovem, Porto Alegre, 1991.
- HABERMAS, **Vürgen**. **Conhecimento e Interesse**. In Técnica e Ciência como Ideologia. Lisboa, Edições 70, 1987.
- HÉBRARD, Jean, **A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna**. In: *Teoria e Educação*, nº 02, Pannomica, Porto Alegre-RS, 1990.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**, 3ª ed. Vozes, Petrópolis, Parte I 1981.
- HEIDEGGER, M. **Todos Nós...Ninguém**, Moraes, São Paulo, 1981.
- LACERDA, R. **A Fenomenologia do Estar-No-Espaço Humano**. (Dissertação de Mestrado), PUC, São Paulo, 1984.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia Serve, em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra**. Papyrus Ed., Campinas, São Paulo, 1993.
- LEFEBVRE, Henri. **La Production de l'Espace**. Éditions Anthropos, Paris, 1974.
- LUYPEN, W. **Fenomenologia Existencial**. Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1976, p. 35.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. Companhia Editora Nacional, São Paulo. 1966.
- MACHADO, O.V. M. **A Pesquisa Qualitativa**. In: BICUDO, e ESPOSITO, Pesquisa Qualitativa em Educação Ed. UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 1994.
- MANACORDA, Mario A. **História da Educação**, Cortez Ed., São Paulo, 1989.
- MARTINS, J. **A Propriedade Que o Ambiente Tem de Ser Um ao Redor**. (Apostila) PUC, São Paulo, 1982.
- MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa Em Psicologia**. Moraes/EDUC, São Paulo, 1989.
- MARTINS, J. **Um Enfoque Fenomenológico Do Currículo**. Cortez Ed, São Paulo, 1992.

- MASINI, E. F. S. **Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação**. In: FAZENDA, I (ORG) Metodologia da Pesquisa Educacional. Cortez Ed., São Paulo, 1989.
- MERLEAU-PONTY, J.J.M. **Phénoménologie de la Perception**. Paris, Gallimard, 1945.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. **A Gênese da Geografia Moderna**. HUCITEC-EDUSP São Paulo, 1989.
- , **Geografia, Pequena História Crítica**. HUCITEC, São Paulo, 1987.
- MOREIRA, Ruy. **O Discurso de Avesso: Para a Crítica da Geografia que se Ensina**. Ed. Dois Pontos, Rio de Janeiro, 1987.
- , **O que é Geografia**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.
- PEREIRA Diamantino et alii. **A Geografia no 1º Grau: Algumas Reflexões**. In: AGB. Prática de Ensino em Geografia. Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 8, São Paulo. 1991.
- , et alii. **Geografia : Ciência do Espaço**. Atual Ed. , São Paulo, 1987.
- PINTO, A. V. **Ciência e Existência**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.
- , **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. Cortez Ed, São Paulo, 1986.
- PONTUSCHKA, Nídia N. **Análise dos Planos de Ensino da Geografia**. In: AGB. O Ensino da Geografia em Questão e Outros Temas. Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 2, São Paulo, 1987.
- REZENDE, A. M. **Concepção Fenomenológica da Educação**. Cortez Ed., São Paulo, 1990.
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. Nobel, São Paulo, 1987.
- , **Por Uma Geografia Nova**. 3º ed. HUCITEC. São Paulo, 1990.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Cortez, Ed, São Paulo, 1989.

- SCHAFFER, Neiva O. **Os Estudos Sociais Ocupam Novamente o Espaço...da Discussão.** In: AGB. Geografia e Lutas Sociais. Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 4, São Paulo, 1988.
- SILVA, Lenyara Rique da. **A Natureza Contraditória do Espaço Geográfico.** Contexto Ed., São Paulo, 1991.
- SILVA, S. A. P. S. **Consciência Profissional de Professores de Educação Física.** (Dissertação de Mestrado), PUC, São Paulo, 1991.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia. Geografia e Ideologia.** 8ª ed, Vozes, Petrópolis, 1992.
- SOJA, Edward W. **Geografias Pós-Modernas: A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica.** Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1993.
- SOUSA, Maria Adélia. **O Ensino da Geografia na Vira do Século.** In: SOUZA et alii (Org.) Natureza e Sociedade de Hoje: Uma Leitura Geográfica. HUCITEC Ed., São Paulo, 1994.
- SPYER, Márcia. **A Geografia do Aluno trabalhador.** Ed. Loyola, Coleção Educação Popular nº 5, São Paulo, 1986.
- VESENTINI, José William. **O Método e a Práxis (Notas Polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica).** In: AGB. O Ensino da Geografia em Questão e Outros Temas. Ed. Marco Zero, Coleção Terra Livre 2, São Paulo, 1987.
- VLACH, Vânia. **Geografia em Debate.** Editora Lê, Belo Horizonte, 1990.