



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**Pós-Graduação em Geociências
Área de Educação Aplicada às Geociências**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

500709002

RAFAEL STRAFORINI

**ENSINAR GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS:
O DESAFIO DA TOTALIDADE MUNDO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geociências na Área de Educação Aplicada às Geociências.

Orientador: Prof. Dr. Archimedes Perez Filho

CAMPINAS - SÃO PAULO

outubro - 2001

Este exemplar corresponde a redação final da tese defendida por Rafael Straforini e aprovada pela Comissão Julgadora em 26/10/2001

i

ORIENTADOR

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

UNICAMP	
ST81e	
47702	
PROG. 83710.2	
0	0
PRE. R\$ 11,00	
DATA 08-02-02	
N.º CPD	

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IG - UNICAMP

CM00163508-3

Straforini, Rafael
ST81e Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo /
Rafael Straforini.- Campinas,SP.: [s.n.], 2001.

Orientador: Archimedes Perez Filho
Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto
de Geociências.

I. Geografia – Estudo e Ensino (Primeiro Grau). I. Perez Filho,
Archimedes. II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Geociências III. Título.



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

**PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS**

AUTOR: RAFAEL STRAFORINI

**ENSINAR GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS:
O DESAFIO DA TOTALIDADE MUNDO**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Archimedes Perez Filho

Aprovada em: 26/10/2001

PRESIDENTE: Prof. Dr. Archimedes Perez Filho

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Archimedes Perez Filho

Prof^a. Dr^a. Helena Copetti Callai

Prof. Dr. Maurício Compiani



- Presidente

Campinas, 26 de outubro de 2001

À minha mãe, Maria Estefogo Straforini,
pela sua compreensão,
amor e exemplo de vida

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar às professoras e amigas Dana Helena Damaso de Souza e Nancy Paps Godoy por terem me dado a possibilidade de entrar em suas salas de aula e aprendido a grandeza dessa profissão. Também a Regina Célia Tardelli Ribeiro, vice diretora da Escola Municipal “Ary de Oliveira Seabra”, pela sua competência e companheirismo, e a Sra. Conceição Ap. Singh Giandoni, diretora da Escola Estadual Rosemary por ter-nos acolhido de braços abertos.

A professora Sandra Regina Perez que iniciou o trabalho conosco, mas teve que ausentar-se por uma causa muito mais justo: a chegada de seu filho.

Ao Professor Doutor Archimedes Perez Filho, orientador dessa pesquisa, que sempre acreditou no meu trabalho, dando-me a liberdade para enfrentar os desafios intelectuais.

Ao Professor Milton Santos, todo o meu carinho e respeito pela obra e, acima de tudo, pela grandeza de sua pessoa.

Aos meus irmãos Gláucia, André e Demétrius; minhas cunhadas e sobrinhos por terem sempre me apoiado nos estudos.

Aos amigos do Grupo de Estudos “Milton Santos” Wendel Henrique, Valéria Cazetta e Ricardo Hirata Ferreira, por me darem o prazer do convívio e aprendizado intelectual de suas presenças.

A minha amiga Mônica de Moura e Silva e todos os demais colegas do curso de graduação; os amigos da pós-graduação Carla, Adalberto, Ermelinda, Nelson, Raquel e demais colegas, pelos poucos momentos que passamos juntos, mas sempre prazerosos e ricos.

Ao meu primo Francisco Estefogo, com o qual pude debater acirradamente as teorias de Vigotski, enriquecendo esse trabalho.

A Claudemir Borgo e Juraci Sampaio, amigos que jamais esquecerei pela gratidão em terem me recebido na república de corações abertos.

A Antonio Carlos Pinheiro, Paulo Ricardo de Brito Soares e Paulo Rogério, amigos que metamorfosearam esse curto espaço de tempo em que estive em Campinas num universo de alegria e prazer.

Aos professores do Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino meu muito obrigado pelas discussões e aulas enriquecedoras, em especial ao Professor Dr. Maurício Compiani pela atenção em todos os momentos desse mestrado.

Aos funcionários do Instituto de Geociências da UNICAMP, sempre gentis e, acima de tudo, amigos.



Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo financiamento, sem o qual esse trabalho jamais seria possível de ser realizado.

“O mundo é formado não apenas pelo o
que já existe (aqui, ali, em toda parte),
mas pelo que pode efetivamente existir”

Milton Santos

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - O MÉTODO: DESVELANDO O TEMA.....	06
1.1. Apresentação.....	06
1.2 O período atual.....	07
CAPÍTULO 2 - DILEMAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	21
2.1 Apresentação.....	21
2.2 A importância do ensino de Geografia.....	22
2.3 O casamento da Geografia Tradicional com a Educação Tradicional.....	27
2.4 Geografia Crítica e Construtivismo: casamento sem “festa”.....	34
CAPÍTULO 3 –O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS: EM BUSCA DA TOTALIDADE.....	45
3.1 Apresentação.....	45
3.2 O ensino de Geografia para crianças.....	47
3.3 Da realidade para a totalidade.....	50
3.4 O lugar como ponto de partida.....	55
CAPÍTULO 4 – ENTRANDO NA SALA DE AULA: DO MÉTODO À PRÁXIS, DA PRÁXIS AO MÉTODO.....	61
4.1 Apresentação.....	61
4.2 Definindo o grupo.....	63
4.3 Definindo um tema.....	68
4.4 Do método à práxis: “o aprendizado deve estar orientado para o futuro e não para o passado”.....	72
4.5 A práxis intermediada pelas atividades de ensino.....	79
1ª Atividade: minha certidão de nascimento.....	84

4.5 Da práxis ao método: em busca da escala geográfica.....	91
2ª atividade: a cidade em que nasci.....	95
3ª atividade: localizando as cidades de nascimento dos meus pais.....	98
4ª atividade: entrevistando um morador antigo.....	103
5ª. história do bairro em quadrinhos.....	107
6ª atividade: livrinho do bairro.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
BIBLIOGRAFIA.....	141

ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. 4.1 Eu sou assim.....	89
FIG. 4.2 História em quadrinhos – Bairro Vitória Régia.....	111
FIG. 4.3 História em quadrinhos – Bairro Cajuru.....	113 - 115
FIG. 4.4 Livrinho do bairro Vitória Régia.....	119 - 123
FIG. 4.5 Livrinho do bairro Vitória Régia.....	125 - 129

ÍNDICE DE FOTOS

FOTO 4.1 Estudo do meio.....	107
------------------------------	-----

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 Minhas ações em diferentes momentos.....	87
QUADRO 2 Cidade de nascimento das crianças.....	96
QUADRO 3 Cidade de nascimento dos pais das crianças.....	99



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS APLICADA AO ENSINO
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA: EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS

ENSINAR GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: O DESAFIO DA TOTALIDADE-MUNDO

RESUMO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rafael Straforini

Este trabalho teve por objetivo discutir o ensino de Geografia para as primeiras séries do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries) no que se refere ao entendimento do espaço geográfico enquanto totalidade-mundo, uma vez que no atual período de globalização as escalas não se apresentam dispostas linear e independentemente, ou seja, a casa, a rua, o quarteirão, o bairro, a cidade, o estado, o país, o continente e por fim o mundo. Foram aplicadas várias atividades de ensino apoiadas na metodologia da pesquisa-ação e fundamentadas nas teorias da educação (sócio-interacionismo) e geográfica (Geografia Crítica). Nas séries iniciais o ponto de partida deve ser sempre o imediato concreto ou o lugar, mas esse entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas. A partir das atividades de ensino as crianças puderam compreender que o lugar que moram ultrapassa suas explicações egocêntricas, estabelecendo, assim, relações com outras escalas e tempos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS APLICADAS AO ENSINO

PÓS GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS

**ENSINAR GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS:
O DESAFIO DA TOTALIDADE MUNDO**

ABSTRACT

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rafael Straforini

Regarding geographic space as a whole unit, due to the globalization frame that is not seen as linear and independent, that is to say, the house, the street, the block, the neighbourhood, the city, the state, the country, the continent and lastly the world, this study aimed at discussing Geography teaching to elementary students. Several activities were carried out based on the action research methodology and teaching theories (socio-interacionism and critical Geography). The concrete experience or the place, which is the blend of local, global, distant and close logics, should be the starting point for the early grades. The activities revealed that children could understand that the place they live goes beyond egocentric explanations, allowing relationship with other scales and time.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho começou a ser engendrado no curso de graduação em Geografia na UNESP de Rio Claro, quando fui apresentado teimosamente ao livro *Metamorfoses do Espaço Habitado*, escrito pelo Professor Milton Santos. Diante daquela leitura, comecei a me questionar sobre o ensino de Geografia para crianças, pois desde o curso de magistério o qual cursei no CEFAM de Sorocaba carregava a dúvida de onde começar o ensino de Geografia, ou seja, da parte ou do todo.

Todavia, essa primeira leitura do livro e as demais que se seguiram ainda não tinham sido capazes de me trazer alguma resposta.

Quando encerrei a faculdade retornei à Sorocaba e comecei a trabalhar como professor primário da rede municipal de ensino. Nem preciso dizer as angústias que passei nos primeiros meses de trabalho, pois estava diante de uma classe de alfabetização. As inquietações que me perseguiram desde a graduação iam se tornando cada vez mais intensas, pois enquanto geógrafo percebia que havia algo de errado em minha prática pedagógica. Alguma coisa não estava em coerência com a realidade do mundo.

Numa das ricas interlocuções com a minha amiga Dana Helena Damaso de Souza, também professora, pude começar a traçar o caminho para superar essa incoerência. Na ocasião, no portão de sua casa, ela perguntou-me se deveria ensinar Geografia partindo da parte para o todo ou vice-versa. Descobri que ela também tinha as mesmas inquietações que me incomodavam. Não me lembro o que respondi, mas a partir daquele momento resolvi assumir esse compromisso em tentar encontrar alguma resposta, ou porque não, mais dúvidas sobre a questão. A mesma professora assumiu comigo esse compromisso na ocasião dessa pesquisa, sendo uma das professoras participantes.

Nesse sentido, não me restou outra alternativa a não ser elaborar um projeto de pesquisa para estudar o ensino do espaço geográfico enquanto totalidade nas primeiras séries do ensino fundamental.

Depois de muita reflexão cheguei a conclusão da evidência dos fatos de que a questão não é o ponto de partida ou de chegada, mas sim o sentido que se dá a esse ponto de partida.

Na Geografia não há espaços estanques, separados e fragmentados. Os espaços são sempre uma totalidade. A compreensão do espaço geográfico enquanto uma totalidade é o grande presente que o período atual nos deu em virtude das técnicas, ciência e, sobretudo, da informação.

Não podemos mais ensinar a Geografia como se o espaço fosse um amontoado de pedacinhos. Se negamos o ensino fragmentário, resta-nos encontrar categorias capazes de não fragmentar a totalidade.

Assumimos o lugar como sendo o ponto de partida para o ensino de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, esse lugar tem que ser entendido como sendo o ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas, conforme nos ensina o Professor Milton Santos.

Ensinar Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental significa a possibilidade de construirmos um outro mundo, uma outra possibilidade para a existência que não seja centrada na mercadoria e no dinheiro. Acreditamos que o espaço, enquanto uma categoria filosófica, permite esse deslumbramento. Com certeza, na leitura do texto você perceberá tomadas de posições consideradas radicais para o momento de domínio da cultura neoliberal. Mas preferimos correr esse risco para que os neoliberais não façam uso desse trabalho para continuar a sua doutrinação esmagadora e alienante.

No primeiro capítulo do nosso trabalho: 'O método: desvelando o tema', apresentamos a nossa visão de mundo. Para nós, é a visão de mundo, ou seja, o método que permite a coerência entre as idéias, ou ainda, entre aquilo que propomos e o que estamos escrevendo. Nesse sentido, o mundo para nós é um todo sistêmico, desigual e combinado. Ele é um todo sistêmico em virtude

da técnica, da ciência e da informação que permitem a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e a cognoscibilidade do planeta, conforme nos ensina Milton Santos. Mas ele é desigual e combinado porque o uso político das técnicas, da ciência e da informação é diferenciado. Ao apresentarmos essa visão de mundo, acreditamos que não há mais condições para se ensinar Geografia de forma fragmentada, como se os lugares fossem unidades isoladas do mundo. O ensino de Geografia, mesmo na mais tenra idade tem o dever de levar em consideração essa condição do período atual, pois a Geografia é a ciência do presente.

No capítulo dois - *Dilemas para o ensino de Geografia* - procuramos trazer para à discussão a importância do ensino de Geografia para o entendimento do período atual. O que passou-nos a intrigar foi a constatação que a Geografia escolar está imersa numa profunda crise, onde a sua carga horária vem a cada dia diminuindo, quando, é nesse período atual que ela está sendo chamada para explicar as transformações ocorridas nesse final de milênio. Acreditamos que essa contradição se explica pelo desencontro entre a teoria e a *práxis*.

Enquanto o positivismo foi o seu pressuposto teórico-metodológico e filosófico, a Geografia não apresentou o menor problema em entrar na sala de aula, pois, esta também era positivista. Na verdade tínhamos um casamento entre a Geografia tradicional com a Educação tradicional. Quando, no seu processo de desenvolvimento, a Geografia lança mão do positivismo e toma o materialismo histórico como método, a sua relação com a Educação começa a se estreitar. Mas esse estreitamento é superado com o aparecimento do construtivismo na Educação. Estava dada assim, a condição para que a Geografia e a Educação pudessem caminhar juntas no processo de transformação da realidade. Todavia, esse relacionamento não foi tão linear assim. As condições históricas não permitiram esse casamento. O que temos, na verdade, são intenções construtivistas numa Geografia tradicional e intenções da Geografia crítica num corpo tradicional, na verdade, um se traveste do outro. Diante do mundo que se mostra a nós, não acreditamos na coexistência de métodos tão dispares. Nesse sentido, pensamos que somente a união entre a Geografia crítica com o construtivismo poderemos fazer da Geografia uma disciplina forte e transformadora.

No capítulo três – *O ensino de Geografia para crianças: “em busca da totalidade”* – procuramos fazer as amarrações das idéias discutidas no capítulo um e dois e sua transposição para o ensino nas primeiras séries do ensino fundamental. Nesse sentido, a visão de mundo anunciada, faz com que a realidade seja um ponto de partida para o entendimento da totalidade. Enquanto ciência do presente, o seu objeto de estudo, ou seja, o espaço geográfico, é sempre uma realidade. Para que essa realidade seja compreendida de forma a não fragmentar a totalidade é preciso fazer uso das categorias de análise da Geografia e da Filosofia. Para o nosso projeto, optamos em utilizar a categoria **lugar**, uma vez que ao trabalharmos com crianças é sempre necessário a referência do próximo e do vivido. Todavia, essa categoria, não se limita aos limites administrativos do bairro e/ou da cidade. O lugar é, para nós, a possibilidade da empiricização do mundo, ou seja, é no lugar que o mundo – a totalidade – se faz sentir.

Já no último capítulo - *Entrando na sala de aula: do método à práxis, da práxis ao método* - procuramos verificar como se dá o processo de ensino-aprendizagem da Geografia global, ou seja, da Geografia que concebe o espaço como uma totalidade. A pesquisa-ação foi a metodologia adota, pois, uma vez concebida a Educação como o instrumento para a libertação do homem, não podíamos fazer da nossa pesquisa um instrumento para a nossa liberdade apenas, sem levar em consideração os envolvidos: os professores e as escolas. As escolas as quais o projeto se desenvolveu são públicas, sendo a da primeira série da rede estadual e a da segunda da rede municipal. Ambas se localizam na periferia de Sorocaba e atendem camadas da população pobre. Evitamos fazer uma descrição da realidade de ambas, pois sabíamos que iríamos cair na situação de escolas que atendem alunos pobres, péssimas condições de ensino, alta rotatividade de seus professores, deficiência no seu material pedagógico, etc. Na verdade, essa realidade tem tornado-se mais a regra do que a exceção. Por meio de reuniões semanais avaliávamos e elaborávamos as atividades de ensino.

As atividades de ensino tiveram como tema gerador a História de Sorocaba. A partir desse tema, identificamos a situação geográfica para trabalharmos a Geografia global com as crianças das primeiras séries do ensino fundamental. Nesse sentido, destacou-se o processo recente de ocupação dos bairros em virtude desses serem destinados a população pobre da cidade, formados,

sobretudo, por migrantes que vieram para Sorocaba nas décadas de 80 e 90 a procura de empregos.

A partir dessa definição foram desenvolvidas várias atividades que procuravam estabelecer as relações desses lugares para com os mais distantes. O bairro, deixou de ser o espaço absoluto das crianças, para se tornar um espaço relacional, ou seja, a partir dele foi possível estabelecer outras relações espaciais.

CAPÍTULO 1

O MÉTODO: desvelando o tema

1.1 - Apresentação

O tema dessa pesquisa parte de uma inquietação do pesquisador sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais. À medida que foi adentrando o universo escolar como professor experienciou uma realidade dramática: a escola não trabalha com corpo teórico conceitual que possibilite aos seus alunos desvelar o mundo atual.

No ensino de Geografia esse fato é marcante, pois a sua prática pedagógica está estruturada de forma a apresentar o mundo fragmentado e hierarquizado, não no sentido que iremos discutir posteriormente como *espaços da globalização*, mas sim como espaços/coisas estanques e sem relações entre si. Segue-se assim o corpo da criança, a casa, a rua, o bairro, a cidade, o estado, o país, o continente e o mundo, sucessivamente.

A questão que se coloca é: como enfrentar os desafios do período atual se a prática pedagógica persiste nesse mundo fragmentado e hierarquizado? Foi a partir dessas inquietações que surgiu o projeto de pesquisa que deu origem a esse trabalho.

1.2 – O período atual

A Educação para ter sentido à sociedade, necessariamente, deve possibilitar o seu entendimento no presente. É o entendimento, o desvelamento da sociedade no presente que lhe dá sentido. O presente é colocado aqui como o “realizar-se”, o estar se realizando. Logo, assume dinâmica; movimento que possibilita o encontro do passado com o futuro. O presente não descarta a história e não ignora o futuro. O presente é como se fosse o posto de abastecimento da flecha do tempo em direção ao futuro, mas na medida que recebe a flecha ele se altera, se transforma e se prepara para o futuro.

Assim, se a Educação pretende ser transformadora, tem que dar conta do presente. Para tanto, o seu corpo teórico, conceitual e metodológico não pode ser o que foi elaborado para explicar períodos passados¹. Essa parece ser a sua grande contradição: realidade *versus* base teórica conceitual.

É preciso, então, buscarmos as bases que explicam o mundo presente e articulá-las no processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, dessa forma, elucidarmos a nossa visão de mundo. Essa visão de mundo é entendida, aqui, como o método que conduzirá todo este trabalho.

Partimos do princípio que o mundo está globalizado e que a **globalização é um todo sistêmico², desigual e combinado**. Pela primeira vez na história da humanidade temos os fenômenos sócio, políticos e econômicos unificados planetariamente graças aos imperativos técnicos, científicos e informacionais, que são as características do período atual. Como nos

¹ Evidente que uma elaboração teórica-conceitual que tem como premissa o processo histórico não pode descartar o passado e a história. A epistemologia dos conceitos é necessária, mas à luz do presente, que está sempre em movimento, exigindo sempre o seu repensar.

² A palavra *sistêmico* não evoca o sentido dado a ela pela Teoria Geral dos Sistemas, como apresenta Christofletti (1977), utilizando os conceitos elaborados por Thorne e Brunson (1977), Hall e Fagan (1956) e Miller (1965). Aqui, sistema evoca a idéia de *totalidade*. “A totalidade é a realidade em sua integridade. Para Wittgenstein, no Tractatus, a realidade é a totalidade dos estados de coisas existentes, a totalidade das situações. A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações e em seu movimento” (SANTOS, 1997:90). Ou ainda, nas palavras de Dollfus (1991: 03), seria “um conjunto (a humanidade) de conjuntos (Estados Nacionais, sociedades, áreas culturais, empresas, mercados, economias, etc) interagindo um com os outros, emaranhados uns nos outros, auto-organizando-se numa constante evolução.” O que diferencia o sentido dado ao sistema pela Teoria Geral dos Sistemas do sentido de totalidade é o método. Enquanto no primeiro incorpora-se a idéia de modelo para explicar um fenômeno, no segundo incorpora-se a idéia de contradição. Temos nessas duas escolas o embate entre a estaticidade e o movimento.

ensina SANTOS (2000:24), *“os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representada pela mais valia globalizada.”*

A força motriz da globalização no período recente do capitalismo está na sua busca desenfreada pelo lucro. O período atual é, assim, o ápice da internacionalização do capitalismo. É claro que desde o seu surgimento o objetivo sempre foi o lucro, atingindo períodos de altas taxas de lucro segundo as inovações técnicas de cada período, como o foi no surgimento da máquina a vapor, na aceleração do transporte com a ferrovia, na eletricidade e no regime de acumulação fordista/taylorista. No entanto, o período atual se diferencia dos demais porque as possibilidades dadas pelas técnicas são universais em virtude da informação e da comunicação.

Isso não significa que a posse e uso das técnicas sejam universais, isto é, pertencentes a todos. Nem mesmo o consumo é um dado universal, muito menos o consumo em massa. A globalização em hipótese alguma pode nos levar à idéia de um único espaço ou um espaço global. A globalização segmentou o mundo em espaços da globalização, mas, todos fazendo parte da mesma totalidade. Temos os espaços do mando, o do fazer/produção e aqueles (os quais vivem a maioria da população) que estão fora do mando e do fazer/produção. Na verdade é sua ação, seus tentáculos que abraçam a totalidade. São poucos os dedos manipuladores dos botões e muitos os corpos tocados.

Se entendemos a globalização como um todo sistêmico, desigual e combinado, faz-se necessário deciframos o seu *“estado”* e seu uso político conforme nos pede SANTOS (2000).

O que a torna um todo sistêmico são as possibilidades dadas pelas técnicas e, o que a torna (simultaneamente) desigual e combinada é o uso político das técnicas. Política e técnica são, assim, duas características essenciais e inseparáveis para o entendimento da globalização, contrariando, desta forma, a tese de PACHECO (1999:39) baseado em WEISS (1997) de que a *“globalização deve ser vista como um fenômeno induzido pela política em vez da tecnologia.”*

Conforme nos ensina IANNI (1999), o capitalismo desde o seu surgimento, há cinco séculos, sempre apresentou tendência a se internacionalizar. Mas isso não significa uma

naturalização do seu potencial de internacionalização. A partir do século XV, o mapa das rotas comerciais marítimas e terrestres foi tornando-se cada vez mais denso com o acréscimo de novos lugares que passavam a ser interessantes economicamente para o capitalismo embrionário³. Para HOBBSAWN (1996:79-81), *“mesmo entre algumas regiões onde havia razoável interação, muita coisa podia ser ignorada sem grande inconveniência. (...) A falta de interdependência entre as várias partes do globo não era simplesmente uma questão de ignorância. (...) Na verdade, não havia mesmo em termos de conhecimento geográfico um mundo.”*

O que diferencia, então, o período atual no processo de globalização de outros períodos é o grau de cognoscibilidade do planeta e o uso desse conhecimento para gerar lucros. Nesse sentido, o conhecimento é tomado pelo capitalismo como instrumento de lucro, controle e poder. O conhecimento há muito deixou de ser um exercício filosófico, estando cada vez mais atrelado à ciência e à técnica, e estas, conseqüentemente, aos interesses do capital. Não é por outro motivo que as maiores universidades mundiais estão tornando-se subseções de grandes empresas transnacionais.⁴

A possibilidade de maior ou menor cognoscibilidade do mundo é dada pela técnica. Para SANTOS (1997), o processo de conhecimento planetário corre paralelamente ao desenvolvimento das técnicas, sobretudo as técnicas da velocidade e da medida do tempo. Ainda SANTOS (2000:24-25), nos ensina que as técnicas nunca aparecem isoladamente. *“Elas se dão como famílias. (...) Essas famílias de técnicas transportam uma história; cada sistema técnico representa uma época. Em nossa época, o que é representativo do sistema do sistema de técnicas é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática e da robótica.”* Não é de outra forma que a cognoscibilidade do planeta se dá como um conhecimento digital, onde sistemas remotos, GPS, satélites, etc. fazem parte dessa família, ou seja, são quase que indissociáveis.

Enquanto no período dos telégrafos as informações estavam limitadas aos seus terminais rígidos, hoje, graças ao sistema de satélites artificiais, elas circulam por todo o mundo. Todavia,

³ Todavia, não podemos dizer que nesses períodos pretéritos a globalização tinha o mesmo sentido do período atual.

apenas algumas pessoas ou grupos tem acesso a elas. A diferença desse sistema técnico com o período técnico anterior é a hierarquia no acesso às informações, pois somente alguns têm a capacidade de adquirir, tratar e usar tais informações. O uso das informações é extremamente corporativo e hierarquizado. Muitas vezes tais informações são capazes de desbancar conhecimentos locais produzidos ao longo do tempo.

Podemos dizer que as pessoas também fazem parte da mesma família das técnicas da informação, uma vez que elas estão cada vez mais circulando pelo mundo, transportando consigo os instrumentos de captação das informações? Marx nos mostrou que na medida que vendemos nossa força de trabalho tornamo-nos mercadorias. Teria, agora, o homem tornado-se um objeto técnico?

Enfim, no processo de globalização, o período atual é único e diferenciado dos demais porque, pela primeira vez, é *técnico, científico e informacional*, (SANTOS, 1994) o que lhe dá as condições para a sua realização como **um todo sistêmico**.

Evitando cair na armadilha do deslumbramento das técnicas, isto é, na idéia de que ela, no seu realizar-se possibilita a democratização das possibilidades, tentaremos entender como se dá o seu uso, sua posse e manipulação. Essa é a condição necessária para entendermos a história das técnicas, pois é o seu uso político que lhe garante o movimento e a historicidade. Nesse sentido, afirma SANTOS (2000:26), *“as técnicas apenas se realizam, tornando-se história, com a intermediação da política, isto é, da política das empresas e da política dos Estados, conjunta ou separadamente.”* Somente dessa forma podemos entender as razões que fazem da globalização **desigual e combinada**.

O desenvolvimento técnico, científico e informacional foi tomado pelo modo de produção capitalista em favor de um seletivo grupo de homens, ou seja, da classe dos empresários, sejam eles de produção, comércio ou especuladores financeiros em detrimento da ampla maioria da humanidade, isto é, do proletariado e, atualmente, daqueles que nem como proletariados mais se inserem no sistema. Nesse sentido, MARCUSE (1941) citado por IANNI (1999:103), aponta que

⁴ Octavio Ianni, no livro “Teorias da Globalização”. Civilização Brasileira, 1999; apresenta profunda discussão

“a tecnologia, como uma forma de organizar a produção, como uma totalidade de instrumentos, esquemas e inventos⁵ que caracterizam a era da máquina é, pois, ao mesmo tempo, um modo de organizar, perpetuar (ou mudar) as relações sociais, as manifestações predominantes do pensamento, os padrões de comportamento e um instrumento de controle e dominação.”

A tecnologia, no seu uso, mantém e perpetua as desigualdades sociais. Para IANNI (1999:109), *“toda tecnologia, na medida em que é inserida na vida da sociedade ou no jogo das forças sociais, logo transforma-se em técnica social, podendo servir a distintas finalidades. Mas, como técnica monopolizada ou administrada pelos que detêm o poder, em sociedades atravessadas por desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, é evidente que ela tende a ser manipulada de modo a reiterar e desenvolver as estruturas prevaletentes em suas diversidades e desigualdades.”*

Mas quem são esses homens, ou grupos que controlam as técnicas, logo, o poder? É possível esse desvelamento, ou temos que pensar apenas no processo de produção capitalista como único agente histórico?

É claro que na história do capitalismo o uso das técnicas sempre esteve sob controle dos empresários como forma de garantir o lucro cada vez maior. Não cabe aqui fazermos o discurso da teoria da conspiração. Evidentemente não há uma enorme mesa onde os capitalistas se sentam e decidem o futuro da humanidade, até porque o capitalismo não se apresenta de forma homogênea. Muito ao contrário, ele implica numa multiplicidade de ações individuais e coletivas e conflitantes entre si.

Seriam, desta forma, os interesses e as ações dos capitalistas atuais os mesmos praticados pelos capitalistas no período da revolução industrial? Acreditamos que não, pois as ações que são intermediadas pela política e pelas técnicas são diferentes. Hoje, na globalização, a regra básica para as grandes corporações é a mais valia universal.

sobre o papel dos intelectuais e da ciência a serviço do capitalismo.

⁵ Para SANTOS (2000) essa totalidade de instrumentos são as famílias de técnicas.

O processo histórico é o método que possibilita o entendimento da totalidade, mas para que essa totalidade seja possível de ser tocada pela análise é preciso fazer o recorte, ou seja, retirar da periodização do processo, ou seja, da sucessão dos tempos, aquele que seja significativo para a explicação. Para a Geografia a periodização é feita a partir das possibilidades dadas pela família das técnicas e seu uso, marcando cada tempo, ou melhor, cada período⁶.

BENKO (1999), apresenta a idéia de empresário inovador como aquele que detém os meios de inovação tecnológica e os emprega. Esse, na medida que pelo uso da política domina e controla a inovação, apresenta crescimento nas taxas de lucro. Quando essa inovação passa a fazer parte de um seletivo grupo hegemônico (grandes empresas), a economia como um todo cresce, ou melhor, as taxas de lucro e de acumulação atingem picos de crescimento. À medida que essa inovação vai se difundindo e se generalizando a economia inicia momento de crise, ou seja, as taxas de lucro diminuem e/ou se estabilizam. Em essência, essa é a base da teoria dos ciclos econômicos de SCHUMPETER (1939).

Desta forma, temos dentro das classes dos empresários aqueles que apresentam maior poder para controlar as técnicas. Podemos pensar que para cada período técnico do capitalismo há, também, sucessão daqueles que ditam as ordens. No período atual, onde se vive uma mudança técnica no regime de acumulação, ou seja, do fordismo/taylorismo para a produção flexível⁷, quais seriam esses novos meios de inovação tecnológica? Ou ainda, quem seriam seus controladores?

Acreditamos, como já foi dito anteriormente, que o que é representativo no sistema de técnicas da atualidade são as técnicas da informação, da informática, da microeletrônica, da robótica e biotecnologia. Hoje, o acesso a tais famílias técnicas está cada vez mais hierarquizado.

⁶ Anotações de aula do curso sobre periodização ministrada pelo Professor Milton SANTOS, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da FFLCH/USP, segundo semestre de 2000.

⁷ A produção flexível foi o caminho encontrado pelo capital para enfrentar a estagnação ou a homogeneização das taxas de lucro no regime de acumulação fordista. Para retomar tal crescimento os capitalistas tiveram que reproduzir todo um sistema de desvalorização da força de trabalho. Segundo BENKO (1999), a desregulação trabalhista, a redefinição espacial das unidades produtivas podem ser consideradas como pilares desse processo. Soma-se a ele a incorporação da alta tecnologia como a automação, a robótica, a adoção da informática com o objetivo de remodelar a organização do trabalho, os processos de produção *just in time*, a gestão empresarial e as normas sociais de consumo.

Parte das grandes ex-empresas fordistas, como as montadoras de carro, de eletroeletrônicos, químicas, farmacêuticas, petroquímica, etc, conseguiram fazer uso dessas técnicas. Outra grande parte sucumbiu perante as primeiras por não dispor de poder no jogo político de captação de recursos públicos, necessário para o investimento, ou ainda, continuam utilizando técnicas puramente fordistas, pois continuam sendo necessárias para as empresas de alta tecnologia.⁸ O que é novo nesse jogo são os empresários de *softwer*, entretenimento e comunicação. Esses últimos são os que mais dispõem de recursos de investimentos previstos nos orçamentos dos estados-nações.

Mas ninguém, nenhum grupo beneficiou-se mais desse período do que os investidores, especuladores e banqueiros. Esses são, de longe, aqueles que usam a tecnologia, sobretudo a da informação, no seu limite máximo e, conseqüentemente, passam a ditar as ordens na economia mundial. Não é de outra forma que as grandes “entidades” símbolos da globalização são agências financeiras ou bancos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial para o Comércio (OMC), entre outros.

Para se ter uma idéia do aproveitamento das técnicas da informação para a circulação de capital especulativo, CHOMSKY(2000) nos informa que por volta de 1990, o percentual de capital nessas condições era de 95%, enquanto no período do desmantelamento do sistema de *Breton Woods*⁹ esse mesmo percentual era destinado aos investimentos diretos na produção e comercialização de produtos.

Usando o termo de BRAGA (1993:26), temos hoje uma financeirização da economia e essa é definida como a “*expressão geral das formas contemporâneas de definir, gerir e realizar*

⁸ As empresas pós-fordistas ou flexíveis transferiram etapas do processo produtivo de seus produtos que exigiriam grandes investimentos tecnológicos, principalmente no que se refere ao controle de poluente (gases, rejeitos e óleos) para empresas menores e de pouco investimento tecnológico. A esse processo chamamos de desregulamentação horizontal. Enfim, a indústria fordista continua existindo, mas não é ela que comanda a produção.

⁹ Breton Woods: sistema levado à cabo pelos Estados Unidos a partir dos acordos realizados em Breton Woods (1944), onde fixava-se novas regras para o sistema monetário e financeiro internacional, substituindo o padrão ouro para o padrão ouro-dólar. Para a efetivação desse acordo foram criadas as instituições internacionais como o BIRD e o FMI. Na verdade, o objetivo maior desse acordo era assegurar o pagamento de dívidas dos países recém saídos da Segunda guerra e dos países subdesenvolvidos, bem como o investimento produtivo em áreas de interesse norte-americano.

riqueza no capitalismo. Por dominância financeira apreende-se, inclusive conceitualmente, o fato de que todas as corporações – mesmo as tipicamente industriais, como as do complexo metal-mecânico e eletrônico em suas aplicações financeiras, de lucros retidos ou de caixa são um elemento central do processo de acumulação global de riqueza.”

O sistema técnico foi capaz de virtualizar o grande capital, isto é, ele deixou de existir enquanto materialidade. Somente nos filmes e novelas os homens andam com malas abarrotadas de dólares. *“Na verdade, o dinheiro não viaja de um país para outro no sentido físico. As transferências são eletrônicas, ou seja, realizadas no mesmo segundo que se toma a decisão por um investimento. Não há transferência física de dólares.”* (HORITA, 1994, bl.12). Tudo isso faz do dinheiro (enquanto objeto e idéia) o centro, ou o ponto de partida de qualquer ação. Para SASSEM (1999), as atividades especulativas fazem parte das estratégias das empresas em crescimento, sendo, muitas vezes, responsáveis por boa parte dos lucros obtidos por estas.

Segundo SANTOS (2000), no período atual, o dinheiro ganha uma espécie de autonomia. Nesse sentido, a relação entre a finança e a produção, dá lugar a aquilo que Marx chamava de loucura especulativa fundada no papel do dinheiro em estado puro. O dinheiro torna-se o centro do mundo. Mesmo sendo cada vez mais virtual está carregado de idéias e juízos. É o dinheiro, simplesmente, dinheiro, recriando seu fetichismo pela ideologia.

Onde estaria o centro decisório das políticas e da economia mundial? Utilizando SWEEZY (1994) citado por IANNI (1999), o poder real não está totalmente nos escritórios das corporações, mas nos mercados financeiros, nas bolsas de valores. O que nos preocupa nessa extrema importância dada ao capital financeiro é a idéia da perda do papel do Estado-Nação nesse jogo de acumulação capitalista.

PACHECO (1999) questiona-se se o Estado-Nacional realmente encontra-se em crise. SASSEM (1999:60-63), inquietada pela mesma dúvida, verificou que vários autores como JESSOP (1990); ROSSENAU (1992); V. PANITCH (1995); MITTELMAN (1995) e DRACHE & GERTLER (1991) acreditam na perda do papel do Estado diante da internacionalização do capital. No entanto, a autora discorda desses autores, uma vez que para ela o Estado continua a

representar um papel crucial na produção de legalidade às voltas com novas formas de atividades econômicas.

O que é mais gritante nas teorias que propagam o fim do Estado é que sua substituição pelo mercado de mercadorias e de dinheiro seria o único modo da sociedade alavancar o desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida da humanidade. Nesse sentido, SANTOS (2000) afirma que a idéia da propagada morte do Estado melhoraria a vida dos homens e a saúde das empresas, na medida que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Todavia, o que se vê no funcionamento concreto da economia é que cada vez mais as empresas estão buscando capital do Estado para continuar fazendo crescer seu capital, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta.

Quais os motivos que levaram a propagação da idéia da “morte do Estado”? A quais interesses ela está atrelada? É certo que a difusão dessa idéia pela mídia e referendada por muitos cientistas sociais tem um forte caráter ideológico e dificulta a análise crítica da realidade. Acreditamos que ela faz parte, se não for a lógica central, do discurso hegemônico construído ideologicamente pela nova direita, os neoliberais. Para GENTILI (1998:230) *"o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia e o mundo capitalista como produtos do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir dos anos 60 e começo dos 70. Enfim, o neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em um sentido global."*

O neoliberalismo não é, em hipótese alguma, uma escolha ou uma saída natural para a crise fordista. Para dar sustentação a essa globalização perversa, teve que construir com apoio dos instrumentos técnicos e, principalmente, da "ciência" econômica, uma nova ordem ou missão cultural. Tal missão cultural pode ser enquadrada dentro do sistema de famílias das técnicas que marca o período atual. Técnica não significa necessariamente os instrumentos, as máquinas, ou seja, a materialidade. Todo sistema de normas, regras e até mesmo do imaginário são meticulosamente pensados e postos em funcionamentos como técnicas de controle e de

reprodução social e, muitas vezes, construídas e pensadas antes mesmo da sua produção e da sua aplicação.

Nesse sentido a tese de FUKUYAMA (1992), que proclama o fim da história, marcada pela derrubada do comunismo e pelo triunfo definitivo do capitalismo se encaixa perfeitamente a essa nova missão cultural. Há nela a idéia do pensamento único, sem a possibilidade de alternativas contrárias ao sistema capitalista, tal como se apresenta. O capitalismo é, assim, o estágio mais avançado da história da humanidade e não há outra possibilidade que não seja nele mesmo.

Se não há mais nenhuma possibilidade que não seja no capitalismo, todos têm que submeter-se à sua lógica. Não há mais espaços para os sindicatos, para as comunidades organizadas, para os protestos, pois, no final das contas, continuaremos, implacavelmente, capitalistas.

A idéia de sociedade dividida, conforme aponta GENTILI (1998), ou da sociedade competitiva defendida por SANTOS (2000), compõe o quadro dos instrumentos da missão cultural criada pelo neoliberalismo.

O capitalismo, através da competitividade passa, então, a comandar todas as formas de ação, como se não houvesse outros caminhos, como a solidariedade e a comunidade. Ela não é uma abstração de ordem mais geral, muito ao contrário, pois perpassa, simultaneamente, diferentes setores e escalas da sociedade. Empresas batalham entre si pela conquista dos consumidores; países do mesmo bloco econômico se digladiam para a manutenção de determinado produto no mercado, prefeitos vendem seus cidadãos para terem uma indústria - sempre multinacional - dentro dos seus limites. Na ordem individual tem-se indivíduos arrebatadores e possessivos que vêem o outro como coisa. SANTOS (2000) nos mostra que esses comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas, são, afinal, uma das bases da sociedade atual.

ANDERS (1973), já mostrava sua preocupação com a cultura do individualismo. Na sua reflexão, a alienação não se faz mais na inserção do indivíduo dentro de uma massa de pessoas,

mas sim reforçando a sua individualidade e liberdade em medidas extremas. *“Nenhum método de despersonalizar o homem, de privá-lo de seus direitos é mais eficaz do que parece preservar a liberdade da pessoa e os direitos da individualidade. E quando o condicionamento é posto em prática separadamente para cada indivíduo, na solidão de seu lar, em milhões de lares isolados, é incomparavelmente mais eficaz.”* (ANDERS apud IANNI, 1999:216).

O indivíduo ou empresa que se sobressai nesse sistema competitivo é por méritos próprios. Não há construção social do indivíduo, mas sim a produção de capital humano, segundo uma lógica do mercado. Quem pode pagar para o mercado o valor para ser tornar capital humano terá o direito ou o mérito de se inserir na globalização como agente do mando - do trabalho ou do *marketing*. Já aqueles que não poderão pagar serão obrigados a executar as ações e a se limitarem enquanto consumidores ou pior, nem como consumidores. Para GENTILI (1998), o princípio do meritismo é, fundamentalmente, uma norma de desigualdade. Nesse sentido, BAUMAN (1998:56), acrescenta que *“de todos os lugares, por intermédio de todos os meios de comunicação, a mensagem surge forte e clara: não existem modelos, exceto os de apoderar-se de mais, e não existem normas, exceto o imperativo de saber aproveitar bem as cartas de que se dispõe.”* Arendt (1979:229) usa o termo meritocracia e, para ela, *“a meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária.”*

Ainda no âmbito da missão cultural do neoliberalismo, faz-se necessário introduzir a idéia de cidadão-consumidor. Segundo BELL (1978) citado por IANNI (1999), o consumidor faz parte da esfera de dinamização das ações, relações e instituições sociais em escala local, nacional, regional e/ou planetária.

Quando SANTOS (1996) nos diz que na confusão entre cidadão e consumidor, a Educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais, ele está nos dizendo que é no ato de consumir que se concretiza a competitividade, o individualismo e o princípio do meritismo pessoal.

Para BAUMAN (1998) o consumismo é uma das principais causas do avanço da violência no período atual, pois consumir, por excelência, evidencia a diferença entre aqueles que podem,

daqueles que não podem consumir. *“O que se tem registro, em anos recentes, como a criminalidade cada vez maior (...) não é um produto do mau funcionamento ou negligência. (...) É, em vez disso, o próprio produto da sociedade de consumidores, logicamente legítimo. (...) Quanto mais elevada a procura do consumidor, mais a sociedade de consumidores é segura e próspera. Todavia, simultaneamente, mais amplo e profundo é o hiato entre os que desejam e os que podem satisfazer seus desejos. (...) A sedução do mercado é, simultaneamente, a grande igualadora e a grande divisora. (...) Os que não podem agir em conformidade com os desejos induzidos dessa forma são diariamente relegados com o deslumbrante espetáculo dos que podem fazê-lo. O consumo abundante é lhes dito e mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e à fama.”* (BAUMAN, 1998:55).

Ideologicamente, o livre mercado, a competitividade e o individualismo fazem parte do mesmo sistema de discurso que é o neoliberalismo. Esse, uma vez implantado e enraizado, produz teorias que propagam o fim da história, do Estado, das fronteiras, da Geografia, enfim, de tudo aquilo que gera movimento e, conseqüentemente, a possibilidade de mudança. Abre-se, assim, o caminho para a naturalização da crise, da miséria e da morte em massa. Quando naturalizada a crise, os Estados, os empresários, os grupos que controlam as decisões são isentos de qualquer responsabilidade política. Em muitos os casos, como no Brasil, por exemplo, elegemos presidentes por meio do discurso de que a globalização é um fenômeno em que qualquer proposta contrária às existentes (chamadas de naturais do processo), poderia levar maior desgraça à população.

O Estado, ao contrário de ser enterrado, passou por um *check up* por uma re-engenharia total. Os seus médicos e/ou engenheiros (políticos, grandes investidores, banqueiros e empresários dos países centrais) trataram de eliminar totalmente os riscos para a saúde neoliberal: os benefícios sociais, as conquistas trabalhistas, o funcionalismo público, as empresas estatais, etc.

Nesse sentido, acreditamos que o Estado continua a desempenhar papel crucial no período atual, mas completamente mudado em relação ao Estado de Bem Estar. Quem olha para as políticas atuais com o olhar dos anos 50 e 60, obviamente pouco consegue enxergar. Para

BENKO (1999); HIRST & THOMPSON (1998); SANTOS (2000); SASSEM (1999); IANNI (1999); CHOMSKY(2000); GENTILI (2000) e PACHECO (1999) o Estado ocupa papel central no neoliberalismo globalizado, pois, por meio dele, as antigas regulações foram extintas para abrir espaços às outras, agora, muito mais reguladoras e excludentes. É o Estado que, em última análise, dá a base territorial entre o espaço do capital e o do Estado-Nação.

É esse sistema de ações políticas entre Estado, banqueiros, investidores e empresários que produzem a globalização tal qual a conhecemos – **desigual e combinada**. A sua realização se dá de forma “perversa”. (SANTOS, 2000)

Ao contrário do discurso neoliberal, concordamos com SANTOS (2000:19) que no período atual *“para grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes.”* No entanto, não acreditamos que esse fato possa ser generalizado na mesma proporção para todos os povos ou Estados-Nações. Ainda que a distância entre aqueles que possuem e controlam os sistemas técnicos, científicos e informacionais e, os despossuídos estejam aumentando significativamente, continuamos tendo os agentes e os espaços hegemônicos e os homogeneizados.

Desta forma, sociedade e espaço são requalificados e, segundo SANTOS (1994) atendem, sobretudo, a interesses dos agentes hegemônicos da economia e da própria sociedade. Temos assim os espaços do pensar/mandar e os espaços do fazer. A globalização não se dá da mesma forma para todos: temos, de fato, espaços da globalização.

Se concordamos que a globalização é perversa em virtude do uso político das técnicas, nos abre caminho para vislumbrarmos um outro futuro, uma outra globalização, pois, epistemologicamente, técnica e desigualdade não fazem parte, necessariamente, da mesma face da moeda.

O fato de pensarmos numa outra possibilidade para a globalização, já significa uma ação contrária aos interesses hegemônicos. É urgente a necessidade de quebrarmos o discurso único.

Podemos pensar em outros usos possíveis para as técnicas atuais. Para SANTOS (2000:163-165) *“jamais houve na história sistemas tão propícios à felicidade dos homens. A materialidade que o mundo da globalização está recriando permite um uso radicalmente diferente daquele que era o da base material da industrialização e do imperialismo. (...) A técnica pode voltar a ser o resultado do encontro do engenho humano com um pedaço determinado da natureza – cada vez mais modificada -, permitindo que essa relação seja fundada nas virtualidades do entorno geográfico e social, de modo a assegurar a restauração do homem em sua essência.”*

Nesse sentido, a utopia não morre; ao contrário, a utopia passa a ser a própria existência. Para SANTOS (2000:160), *“devemos considerar que o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir.”* A Geografia assume, assim, papel central na busca de uma outra possibilidade para a existência humana que não esteja centrada na mercadoria, afinal, enquanto “ciência das técnicas” (SANTOS 1997), ela é capaz de conhecer a condição científica e política das técnicas e, a partir disso, propor um novo uso para elas.

O ensino de Geografia, nessa perspectiva, ultrapassa os limites impostos pela Geografia Tradicional/Positivista, centrada na descrição, enumeração e mapeamento dos fenômenos. Seria possível o entendimento do “estado” do presente enquanto um todo sistêmico, desigual e combinado se nos apoiarmos na Geografia descritiva e enumerativa? Acreditamos que não, pois o estado do presente só é possível através de um método que possibilite o estabelecimento de relações indissociáveis entre ações e objetos, fluxos e fixos, psicoesferas, pois incorpora a idéia de dinâmica, sempre com a ponta da flecha do tempo direcionada para o futuro.

Possibilitar o entendimento do estado do presente é o grande desafio do ensino de Geografia preocupada com o homem.

CAPÍTULO 2

DILEMAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 - Apresentação

O ensino de Geografia no ensino fundamental e médio há muito tem deixado a desejar. Esta é uma questão crucial e contraditória para a disciplina geográfica, pois é no período atual, com a globalização, como aponta OLIVEIRA (1998), que ela vem sendo chamada cada vez mais para explicar o mundo. Como, então, entender a revalorização da Geografia e, ao mesmo tempo, o seu desinteresse nas escolas?

Podemos tentar responder a esse problema de três formas. A primeira, mais costumeira e imediatista, é inserir o ensino de Geografia no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, o desinteresse dos alunos pela disciplina e pelas demais é o resultado do completo sucateamento da Educação, onde há ausência de tudo: materiais e recursos didáticos, infra-estrutura física, baixos salários e deficiência na formação dos professores e demais profissionais da Educação, etc.

Uma segunda busca a esse problema e mais atual, está centrada nas discussões teóricas da própria disciplina. A avaliação que se faz é que com a inserção da Geografia Crítica nas escolas a partir da década de 80, o seu ensino se perdeu em questões econômicas, políticas e sociais.

A terceira forma, a que propomos aqui, é considerar, simultaneamente, o contexto sócio, político e econômico, bem como as questões teórico-metodológicas da própria disciplina e da Educação. Desta forma, voltamos para a questão do método, ou seja, a da visão de mundo a qual este trabalho está apoiado. O método é o que nos proporciona o sentimento de pertencimento à pesquisa, pois, constantemente, ele nos chama para assumirmos uma visão de mundo, dando e amarrando a coerência entre as idéias.

Antemão, pensamos que há no ensino de Geografia um desencontro do entendimento do período atual com o método da Geografia e da Educação. Em outras palavras, como nos diz

ARENDT (1979:239) há um descompasso entre a qualificação e autoridade do educador. Aqui, acrescentamos que isso não é um privilégio do professor, mas sim de toda a sociedade. Para a autora, “*a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros a cerca deste; porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.*”

Para nós, a globalização atual é **um todo sistêmico, desigual e combinado**. Para que essa visão de mundo possa chegar à sala de aula é preciso romper com a Geografia Tradicional positivista e com a prática pedagógica, também, tradicional. Enfim, a metodologia a qual propomos caminha em direção contrária a fragmentação e hierarquização do espaço em escalas estanques, compartimentadas, isoladas e estremadas de qualquer relação entre si.

2.2 - A importância do ensino de Geografia

Antes de avançarmos na discussão, faz-se necessário questionarmos o papel destinado ao ensino de Geografia nas escolas, pois sem uma clara definição desse papel não é possível escolhermos uma linha teórica, filosófica e metodológica que nos sustente, podendo assim, correremos o risco de ensinar uma Geografia Tradicional escamoteada por fragmentos de várias linhas e correntes teóricas e metodológicas.

Ensinar Geografia nos dias atuais remete aos professores a formulação de questões centrais, tais como: para que se ensina Geografia? Por que aprender Geografia?

Alguns autores acreditam que o ensino de Geografia seja fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo, dando à disciplina geográfica, um *status* que antes não possuía. OLIVEIRA (1998), acredita que existe um renovado interesse pelo estudo da Geografia em virtude do processo de aceleração da globalização. Desta forma, a Geografia passa a ter papel de destaque na escola, pois é a única disciplina que possibilita dar aos alunos um conhecimento do mundo de forma mais integrada, bem como acompanhar as suas transformações do mundo. MICHELETO (1997), também afirma que nesse

período marcado pela técnica, ciência e, principalmente pela informação, seja muito mais necessário aprender Geografia para compreender o mundo em que vivemos.

VESENTINI (1999) é categórico ao afirmar que com a globalização a escola não tem somente a função de desenvolver a inteligência, o senso crítico, a criatividade e a iniciativa pessoal, mas também discutir os grandes problemas do mundo.

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, se preocupar com o futuro através do inconformismo do presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento. Segundo GEBRAN (1996), ao desenvolvermos uma Geografia que analise a realidade social da criança, permitindo a compreensão do espaço, não como algo estático que existe só para ser descrito, mas como uma realidade que está sendo construída pelo homem, encaminharemos para a compreensão dos fenômenos geográficos como processos em movimento, historicamente caracterizados por mudanças qualitativas e quantitativas.”

Essa realidade está inserida num todo, numa totalidade. O estudo fragmentado da realidade não leva o aluno a lugar algum. Muitas vezes o ensino não passa de uma decoração exagerada, da enumeração e da descrição de fatos isolados. Segundo AZAMBUJA (1991), a Geografia comprometida com o cidadão deve ensinar o ato de pesquisar, pois, ao trabalhar com a realidade, o aluno vai perceber os motivos humanos nos estudos das informações e que compreender o todo é mais importante que saber tudo.

Segundo PINHEIRO & MASCARIN (1992), a maneira de ver o mundo de forma fragmentada é resultado da especialização da sociedade e da ciência moderna, estimulada pela crescente necessidade de acumulação do capital, produzindo, assim, uma Educação alienante. O ensino realizado nessa perspectiva torna-se fragmentado e a escola passa a ser um elemento estranho, alienígena à realidade. Tomar consciência da realidade implica em identificar no interior da estrutura social, as categorias da realidade que possam explicar as reais condições

materiais de existência dos alunos no seu cotidiano, ou seja, um ensino preocupado com a totalidade e não com a fragmentação.

Compreender a realidade significa pensar criticamente sobre ela. Desta forma, a Geografia escolar pode também ser um instrumento de transformação, desde que se livre dos seus parâmetros tradicionais de pontos geográficos, rios, picos (GEBRAN, 1990). A mesma autora, na sua tese de doutorado é mais incisiva ao afirmar que a Geografia escolar *“precisa deixar de ser apolítica, pois ela é justamente um modelo politicamente conservador, produtor de uma cidadania contemplativa, inerte.”* (GEBRAN, 1996:11). No mesmo sentido, ALMEIDA (1999: 83), aponta que Geografia tem por finalidade *“munir os alunos de conhecimentos que lhes permitam agir de modo mais lúcido ao tratar das questões que têm a ver com a ocupação e gestão do espaço em diferentes níveis. O ensino de Geografia tem, portanto, papel decisivo na formação para a cidadania.”*

Para VESENTINI (1999), os grandes problemas do período atual apresentam-se em escala planetária. Assim sendo, é extremamente importante, muito mais do que no passado, que haja no sistema escolar uma(s) disciplina(s) voltada(s) para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômicos e culturais.”

CALLAI (1998(a):55), aponta três motivos para se ensinar Geografia num sentido de compreender o mundo enquanto totalidade, bem como o lugar como pertencente a essa totalidade. Assim, o primeiro motivo trata-se de conhecer o mundo e obter informações a seu respeito. O segundo motivo é conhecer o espaço produzido pelo homem, as causas que deram origem às formas na relação entre sociedade e natureza. Por fim, o objetivo maior de ensinar Geografia é fornecer ao aluno condições para que seja realmente construída a sua cidadania.

Para CAVALCANTI (1998: 24), o ensino de Geografia deve levar o aluno a compreender a sua realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade; *“isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nesta virada de século, requer uma consciência espacial.”*

Os argumentos sobre a importância ou o papel do ensino de Geografia nas escolas não podem ficar descolados do objetivo maior da Educação. De fato, não compete exclusivamente a essa disciplina o papel transformador. Não será ela a grande mártir da transformação ou da revolução. Pensar a Educação nesse sentido evoca a idéia de totalidade, pois ao contrário, estaríamos reproduzindo a fragmentação do conhecimento, tão perfeitamente utilizada pelo sistema dominante para a manutenção do *status quo*.

A Educação não está à margem de todo o sistema engenhosamente arquitetado para a exploração do indivíduo. Ao contrário, na sua história tem sido utilizada como aparelho reprodutor da sociedade. Segundo VESENTINI (1999:15) *“a escola é, por si só, palco da contradição.”* Enquanto um agente reprodutor, a Educação escolar surgiu na passagem do século XVIII para o XIX, no advento da Revolução Industrial, pois era necessário qualificar uma enorme massa de mão de obra para um mercado de trabalho em reconstrução e carregá-lo de ideologia nacionalista, necessária aquele momento de enorme concorrência. *“O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo, do interesse dos dominados ou excluídos.”* (VESENTINI, 1999:16).

Para CHAUI (1989), a regra da competência – normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito – associada com a racionalidade taylorista – separar de modo radical aqueles que decidem ou dirigem daqueles que executam ou são dirigidos – trabalham no sentido de silenciar o discurso da Educação, de forma a não falar por si, ou seja, *“a Educação não pode falar porque se o fizer obrigará ao reconhecimento de sua existência singular ou específica articulada a outras singularidades que diferenciam as relações sociais, de sorte que, de diferença em diferença, acabaria levando ao reconhecimento das divisões sociais”* (CHAUI, 1989: 29). O que temos nesse silenciamento da voz da Educação é o impedimento de ações horizontalizadas, ou seja, ações pensadas e praticadas pelos professores, funcionários da Educação, alunos e comunidade. Temos, desta forma, apenas ações verticalizadas, isto é, engendradas por burocratas e altos funcionários dos poderes administrativos. São ações implantadas de forma autoritária, de cima para baixo! O espaço escolar, nesse sentido, é repressivo e suas ações ultrapassam o limite de

LEFEBVRE (1977), a ação pedagógica corresponde e serve para reforçar a divisão do trabalho na sociedade burguesa.

Nessa condição de apropriação da Educação pelo capitalismo, urge uma questão central: é possível a Educação se libertar das amarras capitalistas e conseguir a transformação? Qual o papel do ensino de Geografia nesse processo?

Como nos pede ARENDT (1979), precisamos conhecer o mundo e assumir responsabilidade sobre ele. No entanto, precisamos estar atentos, pois o conhecimento e as ações podem, e sempre estão, carregados de intencionalidade, geralmente a serviço das forças hegemônicas.

Nesse sentido, acreditamos que é possível pensarmos na libertação da Educação em relação ao capitalismo. Para CHAUI (1989), ainda há espaço para a utopia, esta não entendida como um sonho ideal e impossível, mas como o que pode existir e/ou desaparecer, a depender das condições e relações de trabalho. Quando SANTOS (2000), nos chama para pensarmos em uma outra globalização, significa que temos plenas condições de pensarmos em usos diferentes para a Educação, para o trabalho, para o consumo, enfim, para a existência humana.

Na Educação, isso pode ocorrer se o professor, na relação com os alunos, levar em conta um fenômeno que se encontra entre aqueles genericamente definidos como oprimidos e dominados, na contradição interna que sabe e uma que nega o seu saber, isto é, *“a divisão interna entre a clara e total consciência que se tem de uma situação e, diante do sentido ou da percepção da impossibilidade de transformá-la (apesar de conhecê-la) o surgimento de uma segunda consciência, um segundo discurso, uma segunda prática que negam ou anulam aquilo que realmente se sabe.”* CHAUI (1989: 37).

Contraditoriamente, a missão cultural do neoliberalismo, ou seja, o discurso único, nos dá as condições necessárias para a busca dessa “segunda consciência”, uma vez que cria – ideologicamente – o sentimento de impossibilidade de transformação.

Para CHAUI (1989), a pedagogia que valoriza o fenômeno da consciência é mais rica – libertária – porque sendo interna (tanto no aluno, quanto no professor) pode pôr-se em movimento por si mesma. Não necessita das razões dicotômicas, como a ignorância e a verdade; o mal (opressão) e o bem (libertação) que são sempre externas à Educação. Não seria essa busca da consciência interna o que nos ensina SANTOS (2000) com a conscientização e riqueza da nação passiva¹? Para ele, essa nação passiva é marcada pela contradição da necessidade de participar direta ou indiretamente da racionalidade dominante e a insatisfação diante dos resultados sempre limitados. Nessa contradição surge a noção de escassez e a busca de uma outra interpretação da própria situação do indivíduo diante do lugar, do país e do mundo.

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade pelo espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

2.3 - O casamento da Geografia Tradicional com a Educação Tradicional

Colocado o papel do ensino de Geografia no mundo atual e o contexto alienante a qual a Educação está inserida, faz-se necessário partirmos para um rompimento desse processo de alienação. A Geografia, mesmo dentro desse contexto, não pode e não deve permitir que os alunos saiam da escola reproduzindo um sistema que os sufoca.

Como propomos anteriormente, uma das causas da crise do ensino de Geografia está no desencontro dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação com os da Geografia, ou seja, a relação método-*práxis*. Tentaremos, nesse sentido, desvendar essa relação antagonica.

É sabido que durante muito tempo – praticamente durante toda a sua história enquanto disciplina escolar no Brasil – o ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional

¹ “A nação passiva é constituída pela grossa maioria da população e da economia, aqueles que apenas participam de modo residual do mercado global ou cujas atividades conseguem sobreviver à sua margem, sem, todavia, entrar cabalmente na contabilidade pública ou nas estatísticas oficiais.” SANTOS (2000)

– fundamentado na pedagogia tradicional – de uma Geografia Tradicional – fundamentada no método positivista analítico dedutivo- indutivo. Assim, a Educação e a Geografia formaram uma união perfeita que durou décadas.

A escola tradicional, de acordo com GIROUX (1997), é simplesmente o local de transmissão de conhecimento, ignorando seu papel político e cultural. Pensamos que a ausência política proposta pelo autor se faz apenas na política de contestação, ou seja, na crítica ao *status quo*, pois a escola está atrelada à reprodução social, marcada pela profunda desigualdade social e isso não pode ser desconsiderado como um ato político.

MISUKAMI (1986), acredita que a abordagem tradicional da Educação não apresenta um escopo teórico e conceitual empiricamente elaborados. Para ela essa abordagem foi sendo constituída através de sua prática ao longo dos anos. No entanto, construiu bases sólidas que, de uma forma ou de outra, chegou às salas de aula nos dias atuais.

Mas não há como negar que os pressupostos positivistas estão impregnados na escola tradicional, pois algumas práticas pedagógicas e teorias educacionais estão alicerçadas nesses pressupostos. Para KINCHELOE (1997), essa racionalidade educacional embasada no positivismo pouco contribuiu para a resolução de problemas originais e nas suas causas. A escola, enquanto um instrumento cartesiano possibilita apenas a resolução burocrática de problemas elaborados por seus superiores. Os problemas e as respostas são lineares, idênticos para as diferentes realidades. Todos têm que chegar ao mesmo resultado.

O objetivo da escola tradicional é a transmissão de conhecimento, ou seja, uma preocupação conteudista. Desta forma, o aluno é visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos previamente selecionados, significativos da cultura da humanidade, que é transmitido pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico. Assim, o conhecimento é concebido como uma informação que é apreendida unicamente pela memorização. Essa postura leva ao *“desencorajamento do conhecimento conceitual, porque a escolarização trivializa a aprendizagem. Os estudantes são avaliados no*

mais baixo nível do pensamento humano – a habilidade de memorizar.” (KINCHELOE, 1997:151).

Como não considera o processo histórico, a Educação Tradicional é extremamente fragmentada. Daí resulta a fragmentação disciplinar que persiste nos idos de hoje. Podemos dizer que ela incorpora o ideal positivista em fragmentar o todo, estudando as partes para depois juntá-las, como se a realidade fosse uma somatória de partes estanques. MORIN (1999:31), chama esse método fragmentário de falsa racionalidade. Para ele, *“a inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o que é multidimensional. Trata-se de uma inteligência míope, presbita, daltônica, zarolha. Elimina na casca todas as possibilidades de compreensão e reflexão, matando assim todas as chances de julgamento corretivo ou de visão a longo termo.”*

A Geografia, enquanto disciplina científica, também incorporou o método positivista. Para MORAES (1995:24), *“a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum tomado ao positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista.”*

Para SANTOS (1978) as fontes filosóficas que inspiravam a ciência geográfica no momento de sua construção, estão centradas no idealismo e no positivismo cartesiano, no comtismo e no kantismo. Embora essas correntes tenham características específicas, há que se concordar com VESENTINI (1992(b): 47) que há uma certa coerência entre eles, como *“a escolha de um modelo elaborado a partir das ciências naturais, especificamente da física, como padrão de especificidade, e a rejeição da idéia de essência para enfatizar a crença na natureza incognoscível do real em seu âmago.”*

A Geografia positivista reduz a realidade ao mundo dos sentidos. *“Assim, para o positivismo os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis. (...) A descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão.” (MORAES, 1995:22).*

De acordo com SEABRA (1984) apud GEBRAN (1996:7), *“a Geografia Tradicional fala da população, mas não da sociedade, de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo assim, do homem o seu caráter social.”* Já para PINHEIRO (1997:8), *“o que caracteriza a Geografia Tradicional é uma forma de conhecimentos que inclui uma série de tratamentos, incluindo senso comum com cientificidade.”*

Essa postura tomada pela Geografia obedecia a lógica do contexto sócio, político e econômico do momento em que foi institucionalizada no século XIX. Para VESENTINI (1992(a)), o positivismo era o instrumento metodológico que atendia perfeitamente os pressupostos como a industrialização e a urbanização, a institucionalização das disciplinas, a construção dos Estados-Nações e a escolarização da sociedade. Nesse contexto, DRESCH (1948) apud SANTOS (1978:13) é categórico em afirmar que a Geografia no século XIX *“foi mais uma ideologia do que uma filosofia”*, no sentido de servir às necessidades de expansão do capitalismo aos países centrais e na periferia. Podemos dizer que ela era extremamente coerente com o seu contexto, bem como com os processos intelectuais que estavam se estruturando no mundo.

Podemos perguntar se esse atrelamento da Geografia ao modo de produção capitalista pode ser estendido para o século XX e XIX? Acreditamos que sim, pois o breve século XX, chamado por HOBBSBAWN (1997) de “A Era dos Extremos”, foi marcado por profundas transformações geopolíticas em virtude de sistemas políticos nacionalistas e imperialistas, bem como, mais recentemente, pelo avanço da internacionalização do capitalismo. Nesse processo, as guerras e as invasões tornaram-se muito mais a regra do que a exceção. Não é de outra forma que LACOSTE (1977) escreveu o clássico: *“A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra.”*

Foi nesse século, também, que o regime de acumulação fundado no fordismo/taylorismo teve impacto planetário, principalmente após a segunda guerra mundial. A divisão internacional do trabalho (DIT) necessitava de profundo conhecimento dos países (principalmente dos

periféricos) com o objetivo de inseri-los no processo produtivo com aquilo que poderiam oferecer para o aumento das taxas de lucro. Desta forma, o conhecimento geográfico era um importante instrumento para o avanço do capitalismo internacional.²

O positivismo adentrou o século XX e conheceu novas formas de se fazer na Geografia, como foi o caso da Geografia Regional e da Geografia Quantitativa. Para SANTOS (1978) a Geografia Quantitativa ou Nova Geografia reproduzia a tendência da economia e da política que se mundializavam a uma escala que antes não era mesmo possível imaginar. Era, assim, necessário mensurar, medir, quantificar o território, pois, sem estas informações o capitalismo não poderia utilizá-lo como base para sua missão acumulativa de capital.

Como já dissemos, essas correntes teóricas estavam em perfeita sincronia com o contexto o qual desenvolveram-se. Nesse sentido, tanto a Geografia Positivista quanto a Geografia Neopositivista tiveram um papel importante no desenvolvimento epistemológico da Geografia e de seu objeto. A questão que colocamos não é o julgamento puro da disciplinas, mas sim uma crítica contextualizada no momento atual, uma vez que ela ainda continua fazendo parte dos livros didáticos e do cotidiano escolar.

O que anunciamos anteriormente como um perfeito casamento entre a Geografia Tradicional e Educação Tradicional é essa tomada do positivismo como método de ver o mundo. Se para os geógrafos positivistas o espaço era visto como um receptáculo, para os educadores tradicionais os alunos também tinham a mesma função. É nesse sentido que FREIRE (1987)

² No Brasil, no começo da década de 70, grandes projetos eram realizados com o objetivo de conhecer os recursos naturais. O Projeto RADAMBRASIL é um ótimo exemplo uma vez que fazia parte do Programa de Integração Nacional (PIN) no período da ditadura militar (1964-1985). De acordo com a apresentação do primeiro volume produzido pelo Radambrasil (Vol.1 – parte das folhas sc.23 Rio São Francisco e SC.24 Aracaju) o Projeto tinha por finalidade “executar levantamento dos recursos naturais das Regiões Norte e Nordeste do país, a partir de imagens de radar e outros sensores remotos para fornecer, a curto prazo os elementos básicos necessários aos projetos específicos a serem implantados naquelas áreas.” Inicialmente programado para cobrir 44.000 quilômetros quadrados da Amazônia, o Projeto teve sua ação ampliada para quase todo o território brasileiro, sendo considerado, até os dias atuais, o mais completo programa de mapeamento integrado.

elaborou a idéia de Educação bancária, onde os alunos apenas recebem passivamente o conhecimento previamente selecionado pela sociedade.

No Brasil, até a década de 80, tirando algumas experiências pontuais de proposta e práticas educacionais inovadoras, tínhamos majoritariamente uma Educação de base tradicional. A Geografia praticada nas universidades e faculdades encontrava no processo educacional sua base de fortalecimento, não havendo, assim, conflito dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia que se produzia nas universidades com a que se ensinava nas escolas. Nesse sentido, para BRABANT (1998:19), a relação entre professores universitários e professores de Geografia é central, pois, *“professores de Geografia formam outros professores de Geografia, que por sua vez continuam o círculo. A Geografia universitária desemboca quase unicamente na Geografia escolar, via deste modo, moldá-la à sua imagem, abarrotá-la de conhecimentos ‘indispensáveis’, completá-la até a apoplexia.”*

Em ambas (Geografia e Educação), de uma forma ou de outra, buscava-se o entendimento da realidade pelo método analítico dedutivo-indutivo, ou seja, fragmentação, estaticidade e descrição das formas e aparências.³ Segundo PINHEIRO (1997), o método positivista reanimou a idéia da necessidade do conhecimento da extensão do mundo, todavia, antes de se preocupar em entender o mundo como uma totalidade se atarefou em fragmentá-lo. Nesse momento foram produzidos vários compêndios que acabaram sendo incorporados ou sendo a base dos manuais didáticos de ensino de Geografia no século XX.

A Geografia escolar não poderia ser diferente, ou seja, os conteúdos eram tratados de forma superficial, apresentados fragmentados e sem qualquer relação com a realidade e as demais disciplinas. Assim, no contexto da sala de aula, as atividades do ensino de Geografia eram de caráter mecânico, decorativo. Segundo OLIVEIRA (1994:4) *“o saber que vem sendo ensinado nas escolas, sobretudo de primeiro e segundo graus ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e, muito menos ainda, tem permitido abrir-lhes horizontes para a sua transformação.”*

³ Anotações de aula da disciplina Metodologia da Geografia (GF401), oferecida no curso de graduação de Ciências da Terra – UNICAMP – ministrada pela Profª. Dra. Maria Adélia Aparecida de Souza – 2º semestre de 1999.

GEBRAN (1996), ao analisar o processo no cotidiano das salas de aula verificou que ainda se insistia num ensino de Geografia preocupado com a supervalorização da memória, envolvendo apenas repetições e reprodução de dados em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições sócio-econômicas, culturais e históricas da realidade social. Expressa-se como um ensino alienante e alienado, já que não permite a participação efetiva do aluno no processo de construção do conhecimento enquanto sujeito de sua aprendizagem e não lhe é dada a oportunidade de questionar e problematizar o saber, que lhe é transmitido de forma congelada e absolutizada.”

A Geografia Tradicional trabalha com a dicotomia: teoria/prática; sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual; todo/parte. Ela não concebe o mundo na sua forma múltipla, complexa, contraditória e em movimento. É esse sentido que damos a palavra fragmentação do mundo.

Se um dos objetivos da Educação era a extrema preocupação com a quantidade de conteúdos, no ensino de Geografia isso não era diferente. BRABANT (1998) chama isso de enciclopedismo, estando mais preocupado com a presença do detalhe que sobre a totalidade dos fenômenos geográficos.

Essa postura filosófica e pedagógica não poderia ser melhor para a elite brasileira, sustentada e reproduzida pela máxima exploração da imensa maioria do povo brasileiro. O Estado, sabendo desse instrumento de alienação não poupou esforços para aniquilar qualquer tentativa de mudança, tanto que chegou a extinguir a disciplina do currículo escolar, criando, em seguida, um *mix* de História e Geografia – Estudos Sociais – sob seu olhar atento e tutelar.⁴

Para o Estado, a Geografia tinha uma função ideológica claramente definida, ou seja, criar uma ideologia patriótica e nacionalista, conforme aponta LACOSTE (1977). Na perspectiva da Educação brasileira, o ensino de Geografia serviu para “*inculcar a idéia de que a forma Estado-*

Nação é natural e eterna, apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estado, os feudos, etc; enaltecer o “nosso” Estado-Nação ou país, destacando sua potencialidade, sua originalidade, o futuro glorioso que o esperava. (...) Desta forma, a instituição escola e a Geografia dos professores foram e são interligadas desde o século XIX.” VESENTINI (1992(a): 17-18).

2.4 – A Geografia Crítica e o Construtivismo: um casamento sem festa

Chegamos ao ponto central dessa discussão, ou seja, saber se o positivismo, método que embasava tanto a Geografia quanto a Educação, dá conta de explicar a complexidade e as contradições do mundo. Qual é o momento de ruptura?

VESENTINI (1992(b): 51), em texto publicado originalmente em 1980, era categórico ao afirmar que *“a crise atual da Geografia é indissociável da crise da escola.”* No final dos anos 70 e início dos anos 80, os geógrafos mostravam-se bastante insatisfeitos com seus recursos metodológicos para a compreensão do mundo, ou seja, o método analítico dedutivo indutivo. Os educadores padeciam da mesma insatisfação. Mas por que essa insatisfação?

Devemos procurar resposta na realidade daquele momento, pois a mudança de visão de mundo não se dá do indivíduo para o mundo, mas do mundo para o indivíduo. *“Em verdade, não é a nossa visão de mundo que mudou; o que mudou foi o próprio mundo.”* (SANTOS, 1978: 159). A angústia dos geógrafos e dos professores de Geografia estava nesse ponto, ou seja, esses viam o mundo se transformando e, ao mesmo tempo, não conseguiam alcançá-lo com o referencial teórico-metodológico no qual a disciplina estava presa.

Pensamos que nos anos 70 ficava cada vez mais nítida, em todos os níveis, as mudanças tecnológicas iniciadas após a segunda guerra mundial. O mundo se refazia com o domínio da técnica, ciência e da informação. O mundo passara a ser técnico, científico e informacional

⁴ PINHEIRO, Antonio Carlos (1997), em sua dissertação de mestrado, intitulada: *A construção da maquete dinâmica: uma estratégia sócio-histórica para o ensino de Geografia faz uma importante análise do desenvolvimento da disciplina geográfica na educação brasileira.*

provocando uma ruptura profunda com o período anterior. Isso não significa uma data marcada, exata. A ruptura tem o sentido de evidenciação ou aceleração dos fenômenos já em andamento. *“Cada vez que há uma mudança tecnológica profunda, uma mudança social profunda, os modelos de percepção da realidade mudam substancialmente.”* (SANTOS, 1978:158). Pela primeira vez na história da humanidade, segundo SANTOS (2000), pode-se falar na unificação absoluta do mundo, levada a cabo pela tirania do dinheiro e da informação, produzindo em todas as partes situações nas quais tudo – homens, idéias, comportamentos, relações e lugares – é atingido.

Para SANTOS (1978:167), *“chegamos à fase histórica em que a noção de espaço global se impõe com mais força porque as variáveis que ajudam a tecer o seu contexto têm uma origem cada vez mais longínqua e um alcance mundial.”*

A realidade exigia, desta forma, a ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas, pois estes não davam conta de explicar a totalidade que se fazia. A noção de totalidade positivista era juntar as partes, os fragmentos, como se isso pudesse explicar o mundo. Conforme nos pede SANTOS (1988:17), o período atual exige que os geógrafos se *“armem com um sistema de referência a partir de um esforço filosófico fundado na compreensão unitária do mundo.”* É, enfim, a totalidade mundo, ou o espaço total, que os geógrafos e professores devem perseguir e não a sua fragmentação e hierarquização escalar.

Além dessa nova realidade que se instalara, uma velha condição e situação social persistia e se intensificava no Brasil, ou seja, a elevada desigualdade social. Não era possível mais fazer *“vistas grossas”* para a pobreza que atingia - e continua atingindo - a maior parte da população brasileira. A Geografia e a Educação assumiam, ao menos para os intelectuais, alguns movimentos populares, sindicatos e partidos de esquerda, uma nova função: a de libertar o indivíduo da ignorância que o escravizava perante os detentores do saber. Contraditoriamente, mostravam-se, agora, com o ideal libertador.

A necessidade de uma explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade fez com que a Educação e a Geografia buscassem no método do materialismo histórico as suas fundamentações, pois este era - e é - o único a permitir que se utilizasse de

ferramentas metodológicas, como a periodização para a explicação da realidade. Logo, a representação ou o entendimento da realidade deixou de ser um elemento estático para ganhar dinâmica e movimento, ou seja, a realidade é a totalidade sempre se realizando. Segundo MARX (1974:136), o processo de explicação deve *“partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.”*

Segundo MORAES (1995), essa corrente teórico-metodológica possibilitou o surgimento da Geografia Crítica⁵ nos anos 70 e seu fortalecimento intelectual nos anos 80. O designativo de crítica⁶ diz respeito a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída, propondo uma transformação da realidade social por intermédio do saber.

O centro de preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico.

GEBRAN (1990:58-75), mostra como a Geografia Crítica utiliza a negação da Geografia Tradicional para se firmar como uma alternativa, ou um caminho para chegar ao rompimento da alienação. A Geografia Crítica surge nos próprios seios da Geografia Tradicional. *“O processo de renovação crítica da Geografia se desenvolve através de vários questionamentos do pensamento geográfico tradicional, no que diz respeito ao empirismo exacerbado, por ele proposto, às análises superficiais intimamente voltadas às aparências, à teorização desvinculada da realidade social, à suposta objetividade que acaba por escamotear as contradições sociais, o dogmatismo, o congelamento dos conceitos, enfim, questionamentos que possam reverter o quadro de uma ciência morta e direcioná-la à produção e à reprodução de uma ciência viva.”*

A Geografia escolar encontrava, finalmente, com a maturidade metodológica da disciplina, as bases para também se transformar. Nesse sentido, concordamos com VESENTINI (1992(a): 22) que a Geografia Crítica ou radical parece *“o mais profícuo, tanto para a crítica à*

⁵ No Brasil, o ano de 1978 é tido como o marco da Geografia Crítica, uma vez que foi nesse ano que foi publicada a primeira edição do livro *“Por Uma Geografia Nova”* do professor Milton SANTOS (1978). É nesse ano que também realiza-se o III Encontro Nacional de Geógrafos em Fortaleza – CE, onde se inicia uma profunda discussão epistemológica da disciplina geográfica, alimentado pelo artigo do professor Carlos Walter Porto GONÇALVES (1978) intitulado: *“A Geografia está em crise, viva a Geografia.”*

⁶ Na bibliografia é possível encontrar vários termos para designar esse momento, como Geografia Crítica, Geografia Nova, Geografia Marxista e Geografia Radical.

Geografia moderna⁷ e sua reconstrução como para a renovação do ensino de Geografia. Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a Geografia moderna no sentido dialético do termo crítica: superação como subsunção e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado.”

A Educação para conseguir a transformação da sociedade é preciso, antes de mais nada, entendê-la na sua totalidade, no seu processo contraditório e numa relação dialética com a sociedade. Nesse sentido, a Educação comprometida com a transformação deve estar alicerçada no método dialético. Para GEBRAN (1996: 14), *“essa compreensão dialética do processo educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faz de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando. Pressupõe, portanto, o entendimento primeiro da realidade vivida pelos educandos envolvidos no processo. Pressupõe também que o professor e os estudantes compreendam que numa sociedade de classes a socialização se faz, via de regra, contraditoriamente sob interesses antagônicos, opondo, quase que sempre, ideologias de dominantes e dominados.”*

Sob a luz da Geografia Crítica é possível que realmente se possa desenvolver um ensino que favoreça a compreensão real e concreta da ação humana através do tempo e do espaço – e de suas múltiplas relações e determinações – procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não de uma visão fragmentada, descritiva e superficial da sociedade.

Para CASTROGIOVANNI (1998), se o norte da Geografia Crítica é a busca da superação das desigualdades, pois a história do capitalismo leva a seletividade, estabelece uma divisão territorial e social do trabalho, privilegia e diferencia lugares, o ensino de Geografia no ensino fundamental, não pode negar as diferenças e a busca constante de sua superação. Assim, a realidade tende a transparecer quando os embates sociais são analisados num movimento contínuo no espaço e no tempo.

⁷ O termo Geografia Moderna é usado por VESENTINI (1992 a) para retratar a Geografia fundada no século XIX com o positivismo, derivando daí o determinismo, possibilismo e outras correntes geográficas que se seguiram.

PONTUSCHKA (1999:119), ao fazer uma reflexão sobre a história da pesquisa no ensino de Geografia é categórica em afirmar que, muito mais que os avanços técnicos incorporados nas pesquisas de Geografia, como o aparecimento de fotografias aéreas, imagens de satélites e programas computacionais, foi a reflexão teórico-metodológica intensificada a partir do final da década de 70, que possibilitou a essa disciplina grande avanço para a explicação do seu objeto de estudo: o espaço geográfico.

Mas seria possível o ensino de Geografia Crítica na Educação Tradicional? O sistema de idéias que envolvem processo, movimento e contradição que alicerçam a Geografia Crítica seria possível de ser alcançada na Educação Tradicional? Pensamos que não. Essas duas correntes teórica metodológica e filosóficas são completamente contraditórias, impossíveis de caminharem juntas.

Concordamos com ZABALA (2001:160) quando diz que as intenções educativas dependem da concepção social de ensino e, conseqüentemente, da visão de mundo que se parte. *“Assim, conforme a posição que se adota, a ênfase educativa será centrada em maior ou menor medida na aprendizagem de destrezas cognoscitivas, habilidades e procedimentos técnicos; técnicas e métodos pré-profissionais, etc.”* Diante da visão de mundo que anunciamos no primeiro capítulo, não podemos concordar que a Geografia Tradicional e a Educação Tradicional possam trazer uma outra possibilidade do viver que não seja centrada no dinheiro e na competitividade.

Para que os ideais da Geografia Crítica tenham sucesso na escola, é preciso romper com a estaticidade, fragmentação, neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na Educação não como uma “tábua rasa” ou como um elemento que simplesmente reage a estímulos vindo de fora. A idéia de dinâmica e movimento da Geografia Crítica necessita de ação. Nesse sentido, o aluno deve agir, executar a ação. Pensando em Educação, a ação do aluno não poderia deixar de ser no seu processo de aprendizagem.

É, então, no Construtivismo que a Geografia Crítica vai poder se abraçar e propor a Geografia Crítica escolar. Somos obrigados a concordar com STEIN (1999:36) e PINHEIRO

(1997) que Construtivismo é o melhor do conhecimento produzido para trabalhar com aprendizagem.

Segundo SOLÉ e COLL (2001:19), a aprendizagem é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os *“outros significativos, os agentes culturais são peças imprescindíveis para essa construção pessoal. Este referencial explicativo não contrapõe o acesso à cultura ao desenvolvimento individual (...). Não contrapõe construção individual à interação social (...). Não contrapõe a aprendizagem ao desenvolvimento.”*

No Construtivismo o aluno exerce ação ativa no processo de aprendizagem. FREITAG (1999:32) é categórica ao afirmar que no processo de ensino-aprendizagem *“não é o mundo que age sobre o organismo e sim é o organismo vivo da criança que age sobre o mundo (...). É agindo no mundo, agindo sobre o mundo, interagindo com o mundo que se impõe aquilo que Piaget chamou de assimilação e acomodação das estruturas do pensamento (...). A ação em pensamento não é outra coisa senão a ação refletida, interiorizada nas estruturas mentais.”*

O papel ativo (onde não há separação entre o sujeito e o objeto) da ação do sujeito na construção do conhecimento pode levar à falsa idéia de que o social não tem importância nesse processo. Não há dúvidas de que para um de seus principais teóricos – Piaget – o conhecimento é muito mais resultado das ações do próprio indivíduo do que do social, conforme nos mostra AZENHA (1999), ou ainda, é uma concepção inspirada fortemente no modelo biológico de trocas entre organismos (indivíduos) e o ambiente (contexto social). Todavia, essa é apenas uma corrente teórica do Construtivismo. Há muitas outras, dentre elas a que nós optamos – a interacionista de VIGOTSKI (1998 e 1999), que confere ao social seu devido papel no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, FREITAG (1999:31), ao analisar o Construtivismo pós-piagetiano acredita que o social é fundamental na construção do pensamento. Para ela, *“não haveria pensamento sem diálogo, não haveria possibilidade de conhecimento do mundo, da natureza e do mundo social sem essa relação dialógica com outros, inclusive com as contradições, com os conflitos que os outros nos impõem, vendo o mundo diferentemente, contrapondo outras orientações. Então, a fundamentação sociológica nos chama a atenção para não sobreestimar a onipotência do indivíduo (...). O indivíduo, de fato, não é onipotente, ele é*

limitado pelo social, ele é controlado pelo social (...). Mas o social é um pré-requisito para que ele desenvolva, dialeticamente, essa capacidade de individualização.”

O que importa nesse momento é, acima de tudo, compreender a ruptura provocada pelo Construtivismo no sistema educacional. Mas porque ele adentra à escola, efetivamente, somente após a década de 70? Obviamente temos que retomar o contexto sócio, político, econômico e cultural desse momento. É nesse momento, como já foi apresentado anteriormente, que os sistemas técnicos – científicos e informacionais possibilitaram ao homem compreender-se enquanto uma totalidade. Quais filósofos, teóricos, educadores poderiam diante desse fato continuar insistindo na Educação Tradicional? Contraditoriamente, nem ao capitalismo que usou e abusou da Educação para reproduzir o sistema social podia se reproduzir mais com a escola tradicional.

Não seria a discussão apresentada sobre a Geografia Crítica e Construtivismo um falso problema para o III milênio? Há ainda espaço para essa discussão após a derrocada do socialismo?

PAIN (1999: 45), acredita que essa propagação do fim do materialismo histórico, levada a cabo após o desintegração da União Soviética, invoca para um problema filosófico que precisa ser melhor pensado. A autora questiona: *“podemos falar em filosofia de superação, isto é, se uma filosofia supera a outra, se vai mais adiante do que a outra, ou se somente é mais adequada à realidade?”* Ela mesma responde dizendo que o mais importante para a filosofia não é a resposta, mas sim a amplitude e o poder de germinação das perguntas, pois enquanto as respostas pertencem ao momento em que vivemos, as perguntas transcendem, ou seja, *“são a-históricas e continuarão como um eco para, através da história, serem respondidas sucessivamente por outros filósofos.”*

Nesse sentido, os problemas das relações sociais e o da alienação do homem continuam fazendo parte do período atual, diferentemente de outros períodos, mas, efetivamente, fazem parte do presente e é uma questão problema que ainda persistimos. O uso político do sistema técnico, científico e informacional pelo capital produtivo e financeiro não eliminou a alienação do trabalho, as desigualdades sociais, muito ao contrário, as intensificou.

Voltamos, então, para a visão de mundo, para a questão metodológica. Se vimos que o mundo está globalizado e a globalização é entendida como um todo sistêmico, desigual e combinado, qual escola geográfica e educacional devemos buscar para alcançarmos e transformarmos a realidade? Retomarmos os caminhos do positivismo geográfico, bem como a escola tradicional não é um equívoco, mas um absurdo!

Somente pelo casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo poderemos fazer da Geografia uma disciplina social crítica e pensarmos utopicamente numa outra possibilidade para o futuro. Não estamos pensando aqui nas ações revolucionárias do começo do século XX, pois, estas foram ações tomadas segundo as condições históricas daquele momento. Essa outra possibilidade para o futuro, centrada no homem, precisa ser pensada com as condições do presente. Tomarmos uma postura cética, seguindo a receita revolucionária das grandes revoluções do século XX será cometer o maior pecado ao método dialético, ou seja, a incapacidade de fazer a crítica e superá-la.

A importância da discussão teórico-metodológica que nos propomos nesse trabalho reside nesse fato. É preciso, antes de mais nada, assumirmos um compromisso com o mundo e adotarmos uma postura teórico-metodológica coerente com este compromisso. Para SANTOS (1978:37), *“a filosofia da Geografia não pode continuar sendo uma colcha de retalhos.”*

O referencial teórico e filosófico do professor é extremamente importante, pois é ele que vai conduzir toda a sua prática pedagógica. Se o seu referencial for positivista, como poderá romper com a prática tradicional? Para OLIVEIRA (1999:48), *“a discussão sobre o conhecimento e o ensino de Geografia tem que passar pelo debate teórico, filosófico e utópico. Não se pode separar a ciência do cientista, o sujeito do objeto, o criador da criatura.”*

Pensamos que falta essa coerência entre os professores de Geografia e esse é, talvez, um dos motivos da crise do ensino de Geografia. Não há aula que se sustente quando o professor planeja uma aula com atividades onde os alunos poderão agir no processo de aprendizagem, mas os conteúdos tratados estão veiculados a um mundo que não existe mais. Também não há aula que se sustente quando um professor portador de uma visão crítica do mundo apresenta postura

completamente autoritária diante dos alunos (isso é muito comum com os professores de ensino superior).

KAERCHER (1998:13-14) é incisivo ao afirmar que *“se trabalhamos tradicionalmente é porque somos tradicionais. (...) Enquanto não tivermos claro os nossos referenciais teóricos e nossos objetivos, construiremos um edifício frágil, confuso, um verdadeiro entulho.”*

Não estamos aqui colocando a culpa no professor, bem como sabemos que é completamente ilusório acreditarmos que essa tomada crítica de posição possa ocorrer de uma hora para outra, ou sendo mais enfático, não será lendo esse trabalho que o professor acordará construtivista e crítico. Não podemos esquecer que essa atitude representa um aprendizado e as condições sociais para que isso ocorra não são dadas. Se o processo de aprendizagem é construído socialmente para os alunos, também o é para os professores. É praticamente impossível o professor se lançar nesse aprendizado em virtude da alucinante carga horária que se submete para poder ter um salário um pouco mais digno. Nem mesmo a preparação das aulas é um instrumento de aprendizagem, uma vez que tornou-se uma atividade mecânica para produzir uma mercadoria de muito pouco valor para a sociedade: a aula.

Mas, também não nos cabe aceitar a pluralidade teórico-metodológica defendida pelos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme aponta SPÓSITO (1999). Concordamos com OLIVEIRA (1999:50), quando diz que *“ao que se saiba, o ecletismo revela mais ausência do que a presença de uma concepção filosófica”*. No contexto neoliberal, onde sua cultura propõe o fim da história, da Geografia, da heterogeneidade, da filosofia, etc., é preciso, antes de tudo, procurarmos os argumentos filosóficos que permitam continuar o movimento da história.

Quando defendemos o casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo não estamos defendendo a retomada unilateral do que se fez nos anos 80 e 90. Isso seria defender o produto, ou seja, o seu fim. O que está em jogo é o meio, o método. Tanto o Construtivismo, quanto a dialética incorporam a idéia de processo, ou seja, de movimento e dinâmica. Logo, não podemos pensar que a ação do ensino de Geografia Crítica no presente será a mesma dos anos 80 e 90, pois, a realidade do presente é completamente diferente daquela. Podemos sim fazer a crítica do

que se fez, pois esta é essência do método. Aliás, se queremos que a disciplina geográfica e o ensino de Geografia evoluam epistemologicamente, temos que fazer a crítica e superá-la.

É na Geografia Crítica que o professor preocupado com um processo de ensino aprendizagem construtivista deve-se fundamentar e vice-versa. Essa escola teórica e filosófica é a única a apresentar um método para se chegar à totalidade do mundo na sua complexidade e contradição. É por ela que se dará o rompimento das contradições sociais que se fazem de forma bruta e selvagem. Na História da Educação no Brasil, a Geografia sempre serviu para reforçar o poder da classe dominante e desprezar os movimentos sociais, enfim, serviu para produzir espaços desiguais, uns privilegiados e outros (a maioria) esquecidos. O Construtivismo tem por essência o objetivo de romper essas contradições.

A Geografia Crítica e o Construtivismo não estão ultrapassados. Na verdade, seu papel revolucionário mal começou. A Geografia Crítica ainda tem muito a fazer, a desvendar. Ela ainda está por fazer. Contraditoriamente, o pensamento hegemônico neoliberal é o nosso grande estímulo.

Historicamente, as condições para o casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo já foram dadas. O que ainda não aconteceu foi a sua festa. Esse é o nosso desafio: festejar o triunfo da humanidade!

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS: EM BUSCA DA TOTALIDADE

3.1 - Apresentação

Até aqui a discussão pouco mencionou o ensino de Geografia para crianças – tema central dessa dissertação. Tomada as devidas precauções chega a parecer uma incongruência, ou melhor, uma deficiência metodológica do trabalho. Se optamos por essa estruturação é porque acreditamos que ensinar Geografia não é tarefa tão dispare para cada nível do ensino.

É fato que a discussão proposta – totalidade mundo - é pouco conhecida para a maioria dos professores dos dois primeiros ciclos (primeira a quarta séries do ensino fundamental). Mas, se ela não for feita a Geografia corre o risco de continuar na berlinda nesse nível de escolarização.

A alfabetização da língua escrita é um exemplo que podemos tomar de empréstimo para fazermos a comparação, pois, a partir do momento que ela fortaleceu-se teoricamente, passou a ocupar papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Até a década de 80, a aprendizagem da língua escrita (alfabetização na língua portuguesa) se dava pelo método sintético. Primeiro aprendia-se (memorizava) as partes, ou seja, o alfabeto dividido em vogais e consoantes, para depois juntá-las formando as sílabas; em seguida as palavras e, por fim, o texto. Essa metodologia era conhecida como silabação. Ela era tão linear que praticamente não podia propor algo de novo a ele. Na verdade, essa metodologia só era possível de ser utilizada pelo “pacote fechado”.

No final da década de 70, Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentaram uma teoria sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição. Nesse trabalho, elas mostraram que as crianças apresentam intensa reflexão sobre a língua escrita, passando por diferentes fases de sua compreensão. As fases são:

pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética e ortográfica. Mas essas não necessitam ser cumpridas uma a uma, no mesmo ritmo e para todas as crianças, pois dependem muito da realidade e das características de cada uma.

No Brasil, esse trabalho passou a ter divulgação maior somente em 1985 com a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, causando grande impacto no meio acadêmico e, principalmente, junto aos professores. Em 1990, praticamente todos os documentos oficiais sobre alfabetização incorporaram os pressupostos teóricos propostos pelas autoras. Nem precisamos nos delongar muito sobre os erros e os equívocos cometidos em virtude do descaso do Estado em preparar os professores para essa nova teoria. Passados quinze anos, muito já se corrigiu e a “Psicogênese da Língua Escrita” deixou de ser uma novidade para se tornar uma realidade.

Nesse sentido, para que o ensino de Geografia venha tornar-se uma realidade nas primeiras séries, faz-se necessário que as discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas não se restrinjam apenas para os dois últimos ciclos do ensino fundamental (5ª e 6ª; 7ª e 8ª séries) e ensino médio, muito menos sejam impostos de cima para baixo, ou seja, sem discussão e envolvimento dos professores e especialistas da área.

Sabemos que há um grande problema na formação dos professores primários e, desta forma, pouco desses dominam alguma discussão teórica da disciplina geográfica. Nessa situação, qual o espaço a ser percorrido?

Acreditamos que uma disciplina só se sustenta e toma corpo quando ela se fundamenta teórica-metodológica e epistemologicamente, como foi o caso da língua portuguesa, mais especificamente, a alfabetização. Isso exige um grande esforço dos professores primários, das escolas, faculdades públicas e, principalmente, das particulares e das instituições públicas voltadas para o ensino. Alertamos que se os professores primários aceitarem o convite para mergulharem, na Geografia, também os receberão da História, da Biologia, das Artes, etc. Essa é a grandeza do professor primário, grandeza essa que os políticos insistem em não reconhecer, submetendo-os em condições de completa precariedade de trabalho.

Nosso trabalho não tem o objetivo de propor a ruptura no ensino de Geografia para crianças, até porque as condições para que isso aconteça já foram dadas com o embasamento teórico e metodológico propostos pela Geografia Crítica e pelo Construtivismo. O que estamos propondo é transferir esse discurso para as séries iniciais do ensino fundamental.

3.2 - O Ensino de Geografia para crianças

Como já dissemos, o ensino de Geografia para crianças não deve ter objetivos tão díspares dos demais níveis de ensino. Alguns pesquisadores como CALLAI (1998), GEBRAN (1990), LE SANN (1997) e KAERCHER (1998), vêem no ensino de Geografia para crianças uma das possibilidades da formação do cidadão através de um posicionamento crítico com relação às demais desigualdades sociais do país.

Mas o ensino de Geografia para crianças apresenta características muito próprias no seu fazer. Todavia, essas características do fazer pedagógico, ou seja, do ensinar Geografia para crianças tem levado, durante muito tempo, a uma visão distorcida do conceito de espaço geográfico. Privilegia-se muito mais as teorias educacionais em detrimento das geográficas. Talvez esse seja um problema sério das pesquisas educacionais, ou seja, o não casamento de ambas. Quando isso ocorre o resultado da pesquisa é caolho porque desenvolve apenas uma parte: a Educação, submetendo a disciplina escolar aos seus ditames.

Assim, a fundamentação teórica construtivista proposta por Piaget pôde ter contribuído para esse equívoco, uma vez que a ação da criança sobre o objeto a ser estudado é fundamental para a sua aprendizagem. Isso não significa um retrocesso no ensino de Geografia. Muito ao contrário, foi somente através dessa teoria construtivista que a realidade dos alunos adentrou a escola e passou a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

No Construtivismo, o bairro e a cidade ganharam *status* nunca adquirido na escola. Neles podia-se encontrar o “objeto” o qual o aluno iria agir, ou então, a capacidade de inseparabilidade

entre o indivíduo e o entorno, conforme aponta ROGOFF (1993). Finalmente, a realidade passara a ser o ponto de partida.

O que nós questionamos é que a realidade, entendida na escola como o bairro e a cidade, pouco consegue extravasar os seus limites. Ela, literalmente, torna-se o ponto de partida e o de chegada, ou seja, as ações dos alunos sobre o bairro pouco conseguem explicá-lo, porque jamais são levados a considerar os interesses localizados em outros estados, países e empresas, ou seja, a realidade não faz parte da totalidade mundo. O distante, o longínquo, o global é visto como um conceito muito abstrato para ser trabalhado com as crianças na faixa etária de sete a dez anos. Tem-se, então, uma proposta construtivista rica, mas essa não consegue unir-se com o avanço epistemológico da Geografia. Na prática, mesmo trabalhando com a realidade, a Geografia escolar continua fragmentada e com uma rígida hierarquia escalar. O mundo é tão abstrato nessa leitura do Construtivismo que ele só será ensinado quando as crianças estiverem num nível de desenvolvimento cognitivo mais avançado que o operatório concreto (sete a onze anos), ou seja, quando atingirem o nível concreto-abstrato, ou ainda, o abstrato formal, que se dá na adolescência, conforme nos aponta PIAGET (1993).

Mas qual deve então ser o ponto de partida no ensino de Geografia para crianças das primeiras séries do ensino fundamental? Essa é uma questão das mais importantes que os professores devem fazer antes de elaborar seus planejamentos, projetos pedagógicos, enfim, antes de ensinar qualquer conceito geográfico.

Muitos autores são unânimes em focar a realidade do aluno, ou seja, o seu lugar de convivência, aonde se dá a sua cotidianidade como ponto de partida. Para PONTUSCHKA (1999:133), *“as condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular.”*

No mesmo sentido CALLAI (1998a: 59), aponta que a realidade, ou o lugar em que se vive é o ponto de partida para se chegar à explicação dos fenômenos. *“Por ele, é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações.”*

No entanto, GEBRAN (1990 e 1996), ao trabalhar direto com os professores em sala de aula, verificou que esses partem sempre da leitura de texto de um livro didático, sendo raras as aulas que se iniciam com a leitura de um jornal ou revista. Quando fazem uso da realidade dos alunos, limitam-se a descrevê-la. Percebeu também uma incoerência no modo de ensinar com movimento do viver da sociedade, incoerência esta apresentada pelo fato dos professores ensinarem conteúdos pretensamente neutros que acabam mascarando a realidade. Deixam de lado a ligação do conteúdo com a vida, como se no momento exato em que os alunos tivessem contato com a mesma, não estivessem vivendo situações que estes mesmos conteúdos pudessem explicar, fazer compreender ou transformar.

Para KAERCHER (1998), o mundo irreal construído na Educação é resultado da ação do professor que não estabelece relações entre a escola e a vida. Nas aulas de Geografia, a fragmentação do conteúdo em Geografia humana, econômica e física é irreal, que só existe nos livros didáticos e nas cabeças dos professores de Geografia. A realidade assume nas primeiras séries do ensino fundamental o centro de todo o processo desencadeador. É na realidade que se encontra a concretude do mundo.

CALLAI (1998(a): 56), argumenta que a Geografia a ser estudada não deve ser aquela enumerativa, descritiva, enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade do aluno, mas uma realidade de múltiplas relações. O aluno deve estar inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante.

KAERCHER (1998: 14), acrescenta que *“é preciso exercitar nossos alunos a escreverem, lerem e dizerem a sua palavra em sala de aula e nas aulas de Geografia. (...) Falo de ler o mundo, a partir de suas realidades.”* PINHEIRO & MASCARIN (1998: 248) citando DEMO (1988), afirmam que *“a realidade são todas as dimensões que compõem nossa forma de viver e o espaço que a cerca.”*

O enfoque dado à realidade é libertador. Não se propõe uma descrição linear dos seus acontecimentos e objetos, ao contrário, busca-se entender a realidade para agir sobre ela, num

processo contínuo de transformação. Segundo OLIVEIRA (1994), esse processo é extremamente complexo e envolve a necessidade de submeter sempre as teorias e as concepções teóricas à interpretação da realidade atual, porque assim pode-se testar constantemente sua capacidade de explicação.

Enfim, o problema não está no fato de partir da realidade da criança, mas sim, no conceito que se tem dessa realidade, da sua escala explicativa.

3.3 - Da realidade para a totalidade

Voltamos novamente para a questão do método, ou seja, para a visão de mundo. Quando assumimos, no início deste trabalho, que o mundo está globalizado e que este é entendido como um todo sistêmico, desigual e combinado, somos obrigados a desconfiar de qualquer procedimento metodológico de ensino e de estrutura curricular que não leve isso em consideração.

Quando o ensino de Geografia para o primeiro ciclo do ensino fundamental evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está, na verdade, distanciando-os cada vez mais.

Na nossa visão de mundo, a realidade evoca a idéia de totalidade. Para WITTGENSTEIN citado por SANTOS (1997:94), *“a realidade é a totalidade do estado das coisas existentes, a totalidade das situações. A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações e em seus movimentos.”* Não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. No atual período histórico o mundo é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços da globalização, ou seja, os espaços não são iguais, muito ao contrário, há aqueles que são homogeneizados e os homogeneizantes, os hierarquizados e o hierarquizantes, os que ditam as ordens e os que as

cumprem. Mas o mundo não é a somatória desses espaços tomados separadamente, mas sim uma totalidade, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade. Para SANTOS (1997:93) *“as partes que formam a totalidade não bastam para explicá-lo. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes.”* (SANTOS, 1997:93)

Segundo SANTOS (1978:169), *“o espaço das sociedades não é a soma dos espaços correspondentes a cada sociedade particular existente, tampouco esse espaço social é exclusivamente o habitat dos homens, graças à nova natureza das relações intra-sociais e entre sociedades. (...) O espaço social é muito mais que o conjunto de habitats.”*

Se a fragmentação não proporciona a explicação do espaço, podemos dizer que o espaço nada mais é que a totalidade, ou seja, são sinônimos. Não é de outra forma que SANTOS (1996) propõe o subtítulo: *“A caminho de uma Geografia global”* no seu livro *“Metamorfoses do Espaço Habitado”*. Ainda SANTOS (1988: 12-13), *“o princípio de totalidade é básico para a elaboração de uma filosofia do espaço do homem. Ele envolve a noção de tempo e isso nos permite conhecer a unidade de movimentos.”*

Desta forma, a totalidade está sempre se refazendo, está sempre em movimento. Ela é sempre um instante, ou seja, a realidade. Assim, o conceito de totalidade chama o conceito de totalização. Para SARTRE, citado por SANTOS (1997:95), *“a totalidade é o resultado e a totalização é o processo.”* A totalização seria a flecha do tempo e a ponta da flecha seria a totalidade. Se o corpo da flecha for entendido como uma reta (o que não significa linearidade), então, temos nele uma infinidade de pontos, isto é, realidades, ou ainda, totalidades de cada instante e/ou período. Cada ponto desses já foi, um dia, a ponta da flecha, isto é, a totalidade. Nesse sentido a totalidade sempre necessita dos pontos anteriores para incorporá-los e renová-los. Na verdade, cada totalidade dá as condições para a totalidade seguinte.

Mas é possível abarcar a totalidade analiticamente, ou ainda, ela existe enquanto concretude de forma que não seja a idéia do planeta Terra? Essa é uma questão que permeia alguns intelectuais há muito tempo. Atualmente, alguns pensadores como Edgar Morin, Joel L. Kincheloe, Henry Girox, Milton Santos, entre inúmeros outros fazem o mesmo questionamento e propõem a necessidade de produzir filosoficamente categorias para tocarmos a totalidade.

A totalidade enquanto um conceito é uma abstração. Logo, a totalidade que também é sinônimo de espaço geográfico, faz desse uma abstração. Mas, nós não podemos trabalhar apenas no nível da abstração. É preciso encontrarmos as ferramentas para abarcarmos concretamente a totalidade sem desintegrá-la, principalmente na Educação.

Essa discussão não deve restringir-se apenas à Geografia que se faz nas faculdades, pois, na verdade não há espaços diferentes, ou seja, um espaço para as faculdades/universidades, um para as escolas e outro para a sociedade em geral. O espaço, enquanto totalidade é uma coisa só, ele é como é para todos, embora o grau de complexidade no seu entendimento seja diferente. Não estamos propondo, em hipótese alguma, que se faça na escola a mesma Geografia que se faz nas universidades, pois, evidentemente, cada qual apresenta suas especificidades. Todavia, todos esses níveis devem estar envolvidos por tratarem do mesmo objeto: o espaço geográfico.

A questão colocada é filosófica. Essa não pode ser diferente, mesmo que o grau de sua análise seja diferenciado. É inconcebível o convívio de uma Geografia que concebe o espaço como totalidade e outra (escolar) que o concebe como pedaços independentes.

MORIN (1999), chama esse esforço intelectual e filosófico da busca da totalidade de pensamento complexo. Já KINCHELOE (1997) o chama de pensamento pós-formal. Para ambos é necessário abandonar a concepção linear de causalidade. Geograficamente falando, o espaço como totalidade não é um reflexo ou um resultado de causalidade, mas sim, e cada vez mais, uma condição intencionalizada.

O ensino de Geografia seja ele em qual nível for, deve buscar a totalidade, ou ainda, como propomos no título desse trabalho: **“em busca da totalidade.”**

Para SANTOS (1988:13), *“as noções de estrutura, processo, função e forma, essas velhas categorias filosóficas e velhas categorias analíticas devem ser retrabalhadas para que, neste particular, possam prestar novos serviços à compreensão do espaço humano e à constituição adequada de sua respectiva ciência. (...) A forma nos apresenta a coisa, o objeto geográfico; sua função atual nos leva ao processo que lhe deu origem, e este, o processo, nos conduz à totalidade.”*

Essas categorias são essenciais para que se faça o recorte analítico, mas sem perder de vista noção de totalidade. Pensando em espaço geográfico, essas categorias analíticas ainda permanecem no campo da abstração filosófica. Nesse sentido, faz-se necessário buscarmos nas manifestações concretas do espaço: lugar território, região e paisagem, paisagem¹, o suporte para lançarmos as categorias analíticas da filosofia.

Se num estudo for definido o território como o suporte geográfico para se dar a explicação, para que esse não perca o sentido de totalidade, deve-se, então, analisá-lo utilizando as categorias analíticas forma, função, processo e estrutura. Essas quatro categorias analíticas conferem a cada categoria geográfica a noção de totalidade. Na verdade, tanto as categorias geográficas quanto as filosóficas são essenciais, logo, uma não pode ser feita sem a outra, elas são, pois, amalgamadas.

Acreditamos que foi a ausência dessas categorias geográficas que possibilitou a realização de uma Geografia Crítica escolar mais parecida com a Sociologia, a História, a Economia do que a Geografia propriamente dita. Alguns textos do início dos anos 80, reunidos em publicações recentes, como OLIVEIRA (1998) e VESENTINI (1992), evidenciam que naquele momento histórico de ruptura da Geografia brasileira, a preocupação estava muito voltada para as categorias sócio-econômicas, como relações de produção e trabalho, modos de produção, desigualdade social, entre outras.

A crítica atual feita sobre essa Geografia centra-se em três fatos: negligência ou ausência da Geografia Física no ensino, inadequação dos conteúdos ditos marxistas para o ensino das primeiras séries do ensino fundamental e, por fim, a substituição da preocupação conteudista da Geografia Tradicional, por novos conteúdos, agora, marxistas.

Pensamos que a crítica à ausência da Geografia Física nos conteúdos escolar é frágil e retrógrada. Os que defendem essa idéia, levados pela onda ecológica, buscam formas de inserir velhas aulas de clima, relevo, vegetação, etc. no currículo como unidades separadas da totalidade, ou seja, não levam em consideração o uso e o contexto político, econômico e cultural desses

¹ Anotações do curso: Geografia para o Ensino Fundamental e Médio: um apoio aos Parâmetros Curriculares

conteúdos ditos “físicos”. Essa preocupação fragmenta a Geografia, fragmenta o espaço, enfim, fragmenta a idéia de totalidade.

Quanto à inadequação dos conteúdos, como a relação de trabalho e produção, modos de produção, desigualdade para o ensino fundamental, bem como a sua preocupação conteudista, há de fato uma certa veracidade. SANTOS (1995) afirma que os professores não estando contente com os resultados obtidos no ensinamento de uma lógica formal, acabaram por substituí-la pelos conteúdos da lógica dialética. Todavia, aceitar essa crítica como explicativa é muito pouco para uma Geografia que se propôs nova e transformadora. Aceitar tal crítica é levar o debate para o mais baixo nível intelectual.

A renovação da Geografia já havia sido anunciada no início do século XX com os trabalhos de Eliseé Reclus, todavia, ela só se fortaleceu epistemologicamente nas décadas de 60 e 70, inclusive no Brasil, principalmente após 1978, conforme já foi mencionado anteriormente. Não há culpados nos resultados obtidos por quem se propôs a fazer e ensinar a Geografia Nova. Na verdade, nesse curto espaço de tempo, o que se produziu serviu muito mais para o fortalecimento epistemológico da Geografia do que para o seu enfraquecimento.

Graças a esse crescimento epistemológico podemos propor que as categorias de análises geográficas: lugar, região, território e paisagem são, juntas ou separadamente, o ponto de partida para o entendimento do espaço. É a partir delas que podemos entender o espaço e, como espaço é sinônimo de sociedade, como propõe MOREIRA (1981), uma vez que revela a história dos homens produzindo e reproduzindo sua existência por intermédio do processo de trabalho, poderemos trabalhar os modos de produção, relações de trabalho, classes, desigualdades sociais, os diferentes usos dos recursos paisagísticos. São as categorias geográficas que vão à Geografia Escolar o seu real sentido.

3.4 - O lugar como ponto de partida

Quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim, um mundo mais complexo que o ensino tradicional presume.

Contudo, a escola rouba todas as dúvidas das crianças colocando-lhes limites até onde elas podem pensar. A hierarquia das diferentes escalas espaciais não pode ser ultrapassada e muito menos relacionada

SANTOS (1991:6), em seus estudos sobre ensino-aprendizagem de Geografia verificou duas abordagens teórico-metodológicas. A primeira abordagem é a sintética. Essa abordagem caracteriza-se por apresentar o estudo da localidade como ponto de partida para o ensino de Geografia e ampliar, gradualmente, as porções do espaço terrestre a serem estudadas. A segunda abordagem é a analítica, onde trabalha-se nos primeiros anos de escolaridade a superfície terrestre no seu conjunto, ou seja, o que é desconhecido e distante, para depois chegar ao lugar de convivência. Dentre essas duas abordagens tem prevalecido, principalmente no final dos anos 80 e anos 90, a abordagem sintética, até porque essa é a que se aproxima mais do construtivismo piagetiano, onde a ação do indivíduo sobre o objeto é fundamental para a construção do conhecimento.

Todavia, o que se tem verificado na prática pedagógica do professor é uma total hierarquização do espaço, de forma sistemática e linear. Assim, inicia-se os estudos com a família, depois vem a escola, a rua, o bairro, a cidade, o campo, o município, o estado, a nação, o continente e, por fim, o mundo. Há uma sequência que não pode ser quebrada e, se tudo der certo, no final do segundo ciclo do ensino fundamental (4ª série) a criança conseguirá compreender a dimensão do mundo. Cada escala espacial é ensinada de forma isolada, sem nenhuma relação do espaço imediato e próximo com o longínquo e distante.

A aceleração técnica dos meios de comunicação fez da mídia o maior instrumento de informação da maioria da população. A televisão adentra os lares vorazmente levando todo tipo de informação, seja ela da cidade ou de lugares jamais ouvidos falar anteriormente. As emissoras pouco estão preocupadas se as crianças constróem o conceito de espaço a partir de suas experiências próximas e muito menos respeitam essa linearidade escalar apregoada pela escola.

Segundo ALMEIDA & PASSINI (1991), os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e circulação proporcionam a aproximação dos espaços pelas interligações existentes entre as diferentes escalas espaciais. Para IANNI (1999), o avanço dos meios de comunicação está atrelado ao mercado mundial. Como tudo tem que ter um significado em escala mundial para ser consumido mundialmente, os meios de comunicação foram tomados pelas empresas como o instrumento para concretizar seus objetivos. Para o autor, essa ansiedade do mercado mundial em criar idéias, padrões, valores sócio-culturais e imaginários planetários através dos meios de comunicação leva a noção de que vivemos numa aldeia global.

Segundo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, editado pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1998:116), fica cada vez mais claro para os educadores que *“não se deve mais trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente. (...) A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais”*

Nesse sentido, as diferentes escalas não podem ser compreendidas como coisas únicas e isoladas. É impossível esconder das crianças o mundo, quando as informações lhes são passadas no exato instante do acontecimento.

O conceito de espaço do cotidiano, ou o imediato concreto - o que na Geografia vamos chamar de **lugar** - utilizado na escola não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Segundo SANTOS (1997:273) ele é cada vez mais *“objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.”*

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das

relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-la de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania.

Por mais intencionada que seja a prática pedagógica do professor, se ela não estiver alicerçada no conceito atual de lugar e espaços da globalização, continuará ensinando um mundo distante da realidade vivenciada pelos alunos.

Na verdade não se propõe uma total substituição dos conteúdos curriculares. Nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, eles continuam baseados na paisagem local e no espaço vivido das crianças. Conforme ALMEIDA & PASSINI (1991:13), a realidade continua sendo “o ponto de partida e de chegada”. Todavia, esse ensino só será transformador na medida que o lugar de convivência possibilite à criança o estabelecimento das primeiras relações desse com o mundo e vice-versa.

O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global se encontram numa íntima relação de proximidade. As abordagens teórico-metodológicas sintéticas e analíticas ficam perdidas nessa nova relação estabelecida entre o lugar e o mundo. Não é o ponto de partida – o bairro ou o mundo – o que é significativo, mas sim o estabelecimento de relações entre esses.

Desta forma, para compreender o lugar de convivência, a criança precisa estabelecer muito mais relações que sugerem os livros didáticos e o ensino tradicional.

O lugar assume na atualidade uma nova dimensão, sendo entendido como “o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso de tecnologias do capital e do trabalho. O lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais” (SANTOS, 1994:18-19).

Segundo SANTOS (1997), o mundo é uma abstração porque ele nada mais é que um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. É

o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtudes do lugar. *“O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta.”* (CARLOS: 1993:303)

SOUZA (1999:1554), questiona se *“é possível dissociar mundo e lugar?”* Para a autora, essa tarefa é praticamente impossível, pois é o lugar, através do trabalho e da produção que possibilitam uma Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e a sua concretização universal. Nesse sentido, para que a DIT possa efetivar seus objetivos depende, necessariamente, da produção e do trabalho que se dão nos lugares. Não há produção subjetiva de uma mercadoria, ou seja, sem trabalho propriamente dito. Assim, a mesma relação de indissociabilidade entre DIT e trabalho também é válida para o mundo e o lugar. O lugar, no período atual, é que permite a empiricização do mundo. Sendo assim, ele *“parece revelar todas as contradições do mundo”*, conforme aponta SOUZA (1999:1554).

Como tornar esses conceitos a base de uma prática pedagógica na busca de uma Geografia Global nas primeiras séries do ensino fundamental? Como concretizar essa Geografia global no lugar de convivência da criança? Isso só será possível se o espaço global for dimensionado para a sua concretude, que não está no mundo, mas no lugar. Encontrar esses elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo pode levar a criança a desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo.

A categoria lugar possibilita ao professor de Geografia das primeiras séries do ensino fundamental trabalhar a realidade dos alunos sem se limitar aos limites administrativos do bairro e do município. É uma categoria que não menospreza o real, o vivido, pois seus fundamentos são exatamente a presença e a coexistência de tarefas comuns, mesmo que os seus projetos não sejam comuns. Ao mesmo tempo que permite trabalhar o próximo, abre caminho para encontrar as ações e as intenções que são tomadas fora do próprio lugar, possibilitando, desta forma, contatar outros lugares, enfim, o mundo. Nesse sentido, utilizamos SOUZA (1999:1557) para sintetizar:

“um lugar se abre para outros lugares, é o lugar de todos os lugares, o lugar comum, isto é, o mundo. É tênue a diferença, portanto, entre lugar e mundo.”

Esta é uma categoria que permite o casamento entre os fundamentos teóricos da Educação e da disciplina geográfica, ou seja, do Construtivismo e a da Geografia Crítica. Pelo lugar, as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental irão agir sobre o seu objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, essa ação possibilitará uma compreensão de totalidade, desvendando alguns dos interesses internos e externos causadores de tantas contradições reconhecidas no espaço.

O lugar é, ao mesmo tempo, realidade e utopia, pois, ao revelar a crueldade e a perversidade do mundo, *“tornando o cotidiano de cada um quase uma fatalidade”*, como nos diz (SOUZA, 1999:1554), cria as condições para a tomada de consciência pela experiência de escassez, passando da condição de agente passivo para de ativo, conforme aponta SANTOS (2000). Será nesse processo de transformação que o lugar poderá vivenciar projetos segundo seu interesse comum, voltado para a solidariedade e não para a competitividade. Poderá transformar os interesses das ações externas (verticais ou globais) em interesses internos (horizontais ou locais). É nesse sentido que SANTOS (1997) acredita na *“força do lugar.”*

Os ideais de transformação pelo ensino de Geografia Crítica se renovam quando acrescentadas as categorias de análises geográficas. Na verdade e, na contramão da crítica, a Geografia Crítica se fortalece nesse período técnico científico e informacional. Ela ainda está por fazer, a realidade está por ser transformada.

CAPÍTULO 4

ENTRANDO NA SALA DE AULA:

DO MÉTODO À PRÁXIS – DA PRÁXIS AO MÉTODO

4.1 - Apresentação

O trabalho junto às professoras de primeira e segunda série mostrou-se parte essencial desse projeto de pesquisa, pois através dele compreendemos um pouco do universo escolar.

Entrar na escola ativamente, ou seja, acompanhar o trabalho do professor, seja no seu planejamento, quanto na aplicação das atividades permitiu-nos entrar no universo escolar. Qualquer esforço analítico para explicar/entender a educação brasileira, se não levar em consideração a contextualização social, política e econômica não produzirá elementos – idéias – capazes de engendrar a busca de alternativas eficazes para os seus inúmeros problemas.

A pesquisa-ação, enquanto metodologia qualitativa possibilitou-nos esse encontro com os professores no seu contexto profissional e social. Optamos por essa metodologia de pesquisa em educação visando trabalhar diretamente com as professoras numa relação participativa e construtivista

Na atual situação da educação brasileira, caracterizada por um rápido crescimento da taxa de escolarização e um profundo sucateamento dos estabelecimentos de ensino e das condições pedagógicas de trabalho, não é tarefa fácil desenvolver pesquisa junto aos professores.

Os professores estão completamente desmotivados frente à política educacional imposta pelo Estado verticalmente, ou seja, de cima para baixo, ou ainda, uma política autoritária, pois não é resultado da articulação comunidade-escola-Estado. Soma-se a essa política autoritária e as péssimas condições de trabalho dos professores, o fato da escola ter tornado-se um dos espaços de manifestação da situação política e social do país, sendo obrigada a conviver, ou ser o palco

das manifestações de violência, uso de drogas, dos conflitos familiares, da falta de perspectiva de futuro, enfim, da barbárie instaurada na sociedade.

O acompanhamento da primeira e da segunda série, ao mesmo tempo em que proporcionou-nos momentos felizes, tornou-se um tanto quanto frustrante. Levados pela utopia - no sentido de possibilidade - idealizávamos resultados mais ativos e diretivos quanto às mudanças nas práticas pedagógicas, bem como nas conquistas políticas nas comunidades envolvidas.

O contato direto com as professoras, escola e comunidade explicitou-nos que essas mudanças não são possíveis de serem alcançadas plenamente num curto espaço de tempo por meio de ações isoladas, pois na verdade, esse projeto não deixa de ser uma ação isolada no contexto educacional maior.

Surge então uma questão que é crucial para esse trabalho: se os resultados políticos não foram plenamente alcançados, qual a sua validade?

O anúncio da nossa frustração não significa desmerecer todo o esforço dos envolvidos, principalmente das professoras. É através dessa avaliação crítica, dessa tomada de conscientização que poderemos chegar a uma aproximação da utopia. Para THIOLENT (1998:43), as *“transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão. O que é transformado são as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade.”*

Ao mesmo tempo que na pesquisa educacional as relações estabelecidas entre pesquisador-professor; pesquisador-aluno; pesquisador-escola; pesquisador-comunidade, ou o conjunto disso tudo, tenham produzido resultados positivos e, em algumas vezes, tenham trazido até mudanças qualitativas para os envolvidos, na escala maior, ou seja, no conjunto da sociedade as mudanças ainda não aconteceram. Ao contrário, nos últimos anos - quando se deu o surgimento e desenvolvimento da pesquisa qualitativa, baseada principalmente nos pressupostos teóricos e filosóficos da escola crítica e construtivista - a desigualdade social se aprofundou. Essa parece ser a contradição das pesquisas em educação.

Seria o sistema educacional, sozinho, o caminho para uma sociedade mais igualitária? Essa condição já foi verificada na história da humanidade? Teria a escola as condições de fazer a transformação ou seria ela um oásis no meio da barbárie?

A primeira vista e, em virtude do anúncio da nossa frustração, corremos o risco de desmerecer toda e qualquer pesquisa educacional. No entanto, essas pesquisas não podem ser desmerecidas, pois enquanto produtoras de idéias, também são produtoras de intenções que podem vir a ser ações transformadoras.

Nesse sentido podemos explicar a validade desse trabalho. Acreditamos que a busca da totalidade mundo nas séries iniciais seja um passo na produção de uma teoria que possa efetivamente produzir ações transformadoras.

4.2 – Definindo o grupo

No projeto inicial de pesquisa prevíamos trabalhar com os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª séries. No entanto, no decorrer do ano de 1999, as reflexões realizadas nas disciplinas e nos encontros de orientação proporcionaram-nos um redimensionamento do projeto, principalmente com as séries a serem trabalhadas. Optamos, assim, trabalhar com as séries que compõem o primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª e 2ª séries). Esse redimensionamento se deu em virtude da definição metodológica do projeto. Uma vez escolhida a pesquisa-ação como metodologia empregada para chegarmos aos objetivos propostos, o acompanhamento das quatro séries dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental ficaria comprometido, em virtude do tempo de duração da pesquisa definido pela agência financiadora, e, até mesmo, à inexperiência do pesquisador com essa proposta metodológica.

Resolvemos escolher apenas uma única escola para o desenvolvimento do projeto, pois sabíamos que o tempo destinado para essa fase da pesquisa era muito curto, ou seja, um ano. Escolhemos a Escola Municipal Ary de Oliveira Seabra, localizada no distrito do Cajuru, na

periferia de Sorocaba, em virtude do bolsista ser professor da mesma¹. Esse fato pareceu-nos importante (a primeira vista), pois não teríamos que conquistar a confiança dos professores e da escola primeiramente, para depois iniciarmos a pesquisa efetivamente. Em pesquisa qualitativa, esse fato é extremamente importante, pois nem sempre os pesquisados estão dispostos a se abrirem para o pesquisador. Pensando em pesquisa-ação para a educação isso se torna um dado central, uma vez que os participantes e o pesquisador compartilham conjuntamente momentos de alegria e frustração.

Iniciamos o acompanhamento das séries do primeiro ciclo do Ensino fundamental (1^a e 2^a séries) no mês de março. Imaginávamos que essa etapa do projeto se iniciaria no mês de fevereiro, quando tradicionalmente começam as aulas e ocorre o planejamento escolar. No entanto, o cotidiano da escola e sua realidade, mostrou-nos uma dinâmica que não esperávamos, tanto no que diz respeito à receptividade dos professores dessas séries, quanto na sua infraestrutura. Nesse sentido, não há cronograma de pesquisa preestabelecido que dê conta da dinâmica escolar. Parece-nos evidente que as pesquisas da área de humana, aqui reforçamos a educação, não podem estar tão presas a prazos rigidamente fixados, pois, corremos o risco de produzir apenas trabalhos burocráticos, quando poderíamos produzir idéias libertadoras!

A escola escolhida, enquanto materialidade, tem uma história muito nova, porém, enquanto idéia, é resultado de uma longa batalha e reivindicação comunitária, pois o bairro tinha apenas uma escola e esta não atendia a demanda dessa porção periférica da cidade. Ela foi marcada por inúmeras inaugurações. A primeira foi em setembro de 1998, inaugurando quatro salas, uma cozinha, dois banheiros e um galpão, tudo muito rudimentar e precário. De lá para cá, a escola veio passando por uma constante ampliação, sem que as aulas fossem suspensas. Alunos, professores, funcionários e pais dividiam o mesmo espaço com materiais para construção, pedreiros, máquinas, etc.

Além desses problemas físicos, para entender a realidade da escola faz-se necessário inseri-la no contexto político maior, isto é, a Municipalização do Ensino. Sorocaba vem, há anos, ampliando a rede municipalizada de ensino. Atualmente, a maior parte das vagas oferecidas para

¹ O bolsista está afastado por dois anos, sem vencimentos, para a realização dessa pesquisa.

os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, pertence a rede municipal. Esse rápido crescimento tem trazido inúmeros problemas, como a falta de pessoal administrativo e pedagógico para atender toda essa demanda.

Inserida nesse contexto, não fica difícil entender a realidade da Escola Municipal Ary de Oliveira Seabra. Ela contava apenas com o diretor, uma vice-diretora e uma estagiária para atender toda a parte administrativa e pedagógica, além dos funcionários da limpeza e da cozinha.

No início das aulas, quando procuramos a direção para expor o projeto, solicitaram-nos que retornássemos em março, pois, naquele momento, ficaria difícil definir os professores participantes, uma vez que até então, o quadro de professores ainda não estava totalmente completo e definido.

Para a primeira reunião marcada providenciamos cópias do projeto de pesquisa para discuti-lo com os professores. O nosso objetivo nesse primeiro encontro não era forçar os professores a participarem do projeto. Evitamos encaminhar o encontro nesta perspectiva. A idéia era deixá-los livres para a escolha, dar um prazo maior para lerem o projeto e conversarem entre eles, para que a tomada de decisão não fosse precipita.

Num segundo encontro, na semana seguinte, a vice-diretora passou-nos os nomes dos professores interessados em participar do projeto. Na ocasião, foram duas professoras de segunda e uma da primeira série. Realizamos a reunião somente com elas e com a vice-diretora com o objetivo de esclarecermos algumas dúvidas sobre o tema do projeto, questão de material e trocamos informações pessoais. Essa reunião foi muito importante, pois serviu para romper o distanciamento que possivelmente poderia existir entre nós, pois todas eram novas na escola. A vice-diretora fez questão de situar-nos como *“um professor da casa, que está afastado para fazer o seu estudo. Mas ele é como nós todas, deu aulas aqui, comeu pó e passou por todos os problemas da escola.”*²

² Fala da vice-diretora sobre o bolsista

Para o terceiro encontro fomos informados que uma das professoras da segunda série havia abandonado as aulas em virtude de ter conseguido uma escola mais perto de sua casa, reduzindo, assim, o grupo para duas professoras.

A partir desse momento, optamos em fechar o grupo com duas professoras participantes, o pesquisador e a vice-diretora. Nessa etapa inicial de trabalho fizemos algumas leituras e discussões sobre o ensino de Geografia³, bem como atividades diagnósticas junto aos alunos. O objetivo dessas atividades era verificar a realidade pedagógica das duas salas, pois ficou bem claro no início dos encontros que todo o trabalho seria feito de acordo com a realidade e com as condições socialmente dadas em cada sala.

Quando imaginávamos que havíamos conseguido superar os problemas iniciais, a professora da primeira série, na última reunião do mês de março, trouxe ao grupo a notícia de sua gravidez. É claro que foi muito comemorada em toda a escola. No entanto, para o desenvolvimento desse projeto, isso representaria uma interrupção do trabalho a partir do mês de agosto, quando provavelmente entraria em Licença Gestante. Impor a continuidade do trabalho nessa sala para a professora que a substituiria significaria romper com os nossos ideais metodológicos e filosóficos da pesquisa-ação.

Assim, tivemos que reiniciar novamente o trabalho, ou seja, encontrar um outro professor disposto a fazer parte do grupo, passar e discutir o projeto, trocar informações, etc. Na escola, as demais professoras de primeira série, optaram por não participar do grupo, alegando inexperiência na alfabetização e no ensino fundamental, pois só tinham experiência na Educação Infantil da rede municipal.

Essa atitude deve ser contextualizada. Em virtude do processo de municipalização do ensino, a Prefeitura Municipal de Sorocaba ao contratar os professores, não está considerando a experiência dos professores da rede estadual. Logo, esses professores que possuem anos de

³ CALLAI, H. C. O lugar na Geografia e nas monografias. In: SCHÄFFER, N.O. et alli (orgs). *Ensinar e Aprender Geografia*. AGB, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, 1998.

CALLAI, H.C. & CALLAI, J.L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et all (org.) *Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões*. AGB, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, 1998.

experiência em sala de aula estão sendo substituídos, muitas vezes, por professores que nunca ministraram aulas no ensino fundamental, mas possuem pontos por terem ministrado aulas na rede municipal de educação infantil. Pela regra de pontuação da Secretaria de Educação e Cultura, a substituição de um único dia numa escola da rede municipal coloca o professor em vantagem em comparação aquele que tem dez, vinte ou mais anos na rede estadual!?! A barbárie não está presente apenas na subcontratação de profissionais sem qualificação dos demais ramos e setores da economia, ela já faz parte, há muito tempo, do sistema educacional.

Fomos, então, obrigados a procurar uma outra escola, um outro professor. Todo esse processo demandou mais tempo. Nessas circunstâncias não foi fácil encontrarmos um professor disponível a se aventurar na nossa pesquisa. Ao contatarmos outras escolas percebemos um desinteresse, distanciamento ou, até mesmo, uma repulsa em participar de um projeto de pesquisa. Talvez isso se deva pelo preconceito de que o pesquisador em educação só entra na escola para usá-la e criticá-la no seu relatório final.

Em meados de abril, o pesquisador recorreu a uma amiga professora que, coincidentemente, estava ministrando aula na primeira série. A Escola Estadual “Professora Rosemary de Mello Moreira Pereira” a qual a professora trabalhava⁴ localiza-se no Bairro Vitória Régia, também na periferia da cidade de Sorocaba. Ela é uma das últimas escolas estaduais não municipalizada de Sorocaba, mas assiste, anualmente, a diminuição das suas salas de aulas para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental. Somente nesse momento, pudemos dizer que o grupo ficou definido.⁵

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, N. O. et alli. Ensinar e Aprender Geografia. AGB/Seção Porto Alegre, Porto Alegre, 1998

⁴ O verbo está no passado porque ela não conseguiu manter-se na escola no ano letivo de 2001 por falta de vagas. Permaneceu desempregada até final de março, sendo submetida a humilhante atribuição de aulas realizadas semanalmente pela Diretoria de Ensino.

⁵ Professora da primeira série: Dana Helena Damaso de Souza; Professora da segunda série: Nancy Godoy Papst

4.3 - Definindo um tema

Em virtude da demora para a definição das professoras participantes, não pudemos desenvolver nos meses de março a abril nada além de atividades que pudessem nos dar uma dimensão das diferentes realidades de cada classe, bem como debater com as professoras a importância do ensino de Geografia para crianças.

Ao irmos para a sala de aula tínhamos o objetivo de verificar a possibilidade de trabalhar junto às crianças o espaço geográfico enquanto totalidade. Nesse sentido, a nossa prática pedagógica não podia refletir a escola tradicional, fragmentando e hierarquizando os conteúdos. Sabíamos que não conseguiríamos chegar a lugar algum se as aulas fossem completamente fragmentadas e separadas por disciplinas estanques, cada qual com seus conteúdos completamente independente.⁶ Como também sabíamos que não conseguiríamos qualquer resultado positivo se nos prendêssemos apenas ao conteúdos de Geografia.

A Geografia pretendia ser o ponto de partida, ou ainda, a disciplina que teria a responsabilidade de alinhar todas as outras. Nesse sentido, não encontramos dificuldades, pois ao discutirmos a sua importância e ultrapassarmos teoricamente a Geografia Tradicional que se ensinava, as professoras mostraram-se bastante confiantes na possibilidade de integrar todos as demais disciplinas a partir de um tema geográfico.

Resolvemos escolher um tema que pudesse fazer esse elo entre a Geografia e a Língua Portuguesa; Geografia e História; Geografia e Ciências, enfim, a Geografia e o conhecimento como um todo.

A escolha do tema gerador deveria ser originado dentro da própria escola, para atender as suas necessidades didáticas, pedagógicas e sociais, pois não queríamos correr o risco de impor uma relação verticalizada entre nós pesquisadores e as professoras participantes da pesquisa. Antes de qualquer coisa, o nosso desafio era desenvolver uma pesquisa em situação real de sala de aula, com todos seus problemas de falta de material, superlotação, diferentes idades, enfim, na

escola pública como ela se apresenta. Seria muito fácil propormos um tema segundo nossos interesses, que beneficiasse os resultados que buscávamos. Isso iria de encontro aos objetivos da pesquisa-ação e da nossa visão de mundo. Optamos por uma metodologia que pudesse proporcionar *“aos seus participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência os problemas das situações em que vivem, em particular, sob diretrizes transformadoras”* (THIOLLENT, 1998:8).

Por coincidência, nas duas escolas o tema "História de Sorocaba" fazia parte dos seus Projetos Pedagógicos. A escolha desse tema nas escolas visava contemplar as comemorações dos 500 anos de descobrimento do Brasil. O tema escolhido é de extrema importância para as comunidades onde as escolas estão localizadas (Cajuru e Vitória Régia), pois essas têm passado por rápido crescimento populacional e urbano em virtude do intenso processo migratório vivenciado pela cidade nos últimos vinte anos. Nesse sentido, trabalhar a História da cidade permitiria para aqueles que estão chegando conhecer o passado da cidade e se identificar como agente histórico a partir de sua chegada.

Não pudemos deixar de acolher a História de Sorocaba como tema central para a realização da nossa pesquisa. Desta forma, o nosso desafio tornou-se maior, pois imaginávamos que iríamos trabalhar a totalidade mundo pela Geografia e, por ela, poderíamos abarcar as demais disciplinas. Embora o tema seja histórico, pensamos que não seria um impeditivo para a construção de conceitos de outras disciplinas.

A nossa primeira preocupação foi não cometer os mesmos erros da Geografia Crítica escolar realizada nos anos 80 e 90, ou seja, não trabalhar com as categorias geográficas propriamente ditas. O tema: História de Sorocaba, por essência, poderia nos levar a ensinar a história pensando que estaríamos ensinando Geografia. Como, então, encontrar nesse tema os conteúdos geográficos que pudessem nos levar a propor atividades para atingirmos nossos objetivos? Resolvemos assumir o desafio proposto por BEAUJEU-GARNIER (1971) citado por

⁶ Embora as aulas nessas séries iniciais sejam ministradas por um único professor, não significa que os conteúdos sejam integrados. Na prática, os professores separam as disciplinas, chegando pedir aos alunos que tenham um caderno para cada disciplina.

SILVEIRA (1999a) para encontrarmos nesse tema os elementos geográficos fundamentais e, a partir deles, descobrir o complexo de relações.

Diante desse desafio resolvemos trabalhar com o conceito de *situação geográfica* proposto por SILVEIRA (1999a:32) para extrair do tema “História de Sorocaba” o que realmente era significativo enquanto conteúdo geográfico. A idéia de situação geográfica desenvolvida pela autora está vinculada à noção de evento geográfico, elaborada no conjunto da obra de Milton Santos. Assim, o evento é o veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo, na formação socioespacial, na região, que se depositam, isto é, se geografizam no lugar. Nesse sentido, a situação geográfica além de envolver a localização material e relacional (sítio e situação), pede auxílio para a história, ou seja, pelo momento da sua construção e seu movimento histórico.

Para SANTOS (1997:115-116), *“os eventos são, essencialmente, elementos da atualidade. (...) Os eventos não se repetem. (...) Os eventos são, pois, todos novos. Quando eles emergem estão propondo uma nova história. (...) Essa presença absoluta funda a eficácia do evento. Onde ele se instala há mudança, pois ele é uma brutalidade. (...) Na verdade os eventos mudam as coisas, transformam os objetos, dando-lhes ali mesmo onde estão, novas características.”*

A situação seria, então, esse conjunto de eventos geografizados, ou seja, tornados normas e materialidades, ou ainda, seria a tocada do processo da história (totalização) na realidade, ou ainda, no presente, trazendo o global ao local.⁷ Para SILVEIRA (1999a), a situação pode ser proposta como um recorte da história do presente.

Nesse sentido, a noção de situação geográfica foi central para o nosso trabalho junto aos alunos. Não podíamos iniciar o trabalho sobre a História de Sorocaba com alunos da primeira e segunda série a partir da sua fundação em 1654. Isso seria, realmente, desconsiderar as especificidades no processo de ensino-aprendizagem nesse nível de escolaridade. Resolvemos,

⁷ Anotações feitas durante o curso: Geografia para o Ensino fundamental e Médio: um apoio aos Parâmetros curriculares”, promovido pelo Instituto Territorial, ministrado pela Professora Dra. Maria Adélia Aparecida de Souza –2º semestre de 2000.

então, partir do presente, ou seja, da realidade das crianças para iniciarmos o projeto e encontrarmos o recorte geográfico, ou a situação geográfica capaz de trabalharmos a totalidade mundo junto às crianças.

No que tange à realidade das comunidades a quais as duas escolas estão inseridas, urge a situação de terem presenciado a rápida transformação de zona rural para zona urbana, iniciada nos anos 70, mas acelerada nos anos 80. Os loteamentos realizados estavam voltados para moradia popular (terrenos pequenos) destinados aos migrantes que chegavam aos milhares na cidade a partir dos anos 70 à procura de emprego nas indústrias metal-mecânicas que se instalavam na cidade. O aparecimento e crescimento desses bairros têm explicação nesse contexto político e econômico. Enquanto assistia-se ao rápido desenvolvimento de seu parque fabril, a periferia ia sendo ocupada e transformada por uma multidão de homens e mulheres que vinham dos mais diferentes lugares do Brasil em busca de emprego. Empregos esses que não lhes pertenciam, restando-lhes o trabalho desqualificado, informal, subcontratado, ou ainda, o desemprego.

A periferia não reproduz, ou melhor, não elucida na sua paisagem o crescimento econômico verificado na cidade nos últimos vinte anos. Na verdade, o espaço urbano em Sorocaba é bem segregado. Enquanto alguns bairros foram beneficiados com todo o conjunto de sistemas de engenharias com o objetivo de receber os objetos de produção (Zona Industrial) e de serviços (novo centro comercial – Campolim), outros bairros – a periferia – pouco foi beneficiada desses sistemas, principalmente dos destinados ao social como saúde, segurança, educação, moradia lazer, etc. Quando dissemos que na globalização há uma seletividade espacial produzindo os espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos e os hegemonzados não nos referimos apenas às grandes escalas territoriais (continentes e países), mas também no interior das próprias cidades.

Esses espaços periféricos em Sorocaba surgiram [e surgem] como a única possibilidade de moradia para quem nada possui(a) . Eles foram [e são] criados exatamente para atender essa demanda e para essa população. Mas isso não significa uma preocupação política e humanitária

do poder local, muito ao contrário, foi realizada sob a mais rígida lei de mercado, estando atrelada às grandes corporações imobiliárias da cidade.

A paisagem de ambos os bairros evidencia esse fato, pois estão rodeados de áreas verdes, de pastagem e pequenas plantações. As casas estão, em quase sua maioria, ainda em fase de construção ou acabamento. Em muitas, percebe-se que as obras estão paradas há anos. Diríamos que a paisagem revela uma realidade de escassez dessa parte da população; uma paisagem de semi-acabamento em constante movimento.

Essa foi a situação geográfica que encontramos no tema proposto, ou seja, trabalhar com os alunos a transformação de um espaço rural para o urbano a partir de um momento historicamente datado que representou um novo período para a cidade de Sorocaba – a sua reindustrialização nos anos 70 e intenso processo de urbanização.

4.4 – Do método à práxis: “o aprendizado deve estar orientado para o futuro e não para o passado.”

Trabalhar a totalidade mundo com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental não foi um desafio que encontramos apenas no campo da Geografia. Desde o início sabíamos que teríamos que buscar uma fundamentação nas teorias do processo de ensino-aprendizagem que nos desse uma sustentação para a nossa proposta.

A busca para essa questão levou-nos de imediato ao conflito das teorias de Piaget e Vigotski⁸. Não é nosso objetivo desenvolver profunda discussão sobre as divergências teóricas sobre esses dois pesquisadores, todavia, precisamos denunciar o que nos fez optar por um em detrimento do outro. Para Piaget as crianças necessitam estar dentro de um nível de desenvolvimento cognitivo para que determinado aprendizado ocorra. Ele coloca em primeiro lugar o desenvolvimento de funções internas em detrimento das mediações externas. Uma criança de sete anos (faixa etária que estamos trabalhando) não poderia construir um conceito

⁸ O nome do autor citado é encontrado com mais frequência na bibliografia consultada com a letra [y] para os fonemas de [i] – VYGOTSKY. Todavia nesse trabalho optamos pela letra [i] para os fonemas de [i]: VIGOTSKI, pois é assim que o encontramos nas traduções de Jefferson Luiz Camargo para o livro *Pensamento e Linguagem* e José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche para o livro *A Formação Social da Mente*.

abstrato, algo que ela nunca tenha experimentado, vivenciado ou que não faça parte do seu cotidiano por estar num nível cognitivo estruturado em relações concretas. Para ele o desenvolvimento precede a aprendizagem.

VIGOTSKI (1999:22), argumenta que “*o desenvolvimento do pensamento de Piaget é a história da seriação gradual dos estados mentais autísticos (inatos as crianças), profundamente íntimos e pessoais.*” Fica impossível encontrar nas obras de Piaget um corpo teórico que sustente as indagações de uma Geografia da totalidade, pois a criança estará construindo conceitos a partir da relação de objetos e ações do seu espaço imediato com os espaços mais longínquos e distantes, ou ainda, de objetos reais e abstratos.

COMPIANI (1996:126) ao analisar como as crianças constróem conceitos sobre a formação do universo indaga a visão predominante na Educação que um conhecimento só pode ser construído a partir do que é observável. Concordamos com o autor quando afirma que “*a linearidade de pensamento do concreto para o abstrato e a implícita lógica indutiva neste raciocínio dificilmente gerarão resultados positivos para que os alunos abandonem a necessidade de sempre buscarem explicações com recursos dos sentidos.*”

É nas obras de VIGOTSKI que buscaremos a fundamentação teórica para sustentar e responder as nossas indagações ou nossos propósitos.

Como já dissemos, a totalidade mundo não existe enquanto uma concretude, a não ser enquanto planeta. Mas o planeta Terra enquanto um corpo físico não nos interessa, mas sim aquilo que lhe preenche de vida e sentido: a humanidade se realizando nos lugares, afinal, ninguém mora e vive em todo o mundo.

Se a totalidade mundo é um conceito abstrato, como, então, poderemos fazer as crianças tocá-la? Novamente temos que pedir ajuda ao lugar, pois é nele que o mundo se concretiza. Todavia, esse exercício intelectual exige que as crianças já tenham superado as duas primeiras fases no processo de formação de conceito: o sincretismo e o pensamento por complexo.⁹

⁹ “Não se deve confundir estes tipos com ‘fases’ naturais do desenvolvimento da criança: trata-se, antes, de dispositivos metodológicos para distinguir qual parece ser a forma mais pronunciada de formação de conceitos para cada idade. Mesmo assim, é importante recordar que os tipos preconceituais de representação permanecem na crianças maiores e nos adultos, que amiúde recorrem a estas formas mais ‘primitivas’ dependendo de qual seja sua interpretação da tarefa e da estratégia que escolham para resolvê-la.” KOZULEM (1990) apud BAQUERO (1998:56)

Segundo VIGOTSKI (1999) o *sincretismo* é a primeira fase que a criança passa no processo de formação de conceitos, onde para resolver um problema ela aglutina ou “amontoa” vários objetos desiguais sem qualquer fundamento e relação entre si. Nesse estágio, o significado da palavra denota nada mais que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que vão se aglutinando em imagens em sua mente. Parece-nos evidente que o estabelecimento das relações que definem a situação geográfica que encontramos no tema “História de Sorocaba” não cabem dentro do sincretismo.

Na segunda fase, chamada de *pensamento por complexo*, os objetos que antes estavam isolados na mente das crianças começam a associar-se, não apenas segundo suas impressões, mas devido às relações existentes entre eles, agrupadas em famílias separadas. Segundo VIGOTSKI (1999:76) “quando uma criança alcança esse nível, já superou parcialmente seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas – um passo decisivo para afastar-se do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo.” Todavia, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais e não abstratas e lógicas. Essas ligações ou relações entre os objetos são descobertas por meio da experiência de objetos unidos por ligações factuais. Sintetizando, “o pensamento por complexo dá início à unificação das impressões desordenadas ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, cria bases para organizações posteriores” (VIGOTSKI, 1999:95).

Essa fase é extremamente importante no processo de formação de conceitos, todavia, a criança também não consegue dar início à abstração da totalidade mundo porque ainda não tem a consciência dos conceitos que está realizando. A consciência é entendida aqui como a “percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente” (VIGOTSKI: 1999:114). Esse processo de consciência se dá pela interiorização dos instrumentos culturais e da regulação do próprio comportamento.

BAQUERO (1998) analisando as idéias centrais de Vigotski nos ensina que o processo de desenvolvimento de conceitos propriamente ditos não se dá de dentro - *intrapessoal* – para fora – *interpessoal*, mas sim no movimento contrário, ou seja, de fora para dentro, ou ainda do interpessoal para o intrapessoal. Os Processos Psicológicos Superiores –PPS- se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros. Essa é a formulação central da Teoria Sócio Construtivista de Vigotski.

Os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. Nesse sentido, OLIVEIRA (1992:28) aponta que *“é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos) , nomeadas por palavras da língua desse grupo.”*

O conceito à categoria geográfica lugar, conforme já discutimos anteriormente, ultrapassa o sentido dado a ela no nível do conceito cotidiano, baseado na mera descrição e constatação das formas dos objetos que fazem parte do entorno imediato da criança. O lugar assume no nosso trabalho um degrau acima, ou seja, é um conceito científico, uma vez que sendo o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas exige que se conheça, descubra e explore o seu conteúdo e, para tanto, faz-se necessário a sistematização do conhecimento. Todavia os conceitos científicos e cotidianos não são coisas completamente antagônicas. Na verdade, ambos fazem parte do mesmo processo, mesmo ocupando posições diferentes.

Segundo BAQUERO (1998) o conceito científico é aquele que se dá pelo encontro dos conceitos cotidianos ou espontâneos com aqueles induzidos pela ação pedagógica (ensino escolar). Revelam simultaneamente as modalidades de construção subjetivas e as regulações da cultura. São ponto de encontro da experiência cotidiana e da apropriação de corpos sistemáticos de conhecimento. Não é de outra forma que VIGOTSKI (1998) nos atenta para o fato que o conhecimento científico nunca chega pronto, de forma acabada, como aquilo que o adulto quer pensar.

Embora os conceitos científicos e espontâneos da criança se desenvolvam em direções contrárias, inicialmente afastadas, a sua evolução faz com que terminem por se encontrarem. Esse é o ponto fundamental na hipótese vigotskiana sobre o processo de formação de conceitos.

“A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere) mas não está consciente do seu próprio pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição

verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos.”

“Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto.” (VIGOTSKI, 1998:134-135). Isso ocorre porque a origem dos conceitos espontâneos é diferente dos científicos. Enquanto os primeiros têm origem num confronto direto com uma situação concreta, os segundos envolvem, desde o início, uma situação mediada pelo ensino em relação a seu objeto. No entanto, isso não quer dizer que são completamente distanciados, muito ao contrário, uma vez que os dois processos estão intimamente relacionados. Também não podemos dizer que os conceitos espontâneos ao se tornarem conscientes adquirem *status* de conceitos científicos naturalmente.

O papel da escola, ou da escolarização é fundamental nesse movimento de cima para baixo e de baixo para cima no processo de formação de conceitos e, conseqüentemente no desenvolvimento psicológico da criança. Para OLIVEIRA (1992) a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Esse avanço se dá pelo aprendizado que a escola possibilita. Para VIGOTSKI (1998: 117-118) *“o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos fazem parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de uma forma ou de outra, seriam impossíveis de acontecer.”* Enfim, o aprendizado precede o desenvolvimento, daí sua importância.

Se até então, a totalidade mundo não era trabalhada junto às crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental porque imaginávamos que isso exigiria grau de abstração que seria adquirido somente na adolescência, temos na teoria de Vigotski, principalmente no que concerne à formação de conceitos científicos, alguns caminhos e pistas para acreditarmos nos nossos objetivos de ensinar Geografia para além da enumeração e da descrição do bairro, ou seja, além da velha Geografia da constatação da forma, ou ainda, da paisagem.

É sabido que a criança na faixa etária de sete a oito anos ao ser solicitada a representar o seu lugar (bairro ou cidade) ela reporta para o seu imediato concreto, representando sua casa, rua e objetos próximos e que lhe são significativos. Isso não significa que ela seja consciente dos conceitos científicos de bairro e/ou cidade e, muito menos, de lugar. Na verdade, ela sabe, identifica a palavra bairro e/ou cidade para resolver problemas imediatos, mas é incapaz de utilizá-las à vontade para diferentes situações.

A introdução do conceito científico do lugar também não vai proporcionar essa transposição, ou ainda, o uso imediato do conceito de lugar para a resolução dos seus problemas cotidianos. Esse é um ponto central e inquietante na teoria ontogenética de Vigotski, pois contradiz a teoria de que o conhecimento somente é construído a partir do momento que o conceito é utilizado conscientemente. VANDER VEER e VALCINER (1996) após debruçarem-se sobre a obra de Vigotski nos diz que a criança sempre pode executar uma função antes de compreendê-la e controlá-la conscientemente.

Na verdade, a idéia prévia, ou o que Vigotski chama de conceito cotidiano caminha no sentido contrário ao conceito científico que propomos ao lugar que busca a totalidade mundo. O conceito cotidiano de lugar continua mais significativo na resolução de seus problemas, todavia, na medida que um conceito científico introduzido pela aprendizagem escolar vai se interiorizando, também vai enriquecendo os conceitos cotidianos e aos poucos vai sendo utilizado para resolver os mesmos problemas cotidianos.

Pensando em desenvolvimento psicológico, o conceito cotidiano caminha para cima, ou seja, tende a se desenvolver, enquanto o sentido científico (o que está sendo ensinado na escola) caminha para baixo, ou seja, vai sendo manipulado conscientemente pela criança, tornando-se um conceito cotidiano. Mas o ponto desse encontro não vai acontecer no final da primeira ou segunda série, como se houvesse uma data certa ou agendada para acontecer. O papel da escola e do ensino de Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental é criar esse espaço entre a manipulação consciente e a manipulação intermediada pelo professor. VIGOTSKI (1998) chama esse hiato de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*.

A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à capacidade que a criança apresenta para desenvolver determinada atividade, resolver determinado problema com a ajuda de um adulto ou uma criança mais experiente. A idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal hipervaloriza a

interação social no desenvolvimento psicológico humano. “É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VIGOTSKI: 1998:112)

A Zona de Desenvolvimento Proximal é praticamente uma etapa intermediária entre aquilo que a criança consegue fazer e/ou desenvolver por si só com aquilo que só consegue fazer com ajuda de alguém mais experiente. Nesse sentido, VIGOTSKI (1998) nos chama a atenção para o nível de desenvolvimento real e potencial da criança. O primeiro é entendido como o nível de desenvolvimento das funções mentais das crianças que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou, segundo OLIVEIRA (1997) é a capacidade das crianças de realizar tarefas de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial, segundo VIGOTSKI (1998) é a capacidade da criança desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes naquele problema.

Enquanto o nível de desenvolvimento real leva ao entendimento retrospectivo da mente da criança, porque só nos possibilita identificar aquilo que ela já sabe, o desenvolvimento potencial possibilita o entendimento prospectivo da mente da criança, ou seja, está voltado para o futuro. É nesse sentido que VIGOTSKI (1999:130) é categórico em afirmar que “*o aprendizado deve estar orientado para o futuro e não para o passado.*”

O papel do adulto passa a ser fundamental na aprendizagem, logo no desenvolvimento. O adulto aqui referido é o professor que age sobre as crianças através de suas estratégias de ensino. Nos é evidente que a totalidade mundo só será possível de ser tocada pela criança por intermédio do professor, ou como sugere ONRUBIA (2001) pela ajuda do professor. Dessa forma, a teoria vigotskiana não vislumbra o ensino separado da aprendizagem, ou seja, ambas estão intimamente relacionadas.

O trabalho das professoras participantes em nosso projeto foi fundamental, pois foi pela ação delas que o imediato concreto ou o lugar de convivência deixou de ter uma relação puramente egocêntrica para com as crianças.

Para ONRUBIA (2001:144) o ensino aprendizagem, ou a “*interação professor-aluno é, nas situações de aula, a fonte básica de criação de Zona de Desenvolvimento Proximal e*

assistência nelas pela própria natureza da educação escolar como prática elaborada intencionalmente com o objetivo que alguém (o aluno) aprenda determinados saberes (os conteúdos escolares) graças à ajuda sistemática e planejada oferecida por alguém mais competente nesses saberes, (o professor).”

O aprendizado voltado para o futuro pressupõe desafios abordáveis para o aluno, não no sentido que a criança irá solucioná-lo sozinho, mas sim enfrentá-lo graças à combinação entre suas próprias possibilidades e o apoio dos instrumentos recebidos do professor. Para ONRUBIA (2001) a Zona de Desenvolvimento Proximal não pode ser considerada como algo fixo e estático, mas sim dinâmico. Se o que hoje é um conhecimento potencial, num outro momento será real e assim sucessivamente. Ou ainda, o que é conhecimento científico hoje, será cotidiano amanhã e/ou vice versa.

Para nós a teoria de Vigotski sobre o processo ensino-aprendizagem é extremamente amarrada e interligada, ou seja, a discussão apresentada sobre o desenvolvimento de conceitos científicos, Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvimento real, desenvolvimento potencial estão completamente amalgamados na missão do desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.

4.5 – A práxis intermediada pelas atividades de ensino

Pensamos que a compreensão da dialética local-global, não é um privilégio somente dos adolescentes e jovens, mas também possível às crianças de 7 e 8 anos. As condições para que elas consigam compreender o mundo na sua totalidade já foram dadas e estão dispostas por intermédio das informações instantâneas acontecidas em diferentes escalas, ou seja, do mais próximo ao distante e do mais distante ao mais próximo, pela circulação de mercadorias e pessoas (também mercadorias enquanto força de trabalho), por novos objetos técnicos instalados rapidamente em virtude da especulação financeira e de investimentos externos. Enfim, a complexidade do mundo, dos seus fluxos e fixos é uma realidade na vida das crianças.

A escola tem a função de impulsionar as crianças a utilizar todas essas informações para que elas possam avançar na compreensão do mundo. A escola não pode soltar informações a

conta gotas, agregando paulatinamente uma informação sobre a outra, como se houvesse uma escala ou uma hierarquia temporal na ordem dos acontecimentos e da cotidianidade.

Mais do que trabalhar com o que a criança já sabe fazer, o ensino de uma Geografia totalizadora busca exatamente trabalhar as idéias de mundo que começam a povoar e inquietar as crianças. O sentido que damos a “idéias de mundo” não se restringe ao mundo enquanto planeta ou os acontecimentos geopolíticos, esportivos, desastres, etc, internacionais. Necessariamente não precisamos nos reportar para essas escalas toda vez que vamos explicar uma situação geográfica, pois segundo a necessidade do seu nível de entendimento ou de sua complexidade, a totalidade mundo pode ser plenamente satisfeita no estabelecimento de relações que envolvem duas cidades diferentes mesmo que sendo do mesmo estado. O fundamental é o estabelecimento de relações explicativas como sendo a condição necessária para a existência da totalidade.

Definido o tema gerador e a situação geográfica que perseguiríamos, passamos para a realização das atividades, o acompanhamento das aulas e as realizações das reuniões preparatórias.

As reuniões eram realizadas semanalmente com as professoras. Nelas discutíamos os objetivos das aulas, elaborávamos as atividades e avaliávamos as atividades realizadas na semana anterior. Um problema enfrentado foi o fato das reuniões serem realizadas separadas para cada professora, em virtude delas trabalharem em escolas diferentes, e seus horários de aulas e atividades não coincidirem. O problema não era o fato de ter que realizar reuniões para atender cada professora, mas sim no fato de não podermos contar com a troca de experiência, de compartilharmos coletivamente as reflexões desenvolvidas.

As atividades de ensino que planejávamos para as duas séries eram praticamente as mesmas, no entanto diferenciavam-se no grau de complexidade ou de exigências segundo às características de cada sala. As atividades realizadas na primeira série valorizavam o processo de alfabetização, ao passo que na segunda série, a professora já trabalhava outros conteúdos, como a produção de textos e conteúdos atitudinais, como: saber ouvir, opinar, respeito às idéias do outro, devido às próprias características da sala.

Concordamos com MOURA (1-2) quando afirma que a atividade de ensino reúne os objetivos do ensino, os conteúdos e uma concepção de como se dá a aprendizagem. Para ele, *“a atividade de ensino, como materialização dos objetivos e conteúdos definem uma estrutura interativa em que os objetivos determinam conteúdos e estes por sua vez concretizam esses mesmos objetivos na planificação e desenvolvimento de atividades educativas. A atividade de ensino também pode ser entendida como o elemento de síntese do projeto pedagógico, este entendido como o plano de ação do educador que articula a intenção do ato educativo às ferramentas – instrumentos do ensino e às dinâmicas escolhidas como possibilitadoras para educar alguém.*

LEONTIEV (1964) desenvolveu um importante estudo sobre as atividades de ensino. Segundo o autor, a realização de uma tarefa somente pode ser considerada uma atividade, quando existe uma necessidade por parte do aluno, na busca de compreender e ou solucionar um determinado problema. Não há como desvincular o processo do objetivo e do motivo na execução de uma determinada atividade. Os processos são psicologicamente caracterizados por uma meta (objetivo) a que o processo se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, ou seja, o motivo.

No correr do ano letivo inúmeros imprevistos e situações adversas aos projetos pedagógicos das escolas surgiram, exigindo, desta forma, pequenas interrupções no seu desenvolvimento. Essa é a verdadeira riqueza do cotidiano das escolas públicas, uma vez que não estão presas e engessadas a projetos rígidos e inflexíveis. Seria muito rico trazer à tona como as professoras exploraram e contornaram tais situações, mas optamos em trazer a esse trabalho somente as atividades mais significativas quanto ao nosso objetivo principal que é trabalhar o conceito de espaço geográfico enquanto uma totalidade.

No realizar do nosso projeto inúmeras atividades foram desenvolvidas para situações muito específicas voltadas para o ensino de Matemática, Ciências, Artes, História e Alfabetização. Trazer toda essa gama de atividades nos parece muito dispendioso, uma vez que elas remetem para realidades específicas das salas de aula envolvidas. Elas poderiam servir apenas como atividades indicativas. Na verdade, acreditamos que tais atividades não foram tão inovadoras ao ponto de darmos muita atenção a elas aqui. Todavia, não podemos negar que nesse

nível de escolarização – primeiro ciclo do Ensino Fundamental – foi dada uma atenção especial ao processo de alfabetização.

Acreditamos que o ensino de Geografia pode e deve ser realizado em conjunto com a construção da língua escrita, ou seja, com a alfabetização.

“Entendemos e sentimos que a extrema preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, e especificamente com a questão da alfabetização pode e deve proporcionar integração com os conteúdos dos Estudos Sociais e no caso específico, de Geografia, tendo em vista que a observação do mundo sócio –cultural e físico-natural, desenvolvida de forma significativa e prática (concreta), tanto possibilita enriquecer o vocabulário, quanto desenvolver a expressão, preparando, conseqüentemente à leitura e à escrita no sentido mais amplo.” (GEBRAN, 1990: 158).

CALLAI & CALLAI (1998: 61) entendem a leitura e a escrita *“não só como uma habilidade mecânica, mas como uma manifestação da cidadania. Neste sentido, a alfabetização do ler e do escrever é um meio para a constituição do cidadão que sabe o quê, por quê, lê e/ou escreve.”*

Aprofundando ainda mais essa questão CALLAI (1998 c), acrescenta que se os atos de ler e escrever são atividades que vão propiciar ao aluno situar-se no mundo como cidadão, a Geografia pode ser considerada como o pano de fundo que embasa todo o processo de alfabetização. A Geografia assume assim, fundamental importância nesse período de escolarização. Ela vai dar conta de como fazer a leitura de mundo, incorporando o estudo do território como fundamental para que se possam entender as relações que ocorrem entre os homens estruturados em um determinado tempo e espaço.

CASTROGIOVANNI (1998: 37-40) é mais incisivo ao questionar: *“é possível questionar sem Geografia?”* Ou ainda: qual a relação entre alfabetização e ensino de Geografia? O mesmo autor acredita que alfabetização é um processo, pois ela não se encerra nos dois primeiros anos do primeiro ciclo, onde não pode descartar as experiências e percepções de vida e mundo. É nesse sentido que a Geografia deve entrar no ensino, articulando o processo de construção da língua

escrita com o mundo real. *“A aprendizagem da leitura e da escrita deve de se articular ao máximo possível, às realidades concretas, sejam elas de ordem cotidiana, técnica, econômica, política ou cultural dos alfabetizandos. Isto é, a escola deve fazer parte da vida e a vida deve fazer parte da escola. Portanto todo o conhecimento deve fazer parte da alfabetização.”*

A relação entre a construção da língua escrita e da Geografia se dá quando no processo de alfabetização, os padrões culturais dos grupos envolvidos entram no processo, pois a escrita é uma das formas de expressar e defender a cultura a qual está envolvida. A escrita é uma das formas de expressar a sua realidade.

A Geografia é um meio de enriquecer o processo de alfabetização porque é no espaço geográfico que a criança tem as múltiplas possibilidades da realidade. É nele que a vida se faz. Assim é no espaço geográfico que a criança busca e encontra os símbolos e os seus significados.

Essa concepção de relação entre o aprendizado e o mundo foi chamada por Vigotski de interacionista *“que em linhas gerais considera a alfabetização como sendo a construção de novos significados e novas formas de expressão a partir da visão de mundo que os alfabetizandos e alfabetizadores possuem.”* (CASTROGIOVANNI, 1998:38)

Nesse processo interacionista entre a construção de novos significados e visões de mundo, a Geografia tem um enorme papel a cumprir, pois isso só é possível a partir da valorização das experiências dadas num tempo e num espaço. *“Cabe ao alfabetizador provocar no aluno a sensibilidade, a curiosidade, o desejo, o pensamento divergente, a sistematização de signos, a atribuição e a construção de significados para que ocorra a constante textualização do mundo”* (CASTROGIOVANNI, 1998: 40)

1ª atividade: Minha certidão de nascimento

A certidão de nascimento foi tomada como o ponto de partida para as atividades porque ela permite que a criança estabeleça a relação de tempo e espaço, partindo de seu próprio corpo, avançando para outras escalas temporais e espaciais.

Para essa atividade resolvemos trabalhar com uma ficha mimeografada que deveria ser completada em casa, com a ajuda dos pais, usando as informações tiradas do documento original.

FICHA - CERTIDÃO DE NASCIMENTO

Meu nome completo é: _____

Eu nasci no dia: _____ do mês: _____ do ano
de: _____ às: _____ horas.

Nasci na cidade de: _____ Estado: _____

Meu pai é: _____

Minha mãe é: _____

Antes de iniciar as atividades escritas utilizando as informações da certidão de nascimento, as professoras realizaram um debate com as crianças fazendo as seguintes perguntas:

- Alguém já conhecia a sua certidão de nascimento?
- O que está escrito nela?
- Para que ela serve? Qual sua importância?
- O que será que acontece com aqueles que não tem esse documento?

A atividade oral acompanhou-nos durante todo o transcorrer do ano letivo. Acreditamos que a atividade oral deva ser encarada na escola como um conteúdo, pois ela tem um importante

papel no processo de ensino-aprendizagem. Para VIGOTSKI (1999), ao falar a criança estabelece uma comunicação com os outros, ou seja, ela pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas. Todas essas estruturas da linguagem são fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos.

BAQUERO (1998) ao analisar o papel da linguagem na obra de Vigotski elenca 4 pontos centrais:

- a princípio, função comunicativa e depois agente sobre o comportamento;
- poderoso veículo de mediação entre os Processos Psicológicos Elementares e os Superiores;
- instrumento para análise das raízes genéticas do pensamento e da consciência;
- indutora de efeitos sobre o meio social.

Pensamos que a atividade oral ocupa um espaço muito ínfimo nas salas de aula. Concordamos com BRASIL – PCN - (1998:49) ao afirmar que é preciso fazer da fala um instrumento para a aquisição de novos conhecimentos e comportamentos. *“O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente da escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade.”* A atividade oral é um dos pontos centrais que as escolas devem acatar para diminuir a violência na sala de aula.

Realizados os debates, as professoras iniciaram o trabalho com a ficha-certidão de nascimento em forma de pesquisa. O documento passou a fazer parte das aulas como um texto que possui um gênero discursivo próprio, ou seja, diferente daqueles que se vinha trabalhando até então. Nele, a criança pode tirar informações sobre ela mesma, conferindo um valor social para a língua escrita.

A partir da data de nascimento da criança, as professoras iniciaram o trabalho sobre relação entre tempo e espaço. O objetivo dessa atividade não era trabalhar o tempo enquanto uma sucessão de dias, meses e anos, mas sim identificar momentos marcantes ou significativos e as situações que marcaram esses momentos na vida da criança, bem como as transformações ocorridas em seu corpo e, as que ainda estão por vir.

Para essa atividade elaboramos uma entrevista que a criança deveria aplicar aos seus pais, tirando-lhes informações sobre os diferentes momentos de sua própria vida, como por exemplo, com quanto tempo começou a andar, falar, o que comia quando nasceu, quando tinha seis meses e assim sucessivamente.

Em ambas as salas as entrevistas foram trabalhadas, inicialmente, em forma de atividade oral. Durante a fala das crianças evidenciaram as diferentes realidades vividas por elas e que cada uma teve um ritmo próprio de desenvolvimento. As professoras utilizaram esse momento para trabalhar as diferenças entre as crianças: do corpo, gostos, “manias”, e principalmente das suas histórias de vida.

Na primeira série solicitamos aos pais que enviassem fotos de seus filhos em diferentes momentos de suas vidas para a realização de uma exposição em sala de aula. A professora pediu para que as crianças organizassem sobre suas mesas as fotos, atentando para que as organizassem na seqüência temporal, ou seja, de quando era mais novo até os dias de hoje. Em nenhum momento foi trabalhado o tempo enquanto idade, mas sim em momentos significativos. Essa preocupação visa romper a visão de tempo como uma sucessão linear de dias, meses e anos, ou seja, esse tempo ditado pelo calendário, esse tempo concreto. O conceito de tempo trabalhado foi o de conjunto de possibilidades num dado momento, (SANTOS, 1997).

Após a montagem das fotos, a professora sugeriu às crianças para imaginarem que estavam numa exposição de fotografias e que era para elas andarem pela sala observando as fotos. As crianças puderam observar concretamente as mudanças que seus corpos passaram no tempo. A conversa entre as crianças foi de espanto e admiração com algumas mudanças corporais de alguns colegas.

Depois da exposição, a professora debateu novamente com as crianças as mudanças e transformações do corpo ao longo do tempo e que ainda continuarão passando por mudanças ao se tornarem adolescentes, jovens, adultos e idosos.

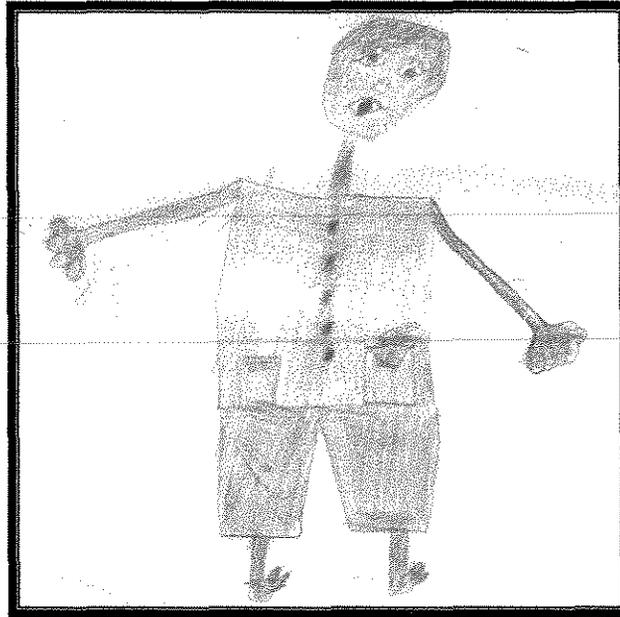
Em atividade oral, organizou uma lista coletiva dos diferentes momentos vivenciados pelas crianças até aquele instante e o que elas poderiam fazer em cada momento. O tempo deixou de ser uma data de calendário para se tornar um conjunto de possibilidades de ações.

QUADRO 1 – Minhas ações em diferentes momentos

Quando nasci	Comecei a engatinhar	Comecei a falar	Comecei a andar	Fui para a pré-escola	Entrei na escola
Mamava	Comia papinha	Pedia as coisas, falava com as pessoas, perguntava	Andava pela casa inteira	Aprendi algumas letras e os números	Estou aprendendo a ler e escrever
Dormia	Arrastava-me pela casa	Comia comida	Mexia em tudo	Fiz amigos	Faço muitos amigos
Ficava no colo	Mexia nas coisas que estavam no chão	Não queria ficar mais no berço	Deixei de fazer xixi e coco na fralda	Brincava de correr, pular, podia brincar na rua	Posso sair sozinho de casa, brincar na rua
Fazia xixi e coco na fralda	Ainda fazia xixi e coco na fralda		Nunca queria ficar no berço e no carrinho	Sabia fazer as coisas sozinho,	Vou ao mercado e compro as coisas sozinho.

Após essas atividades, a professora solicitou que cada criança se desenhasse. Percebeu que praticamente todos os desenhos eram pintados em cor-de-rosa. Ela perguntou: *“Por que vocês estão se pintando de cor-de-rosa?”* Uma criança respondeu: *“porque é cor de pele.”* A professora, que é negra, pegou o lápis e perguntou a classe: *“Ah, então quer dizer que a minha pele é da cor desse lápis? Tem alguém aqui cor-de-rosa?”* Elas ficaram encabuladas com a pergunta da professora. Nesse instante deu início a um debate sobre cor de pele, no sentido de que cada um tem um corpo com características próprias: altura, peso, cor e tipo de cabelo, cor de pele e que isso não é motivo de discriminação e de vergonha. Um menino disse: *“professora, imagina que sem graça se todo mundo fosse igual.”* Um outro emendou: *“não ia dar para saber quem é a namorada!”*

FIGURA 1 – Eu sou assim:



Desenho do aluno Alison. - 1ª série

Trocar o lápis cor de rosa pelo marrom representou muito mais que uma simples troca de lápis de cor, mas sim o início da tomada de consciência do seu próprio corpo e da questão racial no Brasil. Segundo a professora após esse conjunto de atividades acabou o problema de preconceito racial na classe.

Na segunda série, a professora trabalhou a evolução e as transformações do corpo humano de forma diferente. Optou pela montagem de cartazes, partindo de recorte de revistas e jornais. Previamente, organizou uma lista com as fases do desenvolvimento do ser humano: bebê, infância, adolescência, juventude, adulto e idoso. Após a montagem dos cartazes os grupos expuseram para a sala seus trabalhos, explicando as mudanças que ocorrem no corpo das pessoas com o passar do tempo e o que elas fazem em cada momento de suas vidas.

Aproveitamos esse trabalho realizado sobre os diversos momentos da vida da criança e suas mudanças corporais para realizar atividades para construção de conceitos de cartografia e ciências com as crianças da primeira série.

No que tange à cartografia foi desenvolvida a atividade “mapa do corpo”, propostas por ALMEIDA, SANCHEZ, PICARELLI (1995). O mapa do corpo teve por objetivo desenvolver o processo de descentralização, ou seja, *“a passagem do egocentrismo infantil para um enfoque mais objetivo da realidade, através da construção de estruturas de conservação que permitem à criança um pensamento mais reversível.”*(...) *Ao mapear o corpo, o aluno toma consciência de sua estatura, da posição de seus membros, dos lados de seu corpo. Ao representa-los terá necessidade de utilizar-se de procedimentos de mapeador – generalizar, observar a proporcionalidade, selecionar elementos mais significativos -, para que a representação não perca a característica de sua imagem.”* ALMEIDA & PASSINI (1991: 34, 47-48)

A partir dos bonecos dos corpos das crianças, a professora trabalhou as partes do corpo do ser humano. Em matemática organizou e classificou os bonecos por ordem crescente e decrescente segundo seus tamanhos.

4.6 - Da práxis ao método: em busca da escala geográfica

Até aqui, trabalhamos a noção de tempo e espaço, bem como algumas noções cartográficas a partir do corpo da criança. As atividades que desenvolvemos sobre o local de nascimento da criança a partir da sua certidão de nascimento, nos levou ao questionamento do conceito de escala e de qual conceito de espaço geográfico a criança deve construir.

Quando solicitamos à criança que pesquisasse na sua certidão o local de nascimento, tínhamos por objetivo fazer com que ela iniciasse processo de questionamento de que o lugar em que ela mora atualmente (Bairro Vitória Régia ou Cajuru) ou a cidade (Sorocaba) nem sempre fez parte de sua vida. Nosso objetivo foi inseri-la dentro da situação geográfica de desenvolvimento do bairro e da cidade, conforme já discutimos anteriormente.

A partir do momento que compreenda que ela passou a fazer parte da história do bairro e da cidade num momento marcado, surgem os questionamentos que são centrais para o que buscamos: o espaço geográfico enquanto totalidade. Esses questionamentos feitos pela criança

devem tentar estabelecer as causas externas que fizeram com que ela se mudasse para Sorocaba e/ou para o bairro em que mora atualmente. O entendimento do seu bairro, ou da sua cidade deixa de ter explicações que se encerram em si e na própria criança, ou ainda, no seu imediato concreto. Nesse sentido, iniciamos a construção do conceito de lugar que o considera como sendo o ponto de encontro de lógicas próximas e longínquas.

Se ALMEIDA & PASSINI (1991) trazem a importância da descentralização para a construção da noção do espaço cartográfico, acreditamos que o estabelecimento de relações entre o local e global proporciona uma descentralização muito maior, ou seja, cria as condições para que criança saia de seu egocentrismo e siga direção à totalidade mundo. A questão central deixa de ser a distância ou a aproximação entre ela (a criança) e o objeto, o objeto e ela, o objeto e outro objeto. Mais importante que a distância são as relações estabelecidas entre esses objetos e ela. Desta forma, somos levados a discutir o conceito de escala, pois enquanto a distância solicita o apoio do conceito de escala cartográfica, a relação busca a escala geográfica para a sua explicação.

O mundo se apresenta como uma totalidade. Todavia, essa totalidade é impossível de ser abarcada pelo exercício analítico. O grande desafio é encontrarmos os instrumentos capazes de dar conta dessa totalidade sem desintegrá-la, ou ainda, cooptar a parte sem perder o todo.

A esse exercício analítico, os geógrafos costumam chamar de escala de análise. Esse parece ser um ponto central que merece ser discutido com maior profundidade, uma vez que consideramos desde o início deste trabalho que o espaço é também sinônimo de totalidade.

Se o espaço é considerado como totalidade e, totalidade nos traz a idéia de movimento, temos que levar em consideração a questão do tempo, ou seja, a totalidade no seu movimento, realizando-se. Nesse sentido, o espaço é muito mais do que uma forma, um tamanho, um desenho, um ponto e uma distância, pois ele incorpora também o tempo como sendo uma situação do processo (totalização). A escala para poder fazer parte da família do espaço precisa, necessariamente, incorporar o tempo como um de seus constituintes centrais.

Não podemos confundir escala cartográfica com escala geográfica. A primeira nos leva a um espaço cartesiano, linear, ou ainda, para um espaço absoluto. Para FONSECA & OLIVA (1999), esse espaço cartesiano ou espaço cartográfico é um espaço absoluto, que contém todas as coisas do universo. Na verdade, ele preexiste a todas as coisas e é entendido como uma externalidade à sociedade. Para CASTRO (2000), a escala cartográfica, entendida como uma fração que indica a relação entre as medidas do real com a sua representação gráfica, é cada vez mais insatisfatória para explicar a complexidade do espaço geográfico.

Em contrapartida, a escala geográfica nos conduz ao espaço geográfico e no seu entendimento como sendo um sistema indissociável de sistema de objeto e sistema de ações. (SANTOS, 1997).

Para RAFFESTIN et alli (1983:124), um dos grandes equívocos dos geógrafos foi transferir o conceito de escala criada pela cartografia para a Geografia, fazendo com que muitos geógrafos produzissem mapas pensando que estavam fazendo Geografia. Hoje, é comum presenciarmos debates onde alguns geógrafos dizem que estão perdendo espaços de trabalho para geólogos, arquitetos, etc... Para nós, esse é um falso problema, pois esses profissionais estão produzindo mapas e não fazendo Geografia. Quando esses passarem a dominar nossas categorias de análise, aí sim, teremos um problema de mercado de trabalho. Somos obrigados a concordar com os autores acima citados que *“a cartografia é um instrumento disponível, mas não é a Geografia.”*

SILVEIRA (1999) produziu um importante estudo sobre a questão da escala que nos ajuda a buscar um recorte do espaço geográfico sem fragmentar a sua totalidade. Para ela, forma, tamanho e desenho são atributos de uma geometria do espaço. Tempo e forma constituem os dados do processo, elementos essenciais para a elaboração de um conceito de escala que dê conta do período atual. A funcionalização, ou ainda, o movimento dos eventos criam e recriam formas materiais. Trata-se de captar a vida das formas, um enfoque que pode ser, ao mesmo tempo, genético, morfológico e dialético. O resultado desse movimento dos eventos é um contínuo fazer e refazer de formas, conteúdos e limites.

Na escala geográfica, ao invés de fechar-se na localização e no desenho da forma, ela busca o seu conteúdo. É lógico que na funcionalização do evento temos a produção de uma forma, uma ordem e um tamanho. Mas no instante seguinte são criadas outras formas, outras funções à velhas formas e, por conseguinte, outros limites. O tempo passa a tomar sentido, ou seja, na medida que redefine a forma, a função e o limite. Segundo CASTRO (2000:121), *“tão importante como saber que as coisas mudam com o tamanho, é saber exatamente o que muda e como.”*

Se considerarmos apenas o sentido de maior ou menor proximidade entre os objetos estaremos apenas reproduzindo o espaço absoluto, ou ainda, fazendo uma Geografia geometrizada. Mas se incorporarmos o tempo histórico na categoria geográfica que adotamos como o ponto de partida para as séries iniciais, ou seja, o lugar, estaremos caminhando para um verdadeiro conceito de espaço.

A nossa preocupação ao introduzir os conceitos e elementos da cartografia para as crianças da primeira e segunda série era contribuir no entendimento do espaço geográfico. Se concordamos com RAFFESTIN et alli (1983) que a cartografia é apenas um instrumento e não a Geografia, não podíamos partir das representações cartográficas para se chegar ao conceito de espaço, mas sim utilizá-las como um instrumento. Acreditamos que o movimento deva ser o inverso, ou seja, partir do espaço geográfico e para representar o seu sentido utiliza-se, também, o instrumental cartográfico.

Inúmeros trabalhos foram desenvolvidos sobre o ensino de Geografia para crianças partindo da Cartografia. Nesses, as crianças constroem a noção de espaço a partir do momento que desenvolvem as habilidades de localização, orientação, interpretação e representação. Não estamos negando a importância desses trabalhos, até porque os utilizamos para as nossas aulas.

Acreditamos que é preciso incorporar algo a mais, introduzindo conceitos que nos permita superar o espaço enquanto uma representação cartográfica absoluta. Nesse sentido, cabe introduzir o tempo, pois somente através do seu instrumento de empiricização – a periodização – poderemos encontrar as escalas de análise do espaço de forma a não fragmentá-lo.

2ª Atividade: A cidade em que nasci

Sabíamos, antemão, que ao pedirmos às crianças para localizarem nas suas fichas – certidão de nascimento – os nomes das cidades que nasceram, iriam aparecer diversos nomes de cidades localizadas no Estado de São Paulo e demais Estados. O nosso objetivo nessa atividade era provocar o questionamento de que a cidade que elas moram atualmente – Sorocaba - nem sempre fez parte da história de suas vidas. Pensando na criança, estar em Sorocaba hoje, significa relações estabelecidas deste lugar com outros lugares e em outros momentos. Mas pensar nos motivos que levaram seus pais escolherem a cidade de Sorocaba para morar significa inserir as crianças e as cidades que nasceram num contexto historicamente datado. De forma muito elementar a noção de tempo e espaço se encontraram nessa atividade, levando-nos em direção da escala geográfica.

As duas professoras desenvolveram essa atividade de forma a poder trabalhar outras disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Essas atividades trouxeram também algumas inquietações quanto às noções topológicas e espaciais euclidianas, como redução, proporção, inclusão e as coordenadas geográficas. Quando as professoras lançaram o problema para os alunos “como podemos saber aonde ficam as cidades que vocês nasceram”, evidentemente que elas iriam conduzir as aulas para o uso de mapas (Sorocaba, São Paulo e Brasil).

Foram desenvolvidas algumas atividades nesse sentido, na medida que as inquietações dos alunos surgiam. Novamente optamos por não descrever o conjunto das atividades cartográficas, pois acreditamos que não é esse o nosso objetivo e que tais atividades podem ser encontradas em algumas propostas como as de ALMEIDA, SANCHES e PICARELLI (1996) e SIMIELLI (1995).

QUADRO 2 – Cidades de nascimento das crianças

Primeira Série	Segunda Série
Itararé (SP)	Avaré (SP)
Votorantim (SP)	Americana (SP)
Boituva (SP)	Bocaina (PI)
São Bernardo do Campo (SP)	Capão Bonito (SP)
Osasco (SP)	Cabreúva (SP)
São Paulo (SP)	Divinópolis (MG)
Campo Mourão (PR)	Itu (SP)
Sorocaba (SP)	Itaporanga (SP)
Rancharia (PR)	Santos (SP)
Jardim Alegre (PR)	Sorocaba (SP)
Mauá (SP)	São Paulo (SP)
São Gonçalo do Sapucaí (MG)	Cambará (PR)
	Fátima do Sul (MS)

Na primeira série, em forma de atividade oral, a professora perguntou para aos alunos que nasceram e cresceram em outras cidades, se eles lembravam-se de como eram essas cidades, as coisas que eles brincavam, onde passeavam, trabalho dos pais, etc. Foi um momento importante na atividade porque permitiu a socialização das diferenças realidades de cada lugar, bem como de cada criança.

A partir desse momento, com o mapa suspenso na lousa, a professora propôs alguns exercícios no caderno:

1) Observe o mapa e responda:

a) Em qual cidade nasceu mais crianças?

b) Em qual Estado do Brasil tem mais cidades em que as crianças da sala nasceram?

c) Quais os outros Estados que também têm cidades onde as crianças da sala nasceram?

d) Quem nasceu mais longe de Sorocaba? Em qual cidade essa criança nasceu?

Após essas atividades a professora elaborou textos coletivos com os alunos, procurando amarrar as atividades referentes ao desenvolvimento e transformação do corpo humano no tempo com as diferentes espacialidades vividas por eles.

Ao apresentarmos os mapas para localizar as cidades em que as crianças nasceram, ficou evidente, tanto para a primeira série quanto para a segunda, que as noções inclusão, redução e proporção, noções essas fundamentais para o entendimento, produção e leitura de mapas não foram suficientemente construídas pelas crianças partindo apenas de mapas já elaborados, como o de Sorocaba, São Paulo e Brasil. Concordamos com ALMEIDA & PASSINI (1991) que as crianças só aprenderão a linguagem cartográfica se elas fizerem seus próprios mapas. Não é a reprodução, cópia ou pintura de mapas que vai permitir-lhes a compreensão do complexo sistema simbólico que é um mapa.

Nesse sentido, achamos coerente desenvolver algumas atividades cartográficas propostas por ALMEIDA, SANCHEZ e PICARELLI (1995). Essas atividades passaram a fazer parte dos planos semanais de aula das duas séries trabalhadas no sentido de contribuir para o entendimento das relações entre o local e o global. Na situação geográfica que estamos trabalhando o local é o lugar atual de moradia (o bairro e a cidade), e o global são as cidades e estados que nasceram ou moravam antes de mudar para Sorocaba. Entre o lugar de nascimento e o lugar atual da moradia há um intervalo com múltiplas possibilidades de relações explicativas. Adentrar nesse universo, ou proporcionar as primeiras reflexões relacionais entre o lugar do presente com o do passado é um dos objetivos do ensino de Geografia que se pretende neste trabalho.

3ª Atividade: *as cidades de nascimento dos meus pais.*

Para saber onde os seus pais nasceram, as crianças (primeira e segunda séries) aplicaram um pequeno questionário junto aos seus pais.

Pergunte ao seu papai e mamãe aonde eles nasceram

Mamãe:

Cidade: _____

Estado: _____

Papai:

Cidade: _____

Estado: _____

O conjunto dessa atividade seguiu os mesmos procedimentos da atividade de localização das cidades de nascimentos das criança. Se apareceram poucas cidades fora do Estado de São Paulo para as crianças; para os seus pais, essas apareceram em maior quantidade e diversidade.

QUADRO 3 – Cidades de nascimento dos pais dos alunos

A partir do momento que as crianças estavam diante dessas informações localizadas cartograficamente, isto é, as diferentes cidades de nascimento de seus pais, bem como de si próprios, pudemos iniciar alguns questionamentos que ultrapassam essa dimensão de espaço cartográfico, ou ainda de localização e representação cartográfica.

Nesse sentido, as professoras puderam trabalhar com seus alunos, através de atividades orais, bem como na produção de pequenos textos, tabelas, gráficos e desenhos que os bairros onde as escolas estão localizadas (Cajuru e Vitória Régia) são formados, na sua maioria, por pessoas que vieram de outros bairros de Sorocaba, outras cidades e estados brasileiros. A situação

geográfica definida anteriormente começou a tomar sentido a partir do imediato concreto das crianças e suas relações com outros lugares mais distantes.

QUADRO 3 – Cidades de nascimento dos pais das crianças

Primeira série	Segunda série
Itapeva (SP)	Ivaiporã (PR)
Apiai (SP)	São Paulo (SP)
Sorocaba (SP)	Fronteira dos Vales (MG)
Registro (SP)	Riversul (SP)
São Paulo (SP)	Paraguaçu Paulista (SP)
Osasco (SP)	Itai (SP)
São Bernardo (SP)	Fátima do Sul (MS)
Irecê (BA)	Presidente Bernardes (MG)
Icó (CE)	Divinópolis (MG)
Londrina (PR)	Mariluz (PR)
Rancharia (SP)	Taguai (SP)
Janaúba (MG)	Capão Bonito (SP)
Correntina (BA)	Nova Era (MG)
Avaré (SP)	Indaiatuba (SP)
Terra Rica (PR)	Cambará (PR)
Nossa Senhora das Graças (PR)	Ribeirão do Pinhal (PR)
Maiporã (PR)	

Para melhor trabalhar essa questão as professoras desenvolveram com seus alunos uma “entrevista” para ser aplicado aos seus pais os quais deviam responder os motivos que fizeram mudar para Sorocaba e para os bairros que moram atualmente.

Na segunda série, foram formados grupos de quatro crianças que deveriam pontuar os motivos que fizeram seus pais mudarem para Sorocaba. Após essa etapa, cada grupo leu o resultado do seu trabalho, resultando numa lista coletiva.

Dentre os motivos que fizeram seus pais mudarem para Sorocaba, destacaram-se a procura de melhores empregos (17), vida melhor (4); montagem de negócio (2), aluguel mais barato (2), motivos particulares (3) e os demais sempre moraram em Sorocaba (8). Os motivos que fizeram escolher o bairro Cajuru destacaram-se: fugir do aluguel (16), aluguel mais barato 8, morar com os pais: (5), emprego (5), outros (1). Entende-se como fugir do aluguel as famílias que

compraram terrenos e ergueram casas, mudando-se imediatamente para elas após a colocação da laje, janelas e portas. Essa prática é muito comum nas periferias das grandes cidades e metrópoles, proporcionando uma paisagem que chamamos nesse trabalho de “semi-acabada”.

Em forma de atividade oral, a professora discutiu com as crianças a questão do emprego como sendo o maior motivo que fez [e continua fazendo] muitas pessoas mudarem de uma cidade para outra. Associou essa informação às cidades de origem de seus pais, onde boa parte nasceram em cidades pequenas que apresentam poucas possibilidades de trabalho. Algumas crianças disseram que onde moravam, seus pais trabalhavam na roça, ou faziam “bico”. A professora da primeira série ao desenvolver a mesma atividade teve respostas mais “fortes”, como por exemplo *“meu pai veio pra cá fugindo da seca.”; Não tinha dinheiro para pagar aluguel”!*

Esses temas, muitas vezes considerados inapropriados para as crianças dessa faixa etária e de escolarização, mostraram-se extremamente enriquecedores para as professoras e alunos. Através dos diferentes relatos das crianças, a realidade veio à tona não como uma exterioridade ou algo distante, mas carregada de pertencimento e respeito, uma vez que as dificuldades materiais e financeiras enfrentadas pelas crianças apresentam-se mais como regra do que exceção. Acreditamos que é nesse encontro de realidades, ou seja, a do indivíduo com a do coletivo, teremos atitudes realmente cidadãs e não individualizadas.

Em aulas seguintes, a professora da segunda série acrescentou para discussão o fato da cidade ser industrializada e que esse é um dos grandes motivos que fazem as pessoas virem de outras cidades (como os pais delas) à procura de emprego. Para essa discussão ela não encontrou dificuldades, pois, pelo fato do bairro estar localizado no extremo norte da cidade, a sua via de acesso ao centro corta toda a zona industrial de Sorocaba. Assim, ao questionar o que as crianças conseguem observar nas laterais da estrada (Av. Independência) quando elas vão ao centro, elas não tiveram problemas em responder: *“fábricas”*.

Com o objetivo de confrontar os motivos que fizeram seus pais mudarem para Sorocaba e seus trabalhos atuais, a professora elaborou uma outra entrevista para ser aplicada aos seus pais, onde esses deveriam informar sobre os trabalhos que realizam atualmente. Sobre essas informações foram elaboradas tabelas sobre os trabalhos dos pais e das mães separadamente.

Ficou evidente que nenhum dos trabalhos exercidos pelos pais das crianças demandam alto grau de formação profissional. Dentre as mães, destacou-se o trabalho de faxineira e, dentre os pais, o de pedreiro e agricultor.

Após elaborarem essa tabela a professora perguntou se alguns daqueles trabalhos eram realizados em alguma fábrica. Como alguns pais responderam na entrevista que mudaram para Sorocaba à procura de empregos nas fábricas, a professora da segunda série estabeleceu com os alunos as relações com os trabalhos que exercem atualmente, ou seja, muitas pessoas mudaram para Sorocaba com o objetivo de se empregarem nas fábricas, mas acabaram tendo que trabalhar como pedreiros e agricultores por não terem a qualificação exigida pelas indústrias. Outro ponto interessante da atividade oral foi a nitidez apresentada pelas crianças sobre o trabalho e a produção das fábricas. Para elas, nenhum daqueles trabalhos realizados pelos seus pais pode ser realizado dentro de uma fábrica, pois, utilizando a resposta de um aluno, *“na fábrica é para fazer coisas, como peças, pneu e um monte de outras coisas”*. Essa resposta nos mostra como é criado um imaginário sobre o trabalho industrial naqueles que jamais terão acesso a ele.

Sobre as tabelas organizadas anteriormente, a professora propôs aos alunos que as reagrupassem segundo o local onde os pais deles trabalham – zona rural ou zona urbana. Para isso, discutiu algumas diferenças entre esses dois conceitos. A professora não encontrou dificuldades em iniciar o estudo desses conceitos, pois muitos dos alunos moram em chácaras e sítios. Esses alunos relataram como é o cotidiano de quem mora na zona rural. Ainda no sentido de diferenciar esses dois espaços, foi sugerido às crianças que perguntassem aos seus pais sobre as ferramentas utilizadas por eles nos seus trabalhos. Essa atividade foi importantíssima, uma vez que pelos instrumentos de trabalho foi possível identificar o tipo de trabalho realizado e se é em zona rural e/ou urbana.

Após esse conjunto de atividades pudemos estabelecer as primeiras relações entre as cidades que moravam, os motivos que fizeram seus pais mudarem para Sorocaba e as profissões que exercem atualmente.

Embora essas relações sejam muito elementares, elas são fundamentais para que as crianças comecem a entender que o lugar que moram atualmente apresenta relações como outros

lugares mais distantes, como o nordeste e sua seca, a falta de emprego nas cidades pequenas do interior paulista, a falta de infra-estrutura para os pequenos agricultores, etc. O imediato concreto deixa de ser a corporeidade dos objetos mais significativos para as crianças (minha casa, minha rua, minha escola). O imediato concreto vai tornando-se cada vez mais o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas. Estar morando em Sorocaba significa a busca de um emprego não encontrado em outro. Morar na periferia significa a possibilidade de pagar ou fugir do aluguel. Nesse sistema de relações entre o próximo e o distante, acrescenta-se o tempo, não no sentido cronológico, mas sim um tempo empiricizado no espaço através dos objetos produzidos e incorporados ao espaço segundo às possibilidades de cada momento.

Nesse sentido, passamos a perseguir esse tempo empiricizado nos lugares de pertencimento e da cotidianidade das crianças. É evidente que não estamos propondo para as crianças nessa faixa etária o método de periodização do materialismo histórico. Todavia, podemos dar uma grande contribuição às crianças se conseguirmos que elas compreendam que o lugar que moram foi produzido em diferentes momentos, sendo que cada um desses apresentou características espaciais muito próprias e específicas.

Essa situação geográfica de rápido crescimento urbano verificada nesses bairros a partir das informações trazidas pelas crianças, produziu uma enorme paisagem semi-acabada¹⁰, ou seja, bairros de casas semi-acabadas em lotes populares, ruas sem asfalto, conjuntos habitacionais para baixa renda, terrenos baldios, loteamentos novos margeando seus limites, etc. Se por um lado essa paisagem revela baixo nível de vida, por outro lado, revela dinâmica, movimento, ou ainda, as transformações são percebidas mais nitidamente.

Procuramos, então, fazer a ligação entre a situação geográfica com a materialidade que se dá no espaço formando essa paisagem “semi-acabada”. Sabíamos que para isso deveríamos pedir auxílio ao tempo, essa categoria tão essencial à Geografia, pois, essa paisagem é o resultado de uma situação iniciada não muito distante do presente.

¹⁰ O termo paisagem semi-acabada não quer dizer que esta é uma etapa da paisagem acabada. Na verdade não existe paisagem acabada, pois enquanto uma categoria geográfica, a paisagem está sempre em movimento, ou seja, sempre se refazendo.

4ª Atividade: *entrevistando um morador antigo*

Com o objetivo de retomar as transformações dos bairros no tempo, marcando, em específico, a situação que fez com que esses bairros apresentassem uma paisagem de aspecto semi-acabado que persiste até a atualidade e, por fim, inserir as crianças e suas famílias nesse processo de produção do espaço, resolvemos aplicar uma entrevista com um(a) morador(a) antigo do bairro em cada série trabalhada.

Na primeira série, ao ser proposta a entrevista os alunos ficaram muito entusiasmados, dizendo que conheciam pessoas que moravam há bastante tempo no bairro. No entanto, marcamos a entrevista com uma senhora que já conhecíamos, pois além de facilitar o contato, já sabíamos antemão do seu envolvimento nos diversos movimentos sociais, como Sociedades de Amigos do Bairro, Pastoral da Criança, etc.

As perguntas para a entrevista foram elaboradas antecipadamente pelas próprias crianças. Para essa atividade, a professora formou grupos que deveriam elaborar perguntas sobre o bairro. Depois a professora pediu para que cada grupo as lessem, para que ela pudesse escrevê-las na lousa. Após esse momento ela pediu para as crianças identificarem as perguntas que se assemelhavam, formando uma nova lista de perguntas:

- 1) Quando a senhora mudou para o Vitória Régia?
- 2) Por que a senhora mudou para o Vitória Régia?
- 3) Como era o Vitória Régia?
- 4) Como eram as casas?
- 5) A senhora gosta de morar aqui?

No dia da entrevista, as crianças estavam eufóricas para saber quem era a entrevistada, pois até esse momento a professora havia guardado segredo sobre seu nome. Quando a entrevistada entrou na classe, várias crianças exclamaram:

- Eu já conheço ela! É a Dona Lourdes!

Na verdade, essa proximidade já era imaginada e esperada por nós, pois muitas das crianças da sala já haviam sido assistidas pela Pastoral da Criança e outros movimentos sociais os quais a entrevistada participa. Além do mais, trazer uma pessoa do cotidiano das crianças para falar sobre a História do bairro possibilita esse encontro entre a História e seu agente.

O primeiro momento foi de descontração, onde a entrevistada abraçou e beijou várias crianças que *“já passaram por mim na Pastoral da Criança”*. Depois ela sentou-se no meio da classe e as crianças foram fazendo as perguntas.

Foi um momento importantíssimo para o projeto, pois a entrevistada tratou da História do bairro de acordo com a sua experiência de vida. Contou os motivos que a fez mudar para o bairro; as dificuldades que passou em virtude da falta de transporte coletivo, água, esgoto, luz elétrica, posto de saúde, escolas etc. Dessa forma ela foi narrando as transformações do bairro desde sua chegada. Colocou-se como um agente histórico, pois participou de inúmeros movimentos sociais para conquistar algumas das infra-estruturas necessárias presentes.

A partir das entrevistas as professoras elaboraram listas sequenciais sobre a História dos bairros. Na primeira série, como o vídeo da escola estava quebrado não foi possível utilizar a fita da entrevista para as crianças elaborarem uma lista seqüencial dos momentos principais e/ou significativos para a História do bairro. A alternativa encontrada pela professora foi relembrar a entrevista através de atividade oral.

Primeiramente, a professora perguntou aos alunos o que lembravam da entrevista. Com a fala deles, ela foi organizando uma lista na lousa. Depois de encerrada a atividade oral, ela pediu para que eles lessem a lista e questionou:

- Será que a Dona Lourdes falou na mesma seqüência que vocês?

Como nenhuma criança respondeu, ela refez a pergunta:

- Quando a Dona Lourdes deu a entrevista, ela começou falando do ônibus que não passava por aqui?

- Não, ela começou falando de como era aqui, que não tinha casas e era quase tudo mato.
Respondeu um aluno.

A professora aproveitou a resposta do aluno e reelaborou com toda a classe a lista, organizando-a sequencialmente, ou seja, na sucessão dos acontecimentos da História do bairro. Dividiu a História do bairro em seis momentos principais, conforme foi enumerado pelas crianças. Essa divisão não foi baseada em datas, mas em momentos que foram significativos para o bairro. Nos é evidente que não podemos chamar esse exercício de uma periodização segundo as possibilidades técnicas de cada período, conforme nos ensina SANTOS (1997). Todavia, permitiu-nos iniciar junto às crianças a noção de tempo empiricizado em momentos significativos. Entre o tempo cronológico, ou seja, o tempo do calendário e essa divisão do tempo em momentos significativos, é esse último o mais próximo, ou melhor, o que vai permitir que as crianças desenvolvam o conceito de tempo empiricizado, conceito esse fundamental para a Geografia e História.

A entrevista realizada foi o ponto de partida para a professora da primeira série propor um estudo do meio no bairro Vitória Régia. Procuramos privilegiar na elaboração do roteiros os lugares citados na entrevista e os que passaram a fazer parte da lista dos principais momentos da História do bairro. Utilizando COMPIANI e CARNEIRO (1993:94), classificamos o estudo do meio como sendo indutivo, onde procuramos *“guiar sequencialmente os processos de observação e interpretação, para que os alunos resolvam um problema dado.”* O roteiro ficou assim estabelecido

- 1ª parada: Porteira*
- 2ª parada: Sohovos*
- 3ª parada: Posto de Saúde*
- 4ª parada: Rua principal*
- 5ª parada: Lagoas*

FOTO 4.1 - ESTUDO DO MEIO - PORTEIRA



Primeira parada do estudo do meio: Porteira
Alunos da 1ª série
Data: 24/10/2000

5ª Atividade: *história do bairro em quadrinhos*

Utilizando as entrevistas com os moradores antigos dos bairros e os estudos do meio as professoras produziram com os alunos histórias em quadrinhos dos bairros. Para isso distribuíram uma folha de sulfite para cada criança que tinha que dividi-la segundo o número de sequências enumeradas após a entrevista. Para cada parte a criança deveria fazer um desenho referente a cada momento histórico elencado na lista sequencial.

Ao transformarem a lista dos diferentes momentos dos bairros em histórias em quadrinhos as crianças interpretaram o texto escrito em forma de lista. Geralmente, nessa faixa etária – 7 e 8

anos – os professores apresentam primeiro uma figura para depois solicitar o texto referente a ela. Aqui o exercício foi contrário e serviu como um elemento de avaliação sobre a construção da língua escrita.

Evidentemente que nenhuma história em quadrinhos foi produzida igual a outra, mesmo partindo da mesma lista sequencial, pois ao desenharem as crianças utilizam referências pessoais baseadas nas suas experiências sociais e afetivas com o objeto ou situação em questão.

FERREIRA (1998), analisando a figuração e a realidade no desenho da criança encontrou alguns pontos em comum nas obras de Luquet, Lowenfeld e Brittain, Mèredieu e Widöcher, passíveis de críticas. Para esses autores as crianças ao tentarem desenhar a realidade passam por diferentes etapas, iniciando com a garatuja, passando pelo esforço da representação dos objetos e caminhando para uma representação cada vez mais próxima da realidade material. Outro ponto em comum entre eles é que as crianças não desenharam aquilo que vêem, mas o que sabem do objeto. Nesse sentido, a autora critica: *“se a criança figura o que sabe e não o que vê, qual é a realidade que se apresenta ao seu desenho e como ela é constituída? Como a imaginação da criança está vinculada ao seu conhecimento e aquilo que é real para ela?”* (FERREIRA, 1998:28)

A autora tenta responder à sua crítica a partir da sua leitura do trabalho de Vigotski (1987), intitulado *“Imaginación y el arte in la infancia. “Desenhando os objetos reais, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a realidade conceituada. É essa a realidade percebida. A figuração da criança mostra que as coisas estão apresentadas no desenho de forma significativa e com sentido expreso. As figurações apresentam o mundo dos significados.”* (FERREIRA, 1998:30)

Não é nosso objetivo analisar os desenhos produzidos pelas crianças, estabelecendo classes segundo etapas de desenvolvimento do desenho.¹¹ O que nos interessa é a realidade

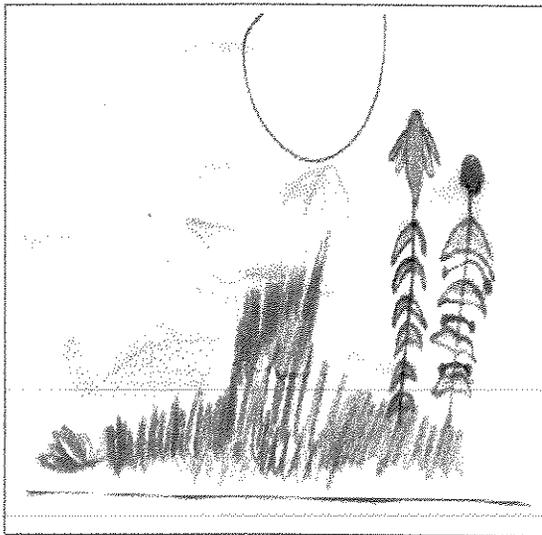
¹¹ Trabalho nesse sentido foi desenvolvido com muita competência por SANTOS, Clésio. “O Desenho da Paisagem Feito por Alunos do Ensino fundamental”. Dissertação de mestrado. Área de Educação Aplicada às Geociência. UNICAMP/IG. Campinas, 2000.

conceituada que se expressa nos desenhos e, aqui, a realidade conceituada é o espaço geográfico em constante movimento e transformação, ou seja, o espaço na sua forma dinâmica, com suas múltiplas relações explicativas.

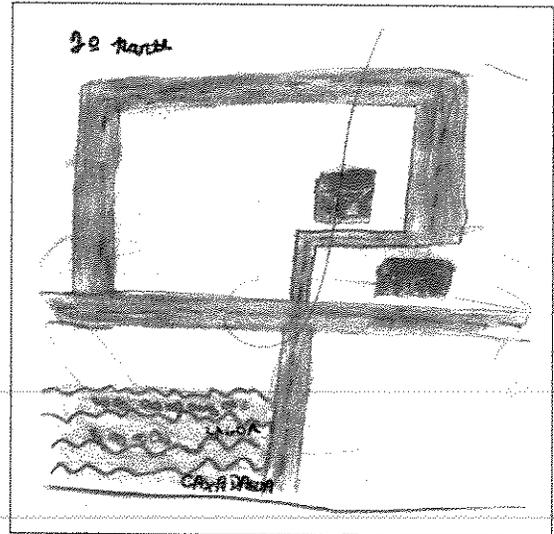
Poucas foram as histórias em quadrinhos que conservaram os mesmos objetos nos diferentes quadros, mas, para o primeiro ciclo do ensino fundamental o mais significativo é a criança entender que o seu bairro não se limita às suas percepções egocêntricas. Antes mesmo dela nascer ou mudar-se para o bairro, ele já existia, tinha uma história, movimentos populares organizados, etc. A história da criança e de sua família passa a fazer parte do bairro num dado momento e, a partir desse momento, as suas histórias (da criança, sua família e do bairro) se tornam intimamente relacionadas, isto é, as crianças e seus familiares tornam-se agentes sobre o espaço e vice-versa.

Com o objetivo de proporcionar a identificação do momento que a criança passou a fazer parte da história do bairro a professora da primeira série pediu para que os alunos levassem para casa as histórias em quadrinhos e contassem a História do bairro para seus pais e irmãos a partir dos quadros, para depois perguntarem aos mesmos em qual daqueles quadros (momentos) passaram a fazer parte da História do bairro. Um dos objetivos dessa atividade foi proporcionar o diálogo entre pais e filhos envolvendo conteúdos trabalhados na escola.

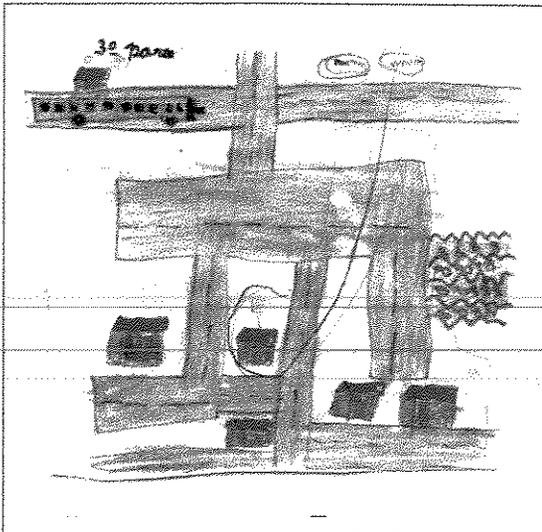
BAIRRO VITÓRIA RÉGIA



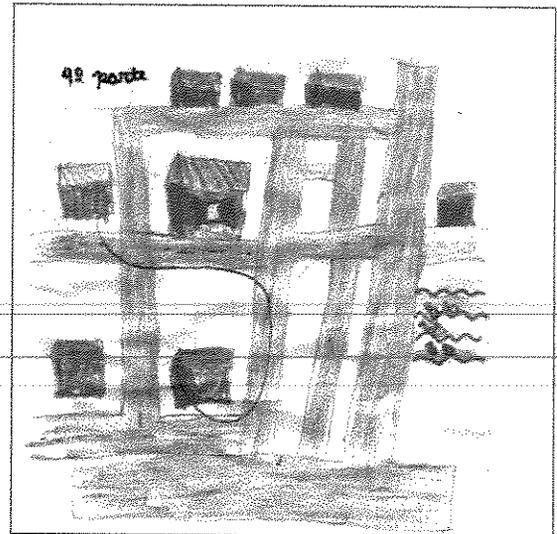
1ª momento: Zona rural: plantação



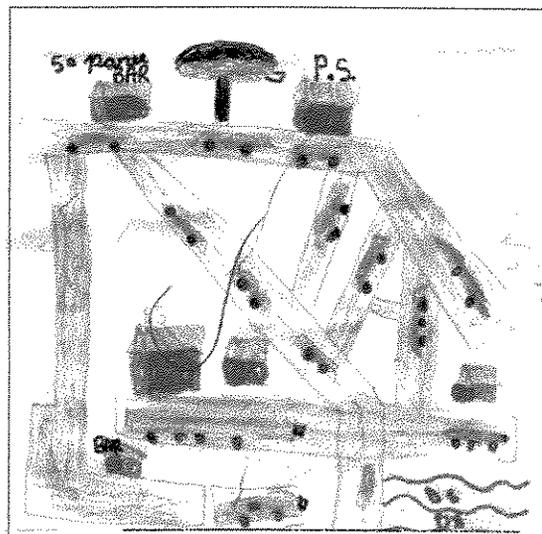
2ª momento: loteamento e primeiros moradores



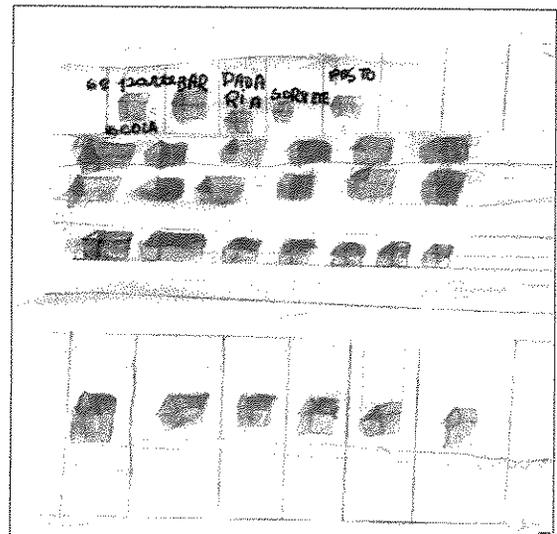
3ª momento: construção de mais casas



4ª momento: acaba a plantação

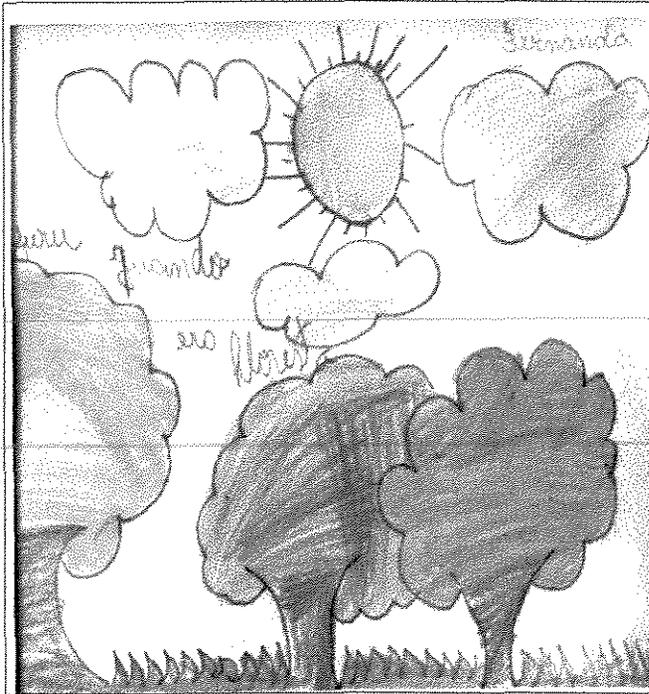


5ª momento: construção da escola, Postinho, transporte
Desenhos do aluno Junior - 1ª série

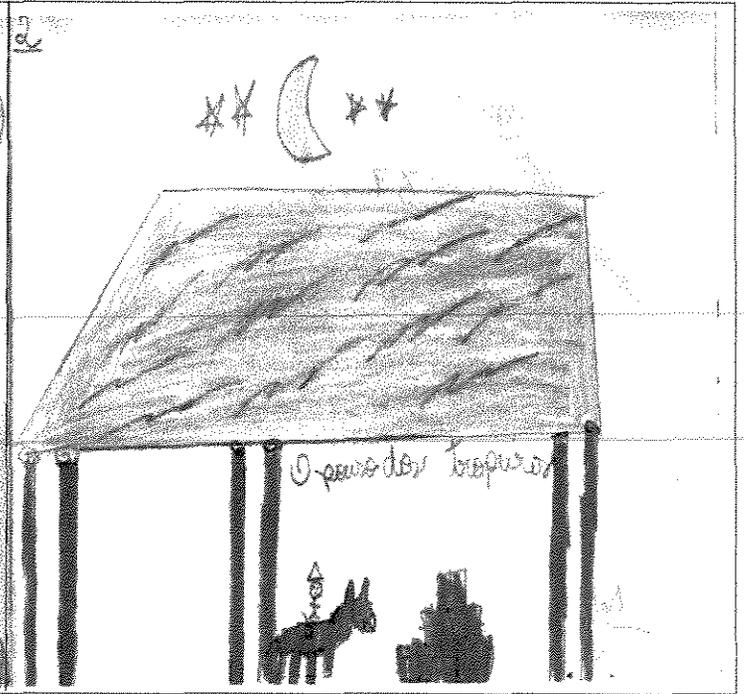


6ª momento: bairro hoje

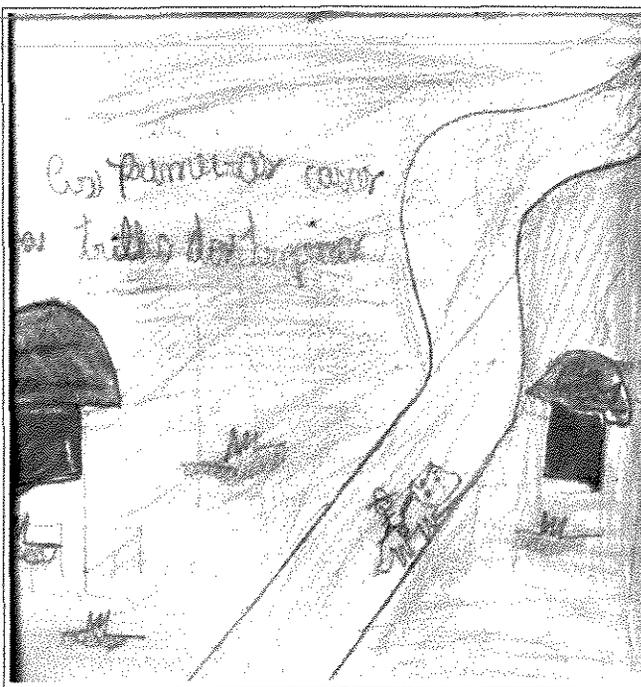
**FIG. 4.2 - HISTORIA EM QUADRINHOS
BAIRRO CAJURU**



1º momento



2º momento



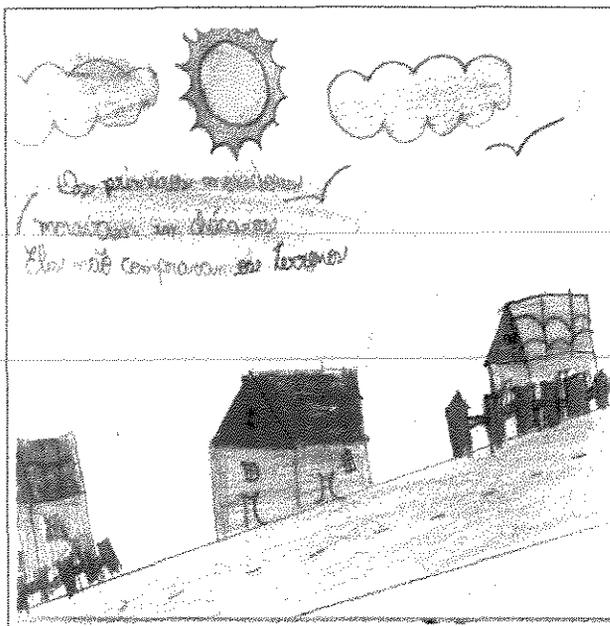
3º momento

Desenho da aluna Fernanda
2ª série

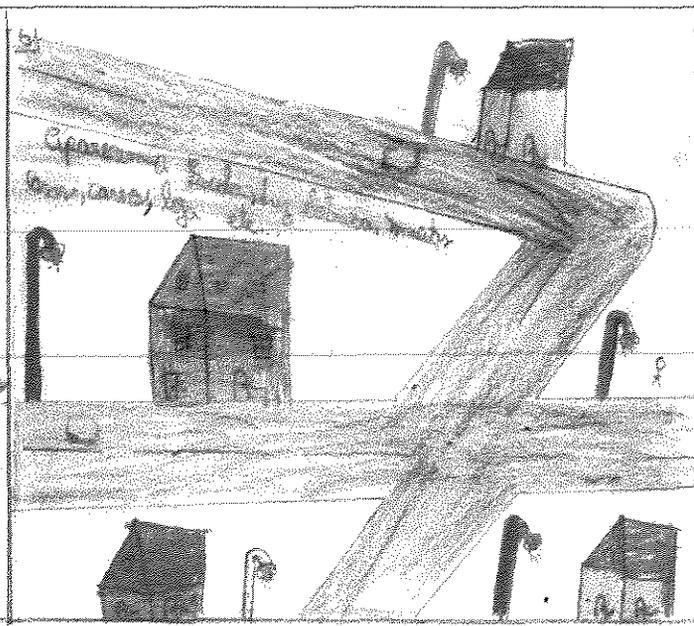


4º momento

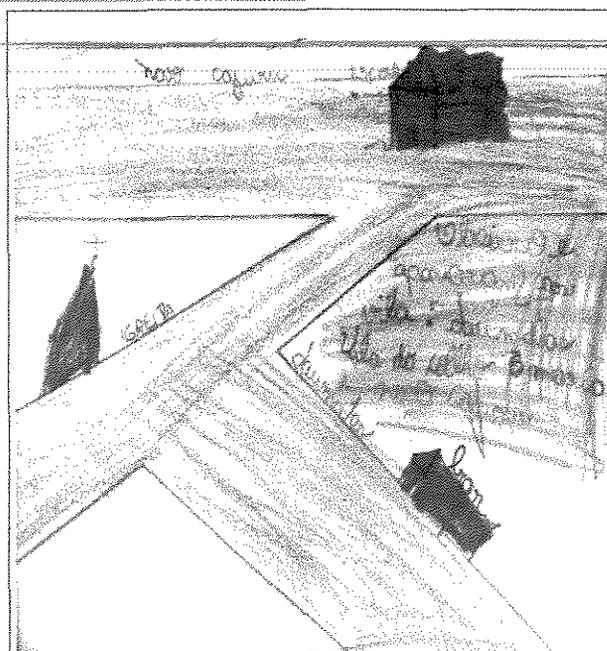
**FIG. 4.2 - (cont.) HISTÓRIA EM QUADRINHOS
BAIRRO CAJURU**



5º momento

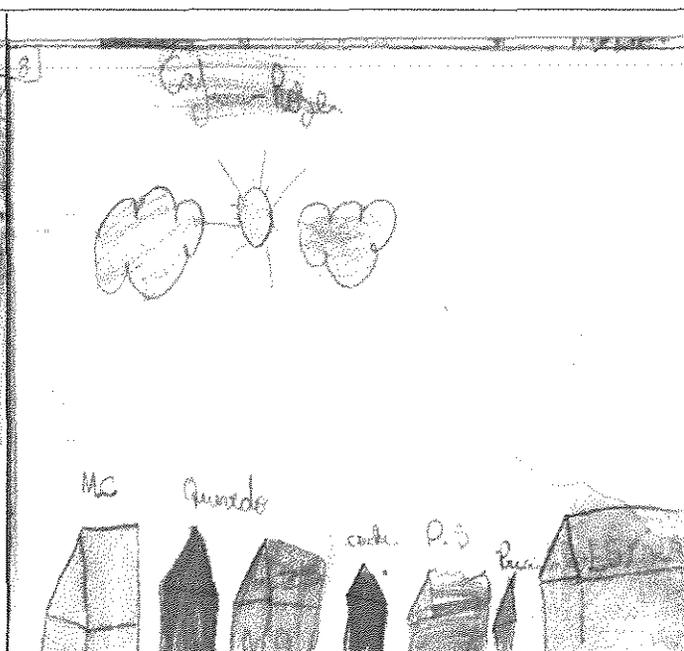


6º momento



7º momento

Desenho da aluna Fernanda
2ª série



8º momento

Como já foi discutido anteriormente, na teoria sócio-construtivista de Vigotski a linguagem tem papel significativo na construção de conceitos. Como as histórias em quadrinhos representam a realidade conceituada das crianças, a linguagem – palavra – tem que ser um instrumento estimulado pelo professor. Segundo FERREIRA (1998), o desenho da criança que também é uma atividade mental reflete significações, logo, depende da palavra. Quando o professor estimula a criança a utilizar a palavra para “contar” o que desenhou, está também estimulando a construção do conceito de realidade, porque não só faz emergir a figuração como o seu sentido. A partir do momento que a criança expõe os sentidos do seu desenho ela também se abre para a troca e o debate com o seu grupo social.

Em sala de aula, cada criança pontuou o quadro em que se inseriu no bairro e as transformações ocorridas a partir desse momento. A professora montou uma lista na lousa a partir das respostas das crianças. Com essa lista foi possível identificar que a maioria dos alunos e seus familiares passaram a morar, logo, a fazer parte da História do bairro nos dois últimos quadros, ou seja, nos dez últimos anos, quando se deu o aparecimento dos serviços públicos, como escolas, posto de saúde, asfalto, transporte coletivo e comércio.

Essa atividade possibilitou, ainda que de forma elementar, o estabelecimento de relações entre o tempo e o espaço – a História e a Geografia. O tempo foi empiricizado uma vez que para cada quadro ou momento da história do bairro as crianças foram acrescentando novos objetos técnicos, possibilitando, desta forma, novas ações sobre o espaço. Observando a história em quadrinhos do bairro Vitória Régia produzida pelo aluno Júnior (1ª série), é possível identificar o sentido de fluidez e dinâmica na medida que foi acrescentando novos objetos técnicos, principalmente as vias de circulação e meios de transporte. Para esse aluno, é o fluxo – a circulação – que confere à realidade do bairro maior desenvolvimento comparado aos seus primórdios.

A história em quadrinhos dos bairros (Fig.4.6 e 4.7) possibilitou-nos avaliar que as crianças, na sua grande maioria, ainda estavam usando a visão horizontal bidimensional e tridimensional para a representação cartográfica do espaço. Resolvemos aplicar na primeira série as atividades sugeridas por ALMEIDA, SANCHEZ E PICARELLI (1995), no sentido de

proporcionar, pelo menos num primeiro instante, a mudança no ponto no ponto de vista, ou seja, abandonar a visão horizontal para a vertical como sendo o ponto de vista mais adequado para a representação dos objetos no plano. conseqüentemente, seu efeito na representação do espaço.

Para encerrar esse conjunto de atividades, a professora retomou a história em quadrinhos do bairro, distribuindo-as aos alunos para compararem a representação do bairro feita nessa atividade com a realizada a partir da visão vertical da fotografia da maquete. A professora discutiu oralmente com os alunos as diferenças entre essas formas de representação, aonde chegaram ao entendimento que para elaborar um mapa deve-se levar em consideração a visão vertical e não a oblíqua.

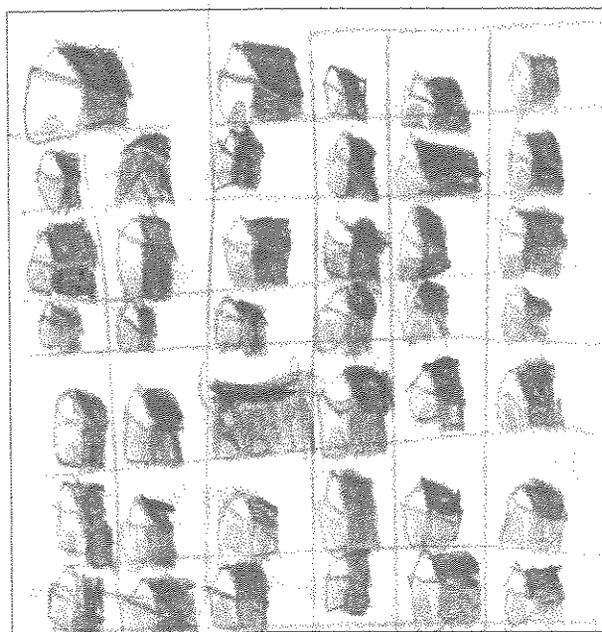
6ª Atividade: *Livrinho do bairro*

Estávamos chegando no final do ano letivo e precisávamos avaliar o projeto desenvolvido. Encontrar um instrumento de avaliação não nos pareceu uma tarefa nada fácil, pois, até aquele momento estávamos avaliando os alunos através de suas participações e dos materiais produzidos. Os conceitos objetivados nas atividades eram avaliados no desenvolvimento das atividades e dos seus produtos, ou seja, os trabalhos dos alunos. Questionávamos se era coerente aplicar uma série de atividades teste e, a partir destes, mensurar matematicamente o projeto.

Essa hipótese pareceu-nos um tanto quanto descolada dos nossos objetivos e de todo o procedimento de pesquisa realizada em sala de aula com as professoras. Nesse processo de questionamento surgiu a idéia de trabalharmos a produção de livrinhos sobre os bairros nas duas séries. Para não começarmos da *estaca a zero (sic)*, as professoras sugeriram partir das histórias em quadrinhos dos bairros já produzidas pelos alunos.

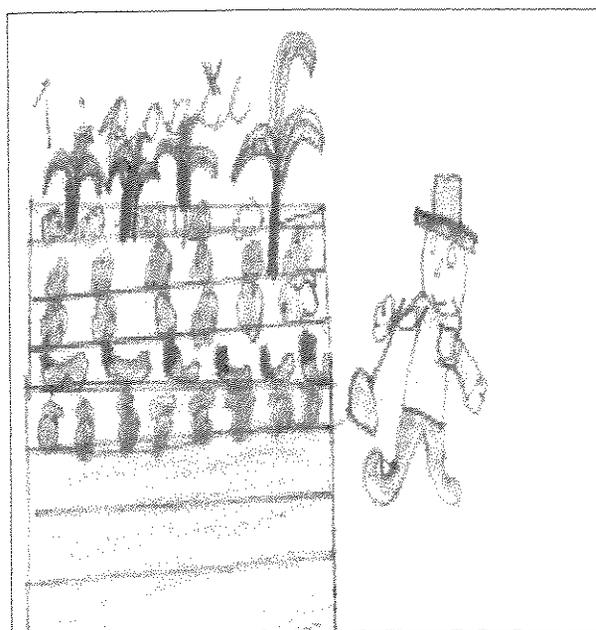
A professora da primeira série optou em recortar os quadros da atividade e, a partir desses, propor aos alunos que escrevessem um texto referente a cada quadro. Como os desenhos foram feitos individualmente, cada criança escreveu o seu próprio texto, segundo os conceitos construídos ao longo de todo o projeto. Evidentemente, os textos produzidos apresentaram diferenças quanto à estrutura ortográfica, gramatical e de conteúdo, pois, mesmo realizando as mesmas atividades, as crianças apresentam ritmo de aprendizagem diferenciado. Nesse sentido, mais do que avaliar um resultado esperado por nós, avaliamos a produção da criança, o seu esforço segundo a sua capacidade de aprendizagem naquele momento.

FIG. 4.3 - LIVRO DO BAIRRO VITÓRIA RÉGIA



Página 1

O bairro cresce demais
hoje tem comércio mercado
transportes
mercado de leite muito mais ruim,
criar creche plantação
p.s. se para que é bom
viver aqui

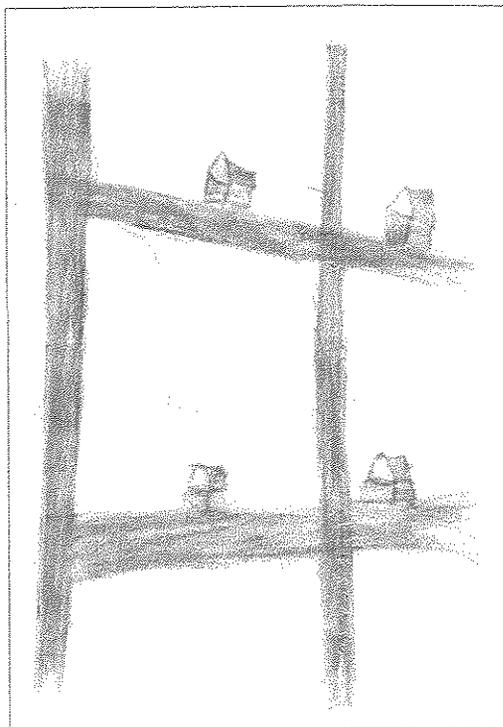


Página 2

Páginas do livro da aluna Helen - 1ª série
Dezembro de 2000

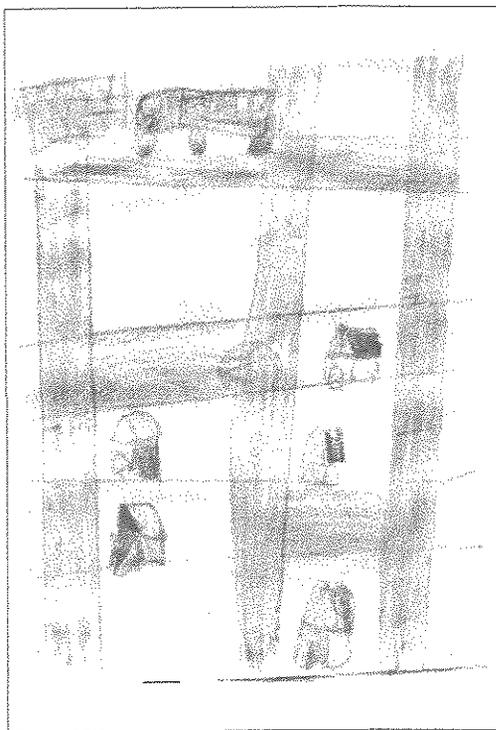
17
Mas nem sempre o ba-
irro foi como esta hoje,
no começo o bairro tinha
animais e plantação,
gado, porcos, patos, melân-
cia, tomate e poucas
pessoas.

FIG. 4.3 - (cont.)



O bairro começou a crescer
através de loteamentos as pessoas
se interessaram pelos terrenos e vieram
para ter seu lar.

Página 3

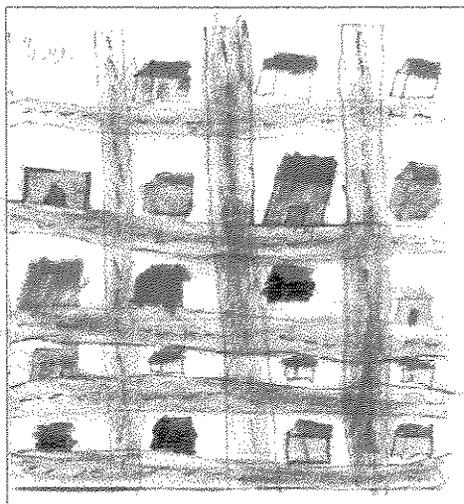


O bairro continua crescendo
agora tem mais ruas e casas
e com isso a plantação
se acabou. O ônibus para chegar
aqui parava lá na scharbos
e de lá tinha que vir a pé

Página 4

Páginas do livro da aluna Helen - 1ª série
Dezembro de 2000

FIG. 4.4 - (cont.)



O bairro está crescendo tem
constante casas e ruas, agora tem mer-
cado, a escola, padaria e sacolão. E as
ruas estão com asfalto e estão asfaltadas.

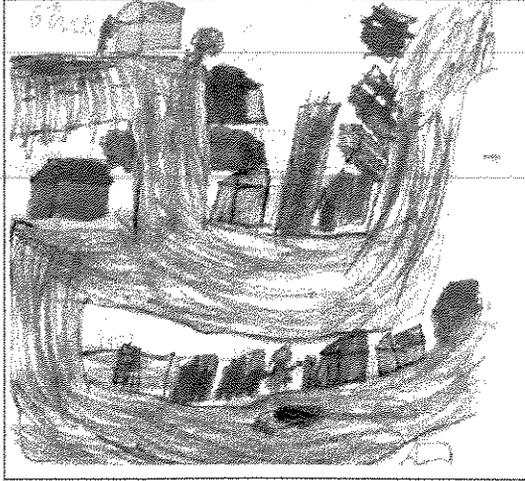
Página 5

Eu nasci no Paraná, vim para
este bairro por que minha mãe
não gostava de morar lá no Paraná
e meu pai arrumou emprego aqui
fiz um ano que agente mora aqui

Página 6

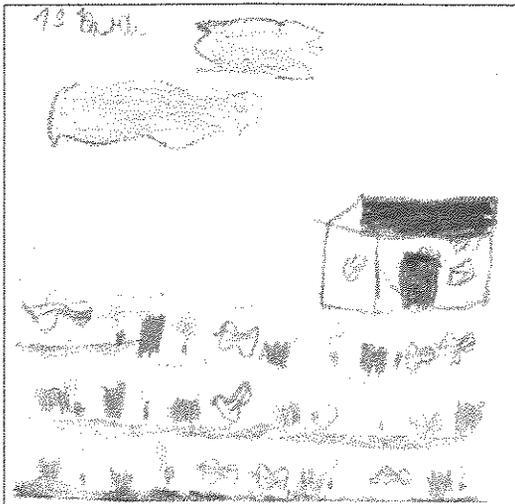
Página do livro do aluno Jhon - 1ª série
Dezembro de 2000

FIG. 4.4 - LIVRO DO BAIRRO VITÓRIA RÉGIA



Página 1

Hoje o bairro tem vários meios
de transportes, posto de saúde,
várias casas bastante lojas e
comércio, o bairro cresceu. Eu
vim para o bairro como de esta
hoje.

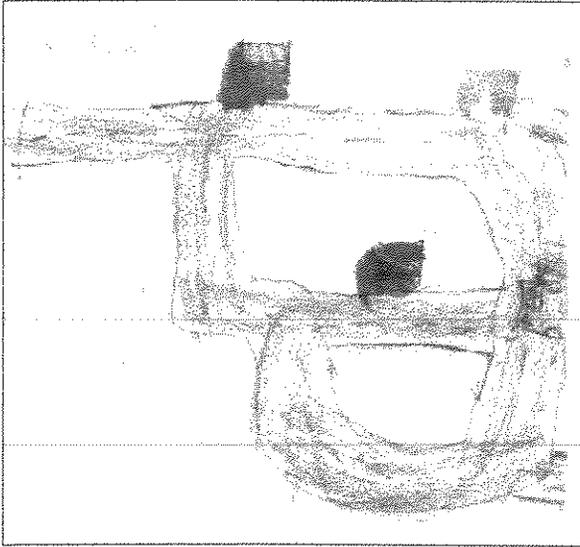


Página 2

Página do livro do aluno Jhon - 1ª série
Dezembro de 2000

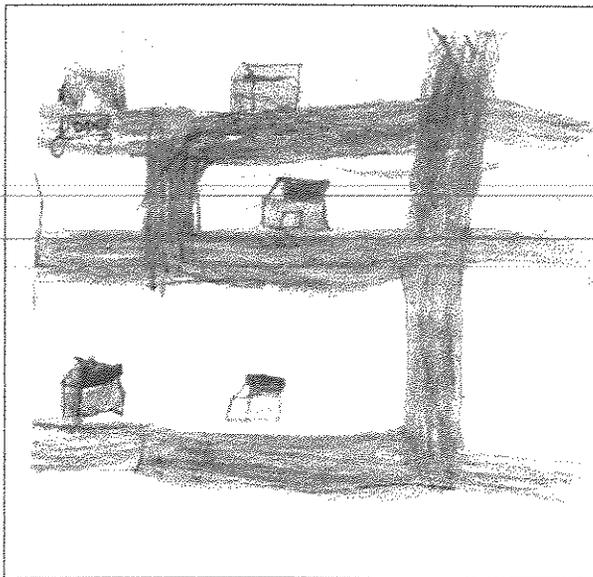
mas nem sempre o bairro foi
como o está hoje, no começo tinha
plantações, gado, porco e pote melancia,
tomate e polcas, passas

FIG. 4.4 - (cont.)



Página 3

Quando isso era plantação o dono
resolvia fazer um telhado e vendia
os telhados, as barras e as pranchas
com elas a construir as casas

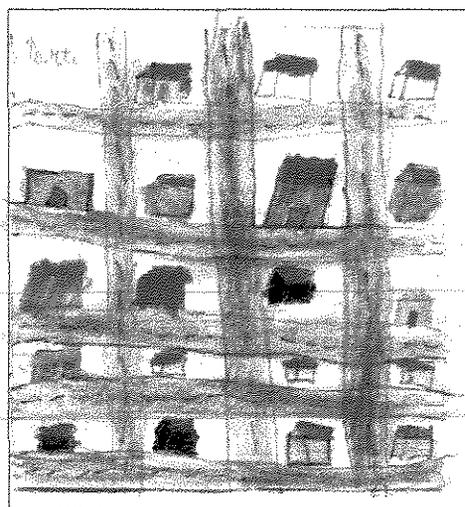


Página 4

Página do livro do aluno Jhon - 1ª série
Dezembro de 2000

Quando isso era plantação, os meus
dóis de madeira tinham que ir até a fazenda
e lá é o lugar com bastante casas
Não tinha mais.

FIG. 4.4 - (cont.)



O bairro está crescen do tem bastante casas e ruas, agora tem mercado, a escola, padaria e sacolão. E as ruas estão com luz e estão asfaltadas

Página 5

Eu nasci no Paraná e vim para este bairro por que minha mãe não gostava de morar lá no Paraná e meu pai arrumou emprego aqui pois um ano que agente mora aqui

Página 6

Página do livro do aluno Jhon - 1ª série
Dezembro de 2000

Observando a produção dos desenhos dos dois livrinhos (ver também figura 4.7) é possível identificar a transformação ocorrida no bairro em cada momento tratado. Não há dúvidas que as crianças compreenderam que o bairro que moram atualmente passou por uma profunda transformação iniciada a partir do primeiro loteamento.

Mas em que medida podemos dizer que as atividades – história em quadrinhos e livros dos bairros – ultrapassam os limites da Geografia Tradicional, que compreende o espaço como um amontoado de partes separadas, hierarquizadas e estáticas? Temos nessas atividades o espaço enquanto uma totalidade?

Acreditamos que sim, pois ao contarem a história do bairro através do desenho e da língua escrita as crianças utilizaram, mesmo que de forma bem elementar, alguns instrumentos fundamentais para entender o espaço enquanto uma totalidade.

As crianças tiveram que fazer uma periodização baseada na incorporação dos instrumentos técnicos, destacando os de transporte, serviços (comércio) e serviços sociais (escolas e posto de saúde). A partir do momento que fizeram essa periodização ultrapassaram o conceito egocêntrico que costumam apresentar sobre o imediato concreto – o lugar – “minha casa, minha rua, minha escola”.

O lugar (nos livrinhos é entendido como o bairro), tem uma história, uma escala de ação que não inicia e termina no presente, como podemos observar no texto do aluno John (1ª série: *“O bairro continua crescendo aos poucos e as plantações foram se acabando para as casas surgirem.”* Nesse sentido, as crianças estabelecem relações entre o presente e o processo, ou dito em outras palavras, entre a totalidade e a totalização. O presente não se esgota em si, pois nele há heranças (objetos) que foram produzidos e transformados historicamente.

Ao incorporarem o tempo na explicação do espaço, as crianças ultrapassam os limites rígidos da escala cartográfica – seu tamanho e forma – assim, a escala é criada e recriada segundo a dinâmica da história do lugar. Vejamos como a aluna Helen (1ª série) se refere a escala utilizando o tempo como instrumento de sua análise: *“o bairro continuou crescendo, agora tem mais ruas e casas e com isso a plantação se acabou.”*

As crianças também estabeleceram relações com outras escalas. O bairro que atualmente moram traz na sua história e no seu espaço relações com outros lugares. Vejamos como essas relações aparecem nos textos:

“O bairro começou a crescer através do loteamento as pessoas se interessaram pelos terrenos e vieram para ter seu lar. (...) a plantaçõ se acabou porque as casas e as ruas dominarão o bairro e as pessoas viéram para ca com seus filhos. (...) Eu nasci na cidade Sorocaba e viem para este bairro porque no barro que eu morava tinha muito muiitu tiroteio e o aluguel era caro.” (Texto da aluna Helen – 1ª série).

“Eu nasci no Paraná e vim para este bairro por que minha mãe não gostava de morar lá no Paraná e ela arumou enprego aqui.” (Texto do aluno John – 1ª ‘serie).

Embora os textos não tragam claramente as contradições existentes nos bairros com seus grandes problemas sociais, as crianças desenvolveram no conjunto de todas as atividades uma visão totalizadora do espaço geográfico a partir do lugar, ou do imediato concreto.

Diante da complexidade do conceito de espaço geográfico não cabe ao 1º ciclo do Ensino Fundamental a tarefa de encerrar a construção do seu conceito. Na verdade não há um único conceito que seja possível ser construído na sua forma pronta e acabada, até porque os conceitos caminham juntos com a realidade e esta está sempre se refazendo.

O ensino de Geografia preocupado com a totalidade mundo busca desenvolver junto aos alunos o exercício filosófico do estabelecimento de relações entre os mais diferentes elementos explicativos da realidade. Se acreditamos que o mundo se apresenta no período atual globalizado, onde todos os objetos e ações fazem parte de uma lógica local e global, não podemos mais fazer de nossas aulas

Nesse sentido, podemos concluir que o projeto desenvolvido nas duas séries proporcionaram grande estímulo ao processo de alfabetização, uma vez que as aulas e as atividades alfabetizadoras eram realizadas sobre a realidade das próprias crianças. A Geografia, neste caso, permitiu que as crianças escrevessem sobre suas próprias vidas, livrando-as dos textos

desestimulantes e descontextualizados. O ensino de Geografia nas séries iniciais não se esgota nos seus conceitos e noções. Ao contrário, parte-se deles para uma visão maior que abarca o ler, escrever, fazer operações lógicas e matemáticas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A totalidade-mundo no ensino de Geografia para as séries iniciais deixa de ser um “desejo”, um devaneio teórico para se tornar uma realidade, pois nunca na história da humanidade ela se mostrou tão explicitamente como agora, graças ao atual estágio da globalização.

Acreditamos que o mundo está globalizado e, a globalização é entendida como um todo sistêmico, desigual e combinado, ou seja, ela não é formada por parte separadas e fragmentadas, estanques e sem relações entre si, uma vez que em virtude dos avanços técnicos, científicos e informacionais, o mundo se apresenta por inteiro em todas as partes e para todas as pessoas.

Contraditoriamente, a globalização não representa a produção de um espaço mundial homogêneo. Na verdade, ela vem produzindo historicamente espaços desiguais, ou melhor, espaços da globalização, com uma rígida divisão territorial e social do trabalho, marcando os espaços do mando e os do fazer; os hegemônicos e os hegemonzados; todavia, todos, indissociavelmente unidos na lógica da mais valia universal.

Nesse contexto não há mais espaços para a leitura de mundo que o considera como um amontoado de partes estanques, separadas, congeladas e sem relações entre si. Ensinar Geografia em qualquer que seja o nível de escolarização deve buscar o entendimento do presente, afinal, a Geografia é a Ciência do Presente.

No presente todas as escalas se superpõe e estão intimamente relacionadas. As escalas explicativas não se dão de forma linear, ou seja,, primeiro estuda-se a casa, depois o quarteirão, o bairro e assim sucessivamente até o mundo. Todas elas estão relacionadas e fazem parte da explicação de qualquer evento ou situação geográfica.

Ao mesmo tempo que o presente requalifica a Geografia, esta, enquanto disciplina escolar está cada vez mais marginalizadas nas escolas, principalmente nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Quais as causas dessa contradição?

A crise do ensino de Geografia dos anos 70 ainda não foi superada com o advento teórico-metodológico da Geografia Crítica e do Construtivismo. A persistência dessa crise se deve principalmente pelo desencontro dessas duas teorias. O enorme avanço teórico da Geografia Crítica ou Geografia Nova pouco, ou quase nada, atingiu as séries iniciais, ficando restritas aos antigos ginásio e colegial. Por outro lado, o construtivismo foi assumido veementemente nas séries iniciais. Há, então, um desencontro teórico-metodológico da Geografia com a Educação.

Acreditamos que tal desencontro se deve pela forma como o construtivismo foi introduzido nesse nível de escolarização. Antes mesmo de qualquer projeto de formação dos professores, os pressupostos construtivistas passaram a fazer parte dos manuais, dos projetos e dos programas de ensino, ou seja, foi muito mais uma imposição verticalizada por parte do Estado do que um compromisso gestado e assumido nas escolas pelos professores, profissionais da educação e comunidade. A leitura feia do Construtivismo nesse contexto passou a ser caolha. Como o tradicional tornara-se algo repugnante, era preciso assumir o construtivismo de alguma forma, seja ela a leitura que fosse. Não é de outra forma que há tantos construtivismos quanto há professores, como se isso fosse possível.

Contribuiu também para essa crise o fato das discussões sobre a Geografia realizadas, principalmente, na academia não terem atingido esse nível de escolarização. Na verdade a academia geográfica brasileira há pouco tem se preocupado com o ensino de Geografia, basta ver o número reduzido de pesquisas nessa área até os anos 80.

A importância dada às observações e ações dos alunos sobre o objeto de aprendizagem no Construtivismo trouxe a realidade para a sala de aula, enriquecendo as aulas de Geografia, bem como as demais disciplinas. O imediato concreto finalmente passara a fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Todavia, a extrema importância dada à ação do aluno sobre o objeto acabou por engessar a realidade, logo, ao próprio objeto da Geografia que é o espaço geográfico.

O espaço geográfico não poderia ultrapassar os limites do observável, ou seja, caminhar no sentido das relações mais abstratas, pois a abstração só poderia ser trabalhada quando os alunos atingissem um nível cognitivo mais avançado – o abstrato-formal – que acontece por volta dos onze e doze anos.

Nesse sentido, a realidade se limitava ao nível do observável e do percebido. A realidade nada mais era que um fragmento congelado da totalidade, isto é, era uma paisagem. Não é de outra forma que muitas práticas pedagógicas construtivistas se limitaram a descrever, enumerar e listar os elementos da paisagem, ou, como se diz na Educação, do imediato concreto.

O problema não está em ensinar Geografia a partir da realidade, mas o sentido que se dá a essa realidade. Quando assumimos que o mundo está globalizado, e que esse é entendido como um todo sistêmico, desigual e combinado, a realidade não pode ser entendida como um fragmento desconectado e congelado da realidade, mas sim como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas. Se entendemos o mundo assim [e é assim que ele se apresenta no período atual] temos na realidade não apenas objetos concretos, manipuláveis, mas também ações mais abstratas, onde suas explicações perpassam a escala do lugar.

Aceitar essas idéias exige repensar também a teoria Construtivista baseada na seriação gradual dos estados mentais proposta por Piaget. A totalidade mundo pede auxílio para uma teoria educacional que não imponha limites até onde as crianças devem pensar e avançar nas suas reflexões e indagações sobre o mundo e suas circunstâncias.

O sócio-construtivismo ou o sócio-interacionismo elaborado na obra de Vigotski permite, ou melhor, nos lança para o desafio de ensinar Geografia para crianças de forma a dar a real dimensão para o seu objeto – o espaço – que é a totalidade.

No imediato concreto as crianças já dispõem e convivem com elementos cuja ordem foram dadas em outras escalas geográficas. Esses elementos fazem parte das relações interpessoais dos grupos aos quais pertencem. No entanto, o seu entendimento é limitado, o que não significa que elas não se incomodem com a presença e existência desses elementos. Eles fazem parte de um conceito cotidiano, isto é, as crianças conhecem o objeto de estudo, sabem da sua existência, mas não tem a consciência – liberdade – de utilizá-lo e estabelecer relações para diferentes situações.

A totalidade mundo está constantemente na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, no hiato entre o desenvolvimento real e o potencial da criança. Com a ajuda do professor a criança conseguirá cada vez mais estabelecer relações conscientes, avançando sempre na

complexidade das relações entre o local e o global, afinal, o conceito nunca chega pronto e acabado.

Se a realidade é o ponto de partida, o quê da realidade deve ser trabalhado com os alunos? Tudo? Sabemos que isso é impossível, pois a realidade, que também é um sinônimo para a totalidade, só existe enquanto uma abstração. Devemos encontrar na totalidade os eventos, ou melhor, a situação geográfica para extrair dela o que realmente é significativo enquanto um conteúdo geográfico, pois, na totalidade também estão os conteúdos de todas as outras disciplinas. A situação geográfica é um recorte da história, ou do processo no presente. Para cada realidade educacional e projeto pedagógico deve se buscar a situação geográfica que lhe pertença.

No nosso trabalho a situação geográfica que encontramos nos projetos pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa foi o rápido crescimento populacional em virtude do êxodo migratório ocorrido nos últimos 20 anos, período este que cidade passa por um processo de reindustrialização. Resolvemos partir dessa situação porque na primeira e Segunda séries o ponto de partida deve ser sempre a realidade da criança. Todavia, a realidade, como já dissemos, deve nos levar à outras escalas explicativas. A realidade que se materializa num LUGAR, traz no seu conteúdo infinitas lógicas que perpassam os seus limites administrativos.

Desenvolvemos atividades de ensino com o objetivo de proporcionar o entendimento do imediato concreto (termo usado pela educação) ou do lugar (termo usado pela Geografia) como uma entidade que perpassa a corporeidade egocêntrica da criança, uma vez que esta só confere um sentido e significado a partir da sua existência.

Nesse sentido, as atividades proporcionaram o entendimento que o lugar já tinha uma história muito antes do nascimento ou da chegada das crianças a ele. Compreenderam que as causas explicativas para estarem morando nesse lugar não se esgotam nele e nelas, uma vez que muitas das famílias migraram dos mais diferentes lugares do Brasil, de São Paulo por motivos muitos diversos mas, sobretudo, pela falta de emprego nesses, escolhendo Sorocaba para morar atualmente na esperança de encontrarem emprego fácil nas indústrias ou comércio.

Para que as crianças chegassem a esse entendimento foram desenvolvidas atividades que proporcionaram a compreensão das transformações ocorridas no lugar em diferentes momentos. Tais transformações foram marcadas e definidas a partir da introdução de objetos técnicos, como meio de transportes, saneamento, saúde e educação. Assim as transformações foram periodizadas pelas diferentes possibilidades de viver no lugar a partir dos objetos de infra estrutura básicos e não por uma ordem cronológica do calendário.

O ensino de Geografia para crianças e, em qualquer outro nível, deve buscar a compreensão do espaço geográfico, esse entendido como um sistema indissociável de sistema de objetos e sistemas de ações. Para que os objetos e ações permaneçam indissociáveis o espaço não pode perder o sentido de totalidade.

Nosso trabalho não apresenta documentos cartográficos produzidos pelos alunos, pois a cartografia não foi o nosso ponto de partida, mas sim utilizada como um instrumento de representação. Acreditamos que a construção do conceito de espaço geográfico é muito maior que a construção de noções cartográficas euclidianas. Essas servem para localizar e pontuar. Já o espaço possibilita o entendimento da sociedade, sua história, contradições e utopias.

Ensinar Geografia para as séries iniciais não é tarefa fácil, ela exige domínio dos seus conceitos e categorias. Sabemos que nossos professores não estão preparados atualmente para esse desafio, mas não podemos deixar de fazer o convite para se aventurarem na magnífica viagem que somente a Geografia Crítica e o Construtivismo possibilitam.

BIBLIOGRAFIA

- AB'SÁBER, A. N. Potencialidades Paisagísticas Brasileiras. Geomorfologia. São Paulo, n. 55. Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia de São Paulo, 1977.
- ADONIA, I. Mapas: Imagens da Formação Territorial Brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Emílio Odebrecht, , 1993.
- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. I Encontro Nacional de Ensino. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, nº 17, 1995.
- ALENCASTRO, L. F. de (org.); NOVAIS, L. F. (coord.). História da Vida Privada no Brasil 2: Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. O Espaço Geográfico: Ensino e Representação. (3ª ed.). São Paulo: Contexto, 1991.
- ALMEIDA, R. D. de.; SANCHEZ, M. C.; PICARELLI, A. Atividades Cartográficas.v. 1; 2; 3; 4; 5. São Paulo: Atual, 1995.
- ALMEIDA, R. D. de. Ensinar geografia para quem vive num outro mundo. IN: Anais: 5º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Belo Horizonte, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, , 1999.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARNHEIM, R. Arte e percepção visual – uma psicologia da visão criadora. 2 ed. São Paulo: Pioneira e Edusp, 1980.
- AZAMBUJA, L. D.. Perspectiva do estudo do meio nas séries iniciais do primeiro grau. In: CALLAI, H. C. (org.). O ensino em Estudos Sociais. Ijuí: Unijuí Editora, 1991.
- AZENHA, M. da G. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

- BAQUERO, R. Vigotski e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BAUMAN, Z. O mal estar da pós-modernidade. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1998.
- BENKO, G. Economia, espaço e Globalização na aurora do século XXI. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BERTRAND, G.. Paysage et géographie physique globale: esquisse méthodologique. Rev. Géograph. Pyrénées et du Sud-Ouest, 39(3): 249-272, 1968.
- BRABANT, J. M. Crise da geografia, crise da escola. IN: OLIVEIRA, AU. de. et alli. Para onde vai o ensino de geografia. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BRAGA, J. C. de S. A financeirização da riqueza. Economia e sociedade. Campinas, n 2. Instituto de Economia, UNICAMP, 1993.
- BRASIL. Ministério da Minas e Energia. Departamento Nacional de Produção Mineral – Projeto RADAMBRASIL. V.1 (série de levantamento de recursos naturais). Parte da Folhas S.C 23 Rio São Francisco e S.C Aracaju. Rio de Janeiro, 1973.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, H. C.. Os estudos sociais nas séries iniciais. In: CALLAI, H. C. (org.). O ensino em Estudos Sociais. Ijuí: Unijuí Editora, 1991.
- CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et alli (org) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998. (a)
- CALLAI, H. C. O lugar na Geografia e nas monografias municipais. In: SCHÄFFER, N.O. et all (orgs). Ensinar e aprender geografia. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998. (b)

- CALLAI, H. C. O estudo dos municípios e a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et all (org). Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998. (c)
- CALLAI, H.C. & CALLAI, J.L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et alli (org) Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.
- CAPRA, F. O Ponto de Mutação. São Paulo: Ed. Cultrix, 1998.
- CARLOS, A. F. A. O lugar: modernização e fragmentação. In: SANTOS, M. Fim de século e globalização: o novo mapa do mundo. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993.
- CARLOS, A. F. A. O Lugar no/do Mundo. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CASTRO, I. E. de. O problema da escala. In: CASTRO, I. E. et alli. (org.) Geografia: Conceitos e Temas. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A. C (org.) et alli. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB-Seção porto Alegre, 1998.
- CAVALCANTI, A. P. B. & RODRIGUEZ, J.M.M. O meio ambiente: histórico e contextualização. São Paulo, 1997.
- CAVALCANTI, L. de S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papyrus, 1998.
- CENPEC – Centro de pesquisa para Educação e Cultura. Raízes e Asas. V.5. Ensinar e Aprender. SE/CENPEC, São Paulo, 1994.
- CHAUI, M. De S. Ideologia e Educação 1989.
- CHESNAIS, F.; A mundialização do capital, S. F. Foá (trad), São Paulo: Xamã, , 1996.

- CHOMSKY, N. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: Gentili, P. (org.). Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. (segunda ed.). Petrópolis: Vozes, Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- CHRISTOFOLETTI, A. Análise de Sistemas em Geografia. São Paulo: HUCITEC, 1977.
- COLLINS, H.; SHAPIN, S.. Experiment, science teaching, and the New History and Sociology of Science. In: SHORTLAND, M.; WARRICK, A. (orgs). Teaching the history of science. Oxford: British Soc. Hist. Science: Basil Blackwell, 1989.
- COMPIANI, M. Geociências no Ensino fundamental: “formaram as galáxias divididinhas” – alguns exemplos com um estudo sobre o tema ‘A formação do universo’. Cadernos IG/UNICAMP, v.06, n.02, Campinas: IG/UNICAMP, 1996
- COMPIANI, M.; CARNEIRO, C.D.R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. Ensiñanza de las Ciencias de la Tierra, Madri, v.1, n 2, p.90-98, 1993.
- CORRÊA, R. L. Trabalho de campo e globalização. In: Anais: Colóquio: o discurso geográfico na aurora do século XXI, Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Geografia, UFSC, 1996.
- CUNHA, L.A . Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- DOLLFUS, O. O sistema mundo. Boletim de Geografia Teorética. Rio Claro, 21 (41), 1991.
- FAZENDA, I.C. (org) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, S. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Campinas: Papirus, 1998.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- FIGUERÔA, S.F. de M.; LOPES, M. M. La historia de la Geología y su potencial educativo: una reflexión desde América Latina. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, Giroma, v.4, n.1, 1996.
- FONSECA, F. P. & OLIVA, J. T. A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. IN: CARLOSA, A. F. A. (org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.
- FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. I. IN: GROSSI, E.P. & BORDIN, J. (orgs.). Construtivismo pós-piagetiano: um paradigma sobre aprendizagem. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUKUYAMA, F. O fim da história e o último homem. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GEBRAN, R. A. Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo...O ensino de geografia nas séries iniciais do primeiro grau. Campinas: Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1990.
- GEBRAN, R. A. Oba, hoje tem geografia! O espaço redimensionado da formação-ação. Campinas: Tese de doutorado. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1996.
- GENTILI, P. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, Pablo. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. (4ªed.). Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIRARDI, G. Os excluídos construirão a nova história? São Paulo: Ática, 1996.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniela Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, C. W. A Geografia está em crise, viva a Geografia. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: nº 55, AGB-SP, nov/1978.

- GONÇALVES, C. W. P. Reflexão sobre Geografia e educação. notas de um debate. fundamentos para o ensino de Geografia. São Paulo: CENP, 1992.
- GORENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho, Estudos Avançados. São Paulo, USP, v 11, n 29, jan/abr 1997.
- HARTSHONE, R. Propósitos e Natureza da Geografia. São Paulo: EDUSP/Hucitec, 1978.
- HENRIQUE, W.. Geomorfologia e Meio Ambiente: uma aproximação histórica. Rio Claro: Exame de Qualificação para o mestrado. IGCE – UNESP/ Rio Claro, 1999.
- HIRST, P. & THOMPSON G. Globalização em questão. Trad. Wanda Caldeira Brant. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HOBBSAWN, E. A era do capital. 5 ed. Trad. Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOBBSAWN, E. A era dos extremos: o breve século XX – 1914 – 1991. Trad. Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- HODSON, D. Philosophy of science, science and science education. Studies in Science Education. University of Leeda, v.12, 1985.
- HORITA, N. Dinheiro roda o mundo atrás de investimentos. O Estado de São Paulo, 25 set. de 1994, p. BL 12.
- IANNI, O. O mundo do trabalho, São Paulo em Perspectiva. São Paulo, Fundação SEADE, v 8, n 1, jan/mar 1994.
- IANNI, O. Globalização e diversidade. IN: N. L. Patarra (coord), Migrações internacionais herança XX agenda XXI. Campinas, Programa Interinstitucional de Avaliação e Acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil, v 2, outubro 1996.
- IANNI, O. A era do globalismo. IN: OLIVEIRA, F. A. M. de. (org.) Globalização, regionalização e nacionalismo. São Paulo: UNESP, 1998.

- IANNI, O. Teorias da Globalização. 5º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, N. O. et alli. Ensinar e Aprender Geografia. Porto Alegre: AGB/Seção Porto Alegre, 1998.
- KAISER, B.. O Geógrafo e a pesquisa de campo. In: AGB (org.) Teoria e Método. São Paulo: Série Seleção de Textos. nº 11, 1985.
- KINCHELOE, J. L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Trad. Niza, M.C.P. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LACOSTE, Y. A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.
- LEFEBVRE, H. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. IN: MARTINS, J.S. & FORACHI, M.M. (orgs.). Sociologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1964.
- LE SANN, J. G. Proposta metodológica para elaboração de um atlas escolar. IN: Anais: Segundo Colóquio de Cartografia para Criança. Revista Geografia e Ensino. Belo Horizonte, v.6, nº 1, UFMG, 1997.
- MARX, K. Introdução para a criticada economia política. IN: Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MICHELETO, E. V. A geografia e seu ensino. Ciência Geográfica. Bauru, AnoIII, nº 8 –set/dez. AGB/Seção Bauru, 1997.
- MINAS GERAIS (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Programa de Geografia de primeiro e segundo Graus. Belo Horizonte, 1987.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

- MORAES, A. C. R.. Geografia: Pequena História Crítica (14ª ed.). São Paulo: HUCITEC, 1995.
- MOREIRA, R. O que é Geografia. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. IN: MARTINS, F. M. & SILVA, J.M. da. Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: EDIPUCRS e Sulina, 1999.
- MOURA, M. O. e. A atividade de ensino como unidade formadora (no prelo)
- NETO, A. N.; A roda global, Revista Veja. São Paulo, ano 29, n 14, 3 abr 1996, p 80-89.
- NETO, B. R. de M. Marx, Taylor e Ford. As forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- NIDELCOFF, M. T. As Ciências Sociais na escola. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. IN: CARLOS, A.F.A.. A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.
- OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A. & OLIVEIRA, A. U de. Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. de la., OLIVEIRA, M.K. e DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, A. U. de. Para onde vai o ensino de geografia?. (5ed). São Paulo: Contexto, 1994.
- OLIVEIRA, A. U. de. Situação e tendência da geografia. IN: OLIVEIRA, A. U de., et. alli. Para onde vai o ensino de geografia?. (6ed). São Paulo: Contexto, 1998.

- OLIVEIRA, M. K. de. Vygitsky e o processo de formação de conceitos. In: LATAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13 ed. São Paulo: Summus, 1992
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. (4 ed). São Paulo: Scipione, 1997.
- ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et. Alli. O construtivismo na sala de aula. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PACHECO, C. C. Estado-Nação, internacionalização e democracia: um ensaio acerca do impacto da internacionalização nas democracias periféricas, sob a perspectiva de uma economia-mundo capitalista. Temáticas. ano 7, n.13/14, Campinas: IFCH – UNICAMP, 1999.
- PAGANELLI, T. I. Da Representação do Espaço ao Espaço da Representação. In: Anais: Colóquio de Cartografia para Crianças. Rio Claro, 1995.
- PAIN, S. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano III. In: GROSSI, E.P. & BORDIN, J. (orgs.). Construtivismo pós-piagetiano: um paradigma sobre aprendizagem. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PASCHOALE, C. Alice no país da Geologia e o que ela encontrou lá. In: Anais do Congresso Brasileiro de Geologia. 33, Rio de Janeiro, v.5, 1984.
- PENTEADO-ORELLANA, M.M. Metodologia integrada no estudo do meio ambiente. Geografia. Rio Claro, 10(20), 1985.
- PEREIRA, J. V. da C. A Geografia no Brasil. In: AZEVEDO, F. de. As Ciências no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1940, v. 1
- PIAGET, J. Para onde vai a Educação? Trad. Ivette Braga. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1983.
- PIAGET, J. A representação do espaço na criança. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque.

- Porto alegre: Artes Médicas, 1993.
- PINHEIRO, A. C. & MASCARIN, S. R. Problemas sociais da escola e a contribuição do ensino de Geografia. Terra Livre – AGB. São Paulo: nº 11-12, 08/92 a 08/93, 1992.
- PINHEIRO, A. C. A construção da maquete dinâmica: uma estratégia sócio histórica para o ensino de Geografia. Dissertação de mestrado. Campinas: PUC-Campinas, 1997
- POLONI, D. A. R. & FERREIRA, M. O. Geografia. In: SÃO PAULO – Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola em Movimento. São Paulo: SE/CENP, 1997.
- PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio : a região de Piracicaba – segundo grau. Orientação. São Paulo, IG/USP, nº 5, 1984.
- PONTUSCHKA, N.N. et alli. O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo, (70) 45-52, 1992.
- PONTUSCHKA, N.N. A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A F. A. Novos Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- RAFFESTIN, C. et alli. Escala e ação, contribuições para um interpretação do mecanismo de escala na prática da geografia. Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro, 45 (1). Jan/mar. 1983,.
- RATTNER, H.; Globalização: em direção a um mundo só?, Estudos Avançados 25. São Paulo, USP, v 9, n 25, setembro/dezembro 1995.
- REGO, T. C. Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

- ROGOFF, B. Aprendices Del pensamiento: el desarrollo cognitivo em el contexto social. Barcelona: Ediciones Piados, 1993.
- RESENDE, P. E. A. Globalização e Nacionalismo. In: OLIVEIRA, F. A. M. de. (org.). Globalização, Regionalização e Nacionalismo. São Paulo, UNESP, 1998.
- ROSS, J. L. S. Os Fundamentos da Geografia da Natureza. In: ROSS, J. L. S. (org.). Geografia do Brasil. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- SANCHEZ G. S. A . Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. (tese de doutoramento), Campinas, 1997.
- SANSOLO, D. G. A importância do trabalho de campo no ensino de Geografia e Educação Ambiental. Dissertação de mestrado apresentada no Departamento de Geografia FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.
- SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de Geografia. Caderno Prudentino de Geografia (17) Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.
- SANTOS, C. O desenho da paisagem feito por alunos do ensino fundamental. Dissert. Mestrado: Campinas: UNICAMP/IG/DGAE, 2000.
- SANTOS, M. M. D. O Uso do Mapa no Ensino Aprendizagem da Geografia. Geografia. Rio Claro, 16 (1). 1991.
- SANTOS, M. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec – Edusp, 1978.
- SANTOS, M. O espaço geográfico como categoria filosófica. Terra Livre. São Paulo, n 5. AGB-SP, 1988
- SANTOS, M. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico científico Informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, M. . Metamorfoses do Espaço Habitado (4ª ed.). São Paulo: Hucitec, 1996.

- SANTOS, M. Espaço & Método (4ª ed.). São Paulo: NOBEL, 1997. (a)
- SANTOS, M. De la totalidade al lugar. Trad. Maria Laura Silveira. Barcelona: Oikos-tau, 1996.
(b)
- SANTOS, M. A Natureza do Espaço : técnica e tempo, razão e emoção. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Geografia, primeiro Grau. (5ª ed). São Paulo: SE/CENP, 1990.
- SASSEM, S. Os espaço da economia global. In: OLIVEIRA, F. A. M. de. (org.) Globalização, Regionalização e Nacionalismo. São Paulo: UNESP, 1999.
- SCHÄFFER, N.O. et all (orgs). Ensinar e Aprender Geografia. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.
- SCHUMPETER, J. A. Business Cycles. New York, 1939.
- SCOTT, A.J. Produção flexível e desenvolvimento regional ou desenvolvimento regional reconsiderado. (no prole). São Paulo, 1990.
- SILVA, M. A. S. S., et alli. Ensinar e Aprender. Raízes e Asas – 5 -. São Paulo: CENPEC,
- SILVEIRA, M. L. Império de la escala, escala Del império. Revista Universitária de Geografia. 8 (1 y 2). Departamento de Geografia – Universidad Nacional Del Sur, 1999.
- SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. Território. Rio de Janeiro, n. 6. jan/jun., LAGET/UFRJ, 1999. (a)
- SIMIELLI, M. E. Primeiros Mapas: como entender e construir. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995, (4

volumes).

- SOLÉ, I. & COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et. All. O construtivismo na sala de aula. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- SOUZA, L. de M. e. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. In: SOUZA, L. de M. e. (org.); NOVAIS, F. A. (coord.) História da Vida Privada no Brasil 1: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SOUZA, M. A. A. de. O lugar de todo o mundo: a geografia da solidariedade. In: Lecturas Geográficas: Homenaje a Jose Estébanes Alvarez. Madrid, Editorial Complutense, 1999, v. II.
- SPÓSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A. & OLIVEIRA, A U. de. Reformas no mundo da educação – Parâmetros Curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- STEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II. IN: GROSSI, E.P. & BORDIN, J. (orgs.). Construtivismo pós-piagetiano: um paradigma sobre aprendizagem. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999
- STRAFORINI, R.. Sorocaba: um lugar produzido pelo e para o tropeirismo. Trabalho de Graduação. IGCE/UNESP-Rio Claro, Rio Claro, 1997.
- SUERTEGARY, D. M. A . Geografia e trabalho de campo. Trabalho apresentado para conclusão da disciplina Prática de campo no ensino de Geociências. Programa de mestrado do Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino-IG/UNICAMP. Campinas, 1996.
- TAILLE, Y. de la. & OLIVEIRA, M. K. de, et alli., Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13ª ed. São Paulo, Summus, 1992.

- THERBORN, G. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des)igualdades. In: : Gentili, P. (org.). Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 2 ed. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TRIVIÑOS, A. Introdução à Pesquisa em Geociências: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1990.
- TUDGE, J. Vigotsky: A zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: Moll, L. C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VAN DER VERR, R.; VALCINER, J. Vygotsky – uma síntese. São Paulo, Loyola, 1996.
- VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: VESENTINI, J.W. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992. (a)
- VESENTINI, J. W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). IN: IN: VESENTINI, J.W. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992. (b)
- VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: instrumento de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A.F.A. (org.) A Geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L.S., Lúria, A.S.& Leontiev, A. N.. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. (6 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem.(2 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WEISZ, T. As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e Algumas Reflexões Sobre a

Prática Educativa de Alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. 2. ed. São Paulo: SE/CENP, 1990, v.1.

WEISS, L. Globalization and the myth of the powerless state. IN: New Left Review. London, 225. sep./oct. 1997.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. IN: COLL, C. et. All. O construtivismo na sala de aula. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.