



Número: 309/2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS

ANTONIO CARLOS PINHEIRO

TRAJETÓRIA DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE O ENSINO
DE GEOGRAFIA NO BRASIL
1972 – 2000

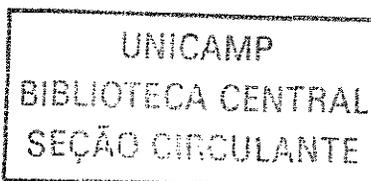
Tese apresentada ao Instituto de Geociências como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Archimedes Perez Filho

Este exemplar corresponde à
redação final da tese de doutorado
por Antonio Carlos Pinheiro
e aprovada em 09/12/2003

ORIENTADOR

CAMPINAS - SÃO PAULO
novembro - 2003



UNIDADE	PC
CHAMADA	UNICAMP
	P655t
V.L.	
CLASS.	57139
RELA.	16-P-117/04
	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PRELO	R411.00
DATA	02/03/09
Nº CPD	

CM0019477B-6

Biblioteca 311502

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IG - UNICAMP**

Pinheiro, Antonio Carlos.
P655t Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de
Geografia no Brasil -1972 – 2000 / Antonio Carlos Pinheiro –
Campinas, SP.: [s.n.], 2003.

Orientador: Archimedez Peres Filho
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto
de Geociências.

1. Geografia – estudo e ensino. 2. Pesquisa Bibliográfica.
3. Dissertações e Teses. 4. Epistemologia. 5. Pesquisa –
metodologia. 6. Geografia – História. 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**

ANTONIO CARLOS PINHEIRO

**TRAJETÓRIA DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE O ENSINO
DE GEOGRAFIA NO BRASIL
1972 – 2000**

Aprovada em: 09/12/2003

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Archimedes Perez Filho

Prof. Dr. Jorge Megid Neto

Prof. Dra Lana de Souza Cavalcanti

Prof. Dra. Sílvia Fernanda de Mendonça Figueirôa

Prof. Dra. Sônia Maria Vanzella Castellar

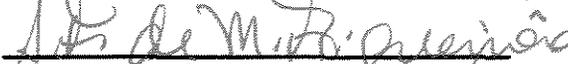


Jorge Megid Neto

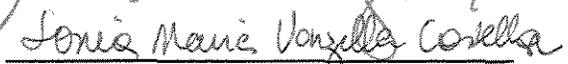
- Presidente



Lana de Souza Cavalcanti

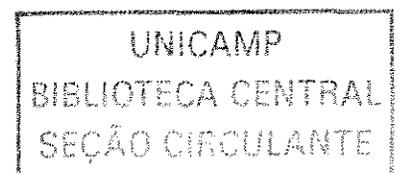


Sílvia Fernanda de Mendonça Figueirôa



Sônia Maria Vanzella Castellar

**Campinas-SP
novembro de 2003**



300 40 3119

*Para Niti,
minha companheira,
que reflete com seu olhar
minhas tristezas e alegrias.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que compartilharam a minha trajetória de vida profissional, familiares, meus amigos, professores, meus alunos, em especial agradeço:

Aos amigos da Associação dos Geógrafos Brasileiros, entidade que contribuiu no meu crescimento profissional e intelectual, mostrando a Geografia na sua totalidade;

Aos colegas professores e alunos da escola pública de ensino fundamental e médio por onde passei e colegas professores e alunos da PUC-Campinas onde trabalho desde 1992;

A todos os amigos que reencontrei e que conheci no Instituto de Geociências da UNICAMP: Lúcia Fantinel, Lúcia Moraes, Messias de Menezes, Ermelinda Pataca, entre outros, em especial Clarete Paranhos da Silva, Sandra Murriello e Raquel Pinheiro que me ouviram e contribuíram na minha formação;

A amiga Sílvia Regina Mascarin pela eterna amizade e compreensão;

A todos os funcionários do IG que sempre estiveram prontos a me atender, em especial: Valdirene Pinotti e Edinalva Novaes Shultz, da Secretaria de Pós-graduação e Angela Cunha, da Secretaria do DEGAE;

Aos professores do DEGAE/IG/UNICAMP pelo diálogo sempre presente: Margaret Lopes, Sílvia Figueirôa, Maurício Compiani, Carlos Alberto Lobão, Oscar Negrão e Celso Dal Ré Carneiro;

Ao Professor Archimedes Perez Filho, meu orientador, pela tranquilidade que conduziu o trabalho e fundamentalmente pela relação de amizade que criamos nesses anos no IG/ UNICAMP.



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS**

**Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia
no Brasil - 1972 – 2000**

RESUMO

Esta tese desenvolve um estudo analítico-interpretativo da trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil por meio das pesquisas acadêmicas realizadas sob a forma de dissertações e teses, apresentando o levantamento, a sistematização, a análise e a interpretação da produção acadêmica no contexto dos cursos de pós-graduação instituído com a reforma universitária de 1968 pelo Ministério de Educação. Para o estudo, foram levantadas 197 pesquisas, sendo 171 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado, defendidas em 37 universidades brasileiras no período de 1972 a 2000. Apresenta quadro das tendências em relação: a distribuição geográfica dos trabalhos, aos níveis escolares, as linhas de pesquisas, as diversas orientações teórico-metodológicas existentes nas investigações, aos gêneros de trabalhos acadêmicos e aos focos temáticos principais. Caracteriza-se como uma Pesquisa Bibliográfica e Documental, compreendida como gênero de trabalho acadêmico resultante da combinação de propostas metodológicas conhecidas como, “estado da arte”, do “estado atual do conhecimento”; além da “Pesquisa de Análise de Conteúdo” e da “Pesquisa Documental”. A Pesquisa Bibliográfica e Documental busca inventariar, sistematizar e avaliar a produção em determinada área do conhecimento, implica na identificação de trabalhos produzidos na área, na seleção e classificação dos documentos segundo critérios e categorias estabelecidas em conformidade com os interesses e objetivos do pesquisador, na descrição e análise das características e tendências do material e na avaliação dos seus principais resultados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia – Pesquisa Acadêmica (metodologia) – Pesquisa Bibliográfica e Documental – Dissertações e Teses – Epistemologia



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS**

**The trajectory of the academic research on the teaching of geography
in Brazil -1972-2000**

ABSTRACT

This thesis presents an analytical and interpretative study on the academic research about the teaching of geography in Brazil through the inventory, systematization, analysis and interpretation of the academic production within the post-graduate courses instituted along with the reform of universities set by the Brazilian Ministry of Education in 1968. The thesis is focused on 197 studies – 171 master dissertations and 26 doctoral theses –carried out in 37 Brazilian universities from 1972 to 2000. This thesis presents a picture of tendencies related to: geographical distribution of the studies, the lines of research, the variety of theoretical and methodological approach, the genres and the main themes. The present research may be characterized as a bibliographical and documental research and understood as belonging to the scope of the academic genre which has been combining methodological propositions generally known as “state of art”, “present state of knowledge”, “analyses of contents research” and “documental research”. This kind of study aims to systematize and to evaluate the academic production within a specific field of knowledge through the identification, selection and classification of those production according to some criteria and objectives which have been established by the researcher, in the description and analyses of the characteristics and tendencies of the material and in the assessment of the considered most important results.

Key words: teaching of geography – academic research – bibliographical and documental research – dissertations and theses - epistemology



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS**

**Trayectoria de la investigación académica sobre la Enseñanza de Geografía
en Brasil - 1972 – 2000**

RESUMEN

Esta tesis desarrolla un estudio analítico-interpretativo de la trayectoria de la investigación sobre la enseñanza de Geografía en Brasil a través de las investigaciones académicas realizadas en forma de disertaciones y tesis, presentando el relevamiento, la sistematización, el análisis y la interpretación de la producción académica en el contexto de los cursos de pos-graduación instituidos con la reforma universitaria de 1968 por el Ministerio de Educación. Para el estudio, fueron relevadas 197 investigaciones, siendo 171 disertaciones de maestría y 26 tesis de doctorado, defendidas en 37 universidades brasileñas en el período de 1972 al 2000. Se presenta un cuadro de tendencias en relación: a la distribución geográfica de los trabajos, a los niveles escolares, a las líneas de investigación, a las diversas orientaciones teórico-metodológicas existentes en las investigaciones, a los géneros de trabajos académicos y a los focos temáticos principales. Se caracteriza como una Investigación Bibliográfica y Documental, comprendida como género de trabajo académico resultante de la combinación de propuestas metodológicas conocidas como, “estado del arte”, del “estado actual del conocimiento”; más allá de la “Investigación de Análisis de Contenido” y de la “Investigación Documental”. La Investigación Bibliográfica y Documental busca inventariar, sistematizar y evaluar la producción en determinada área del conocimiento, entiende en la identificación de trabajos producidos en el área, en la selección y clasificación de los documentos según criterios y categorías establecidas en conformidad con los intereses y objetivos del investigador, en la descripción y análisis de las características y tendencias del material y en la evaluación de sus principales resultados.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía – Investigación Académica (metodología) – Investigación Bibliográfica y Documental – Disertaciones y Tesis – Epistemología

Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil– 1972 – 2000

SUMÁRIO

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Resumen	xi
Sumário	xiii
Lista de siglas gerais	xvii
Lista das universidades de realização das dissertações e teses	xix
Lista de Tabelas e Gráficos	xxi
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – ENSINO E PESQUISA – A GEOGRAFIA NO CONTEXTO	17
1. A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL	17
1.1. A introdução da Geografia nos currículos escolares.....	21
1.2. A ideologia do desenvolvimento e o ensino de Geografia.....	25
1.2.1. A introdução dos Estudos Sociais e as conseqüências para o ensino de Geografia.....	28
1.3. As Propostas Curriculares e a redemocratização do país.....	33
1.4. As reformas atuais: os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	38
2. O CURSO SUPERIOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL	45
2.1. Os modelos do ensino superior.....	50
3. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	53
3.1. A Reforma Universitária de 1968 e a pós-graduação.....	62
3.1.1. Os cursos de pós-graduação e a formação de professores.....	65
3.2. A implementação dos cursos de pós-graduação e seus problemas.....	68
3.3. Políticas atuais dos cursos de pós-graduação.....	73

CAPITULO II - PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA CARACTERÍSTICAS GERAIS.....	81
1. DISTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES E PROGRAMAS PELO TERRITÓRIO BRASILEIRO.....	81
1.1. Unidade Acadêmica, Linhas de Pesquisas e Áreas de Concentração.....	93
1.1.1. Linhas de Pesquisas sobre o ensino de Geografia.....	96
1.1.2. Área de Concentração.....	101
2. ANO DE DEFESA DAS DISSERTAÇÕES E TESES.....	105
3. NÍVEL ESCOLAR DAS PESQUISAS.....	107
3.1. Pesquisas sobre o ensino fundamental.....	108
3.2. Pesquisas no ensino médio.....	112
3.3. Pesquisas no ensino superior.....	113
CAPÍTULO III- TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	119
1. A GEOGRAFIA TRADICIONAL NO ENSINO E NA PESQUISA.....	121
2. A GEOGRAFIA QUANTITATIVA E TEORÉTICA NO ENSINO E NA PESQUISA.....	129
3. A GEOGRAFIA HUMANISTA E DA PERCEPÇÃO NO ENSINO E NA PESQUISA.....	133
4. A GEOGRAFIA RADICAL E CRÍTICA NO ENSINO E NA PESQUISA.....	142
CAPÍTULO IV – DISTRIBUIÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA POR GÊNERO DE TRABALHO ACADÊMICO E FOCO TEMÁTICO.....	165
1. GÊNEROS DE TRABALHO ACADÊMICO.....	166
1.1. Pesquisa de Análise de Conteúdo.....	170
1.2. Estudo de Caso.....	173
1.3. Pesquisa Comparativa/Correlacional.....	176
1.4. Relato de Experiência.....	178
1.5. Pesquisa Bibliográfica e Documental.....	179
1.6. Pesquisa Experimental.....	181
1.7. Pesquisa-Ação.....	182

2. FOCOS TEMÁTICOS.....	184
.2.1. Prática Docente e Educativa.....	185
.2.2. Representações Espaciais.....	188
.2.3. Currículos e Programas.....	191
.2.4. Conteúdo-Método.....	194
.2.5. Formação de Professores.....	197
.2.6. Formação de Conceitos.....	199
.2.7. Livro Didático.....	201
.2.8. História da Geografia Escolar.....	203
.2.9. Características dos Alunos.....	206

CONCLUSÃO.....	209
-----------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	223
--------------------------	------------

Anexo – Relação das linhas de pesquisa das Universidades onde se realizaram as dissertações e teses – 1996 -2000.....	251
---	-----

Anexo – Catálogo de Dissertações e Teses sobre o Ensino de Geografia – 1972 – 2000 (Volume 2)	
---	--

Lista de siglas gerais

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
AGETEO - Associação de Geografia Teorética
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - SP
CEFET – Centro Federal de Tecnologia - RJ
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – SEE/SP
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas
CNRES - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CRPG - Centros Regionais de Pós-Graduação
DEGAE – Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América do Norte
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz - RJ
FNDCT - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNTEC - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico
GERES - Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IG – Instituto de Geociências/UNICAMP
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE/PR - Núcleo Regional de Educação – Paraná
PCs – Propostas Curriculares
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE - Plano Diretor do Aparelho do Estado
PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UEL – Universidade Estadual de Londrina – PR
UEM – Universidade Estadual de Maringá – PR
UFPA – Universidade Federal do Pará – PA
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil - RS
UnB - Universidade de Brasília
UNESP-Bau – Universidade Estadual Paulista – Bauru-SP
UNIBLBI – Catálogo – USP/UNESP/UNICAMP
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo - SP
UNIJUI – Universidade de Ijuí – RS
URG – Universidade do Rio Grande - RS
USAID - United States Agency for International Development
USU – Universidade Santa Ursula - RJ

Lista das siglas das universidades de realização das dissertações e teses

FGV – Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro - RJ
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas - SP
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro - RJ
PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre - RS
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP
UAM – Universidade do Amazonas – Manaus - AM
UCB – Universidade Católica de Brasília – Brasília - DF
UECE – Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza - CE
UECO – Universidade Estadual do Centro-Oeste - Paranavaí-PR
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro - RJ
UFBA - Universidade Federal da Bahia – Salvador - BA
UFCE - Universidade Federal do Ceará – Fortaleza - CE
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória - ES
UFF - Universidade Federal Fluminense – Niterói - RJ
UFG - Universidade Federal de Goiás – Goiânia - GO
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte - MG
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande - MS
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá - MT
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco – Recife - PE
UFPI - Universidade Federal do Piauí – Teresina - PI
UFPR - Universidade Federal do Paraná – Curitiba - PR
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre - RS
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro - RJ
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal - RN
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis - SC
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos – São Carlos - SP
UFSE - Universidade Federal de Sergipe – Aracaju - SE
UFU - Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia – MG
UFV – Universidade Federal de Viçosa – Viçosa - MG
UNESP-MA – Universidade Estadual Paulista – Marília - SP
UNESP-PP - Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente - SP
UNESP-RC - Universidade Estadual Paulista – Rio Claro - SP
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Campinas - SP
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba - SP
URB – Universidade Regional de Blumenau – Blumenau – SC
USP – Universidade de São Paulo – São Paulo - SP

Lista de Tabelas e Gráficos

Tabelas

TABELA 01 – Distribuição das linhas de pesquisas de realização das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia–1972-2000.....	99
TABELA 02 – Distribuição das áreas de concentração nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil –2003.....	101
TABELA 03 – Distribuição das áreas de concentração sobre o ensino – 2003.....	103
TABELA 04 – Distribuição das dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por universidades e ano de defesa – 1972-2000.....	104
TABELA 05 – Distribuição das 197 pesquisas sobre o ensino de Geografia por quinquênio de realização e gêneros de trabalho acadêmico - 1972–2000.....	169
TABELA 06 – Distribuição das 197 pesquisas sobre o ensino de Geografia por quinquênios de realização e focos temáticos –1972-2000.....	185

Gráficos

GRAFICO 01 – Ofertas de cursos de Pós-graduação por tipo de universidade e por regiões brasileiras – 1977.....	84
GRAFICO 02 – Número de cursos oferecidos de Pós-graduação em 1977 e 2002 em programas de Educação e Geografia no Brasil.....	85
GRÁFICO 03 – Distribuição dos tipos de Universidades de realização das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por regiões brasileiras - 1972 – 2000.....	88
GRÁFICO 04 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por Estados brasileiros de realização – 1972 – 2000.....	90
GRÁFICO 05 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por grau de titulação e programa de realização - 1972 – 2000.....	94
GRÁFICO 06 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por década de realização - 1972-2000.....	106
GRÁFICO 07 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por grau de titulação e nível de ensino - 1972-2000.....	107

TRAJETÓRIA DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL - 1972 – 2000

*Não posso investigar o pensar dos outros,
referido ao mundo se não penso.
Mas, não penso autenticamente se os
outros também não pensam.
Simplesmente, não posso pensar pelos
outros nem para os outros,
nem sem os outros.*

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta o levantamento, a sistematização, a análise e interpretação da produção acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil no contexto dos cursos de pós-graduação instituídos com a Reforma Universitária de 1968 pelo Ministério da Educação. Foram levantadas 197 pesquisas científico-acadêmicas, sendo 171 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado, defendidas em 37 universidades brasileiras no período de 1972 a 2000. Busca também desenvolver um estudo analítico-interpretativo da trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil por meio das pesquisas acadêmicas realizadas sob a forma de dissertações e teses.

A escolha do tema resultou de vários questionamentos e inquietações que acompanharam minha trajetória como professor no ensino fundamental, médio e superior na Geografia. A experiência nos projetos de capacitação de professores, inicialmente como ouvinte, depois como docente e realizador, em cursos nas

Delegacias de Ensino¹, nas Prefeituras Municipais da região de Campinas, além de convênios com Universidades (PUC-Campinas e UNICAMP), e participação na AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção de Campinas), despertou o interesse por conhecer a produção científico-acadêmica sobre o ensino de Geografia, realizada no Brasil.

Durante a realização da dissertação de mestrado, na área de Metodologia do Ensino Superior, na Faculdade de Educação da PUC-Campinas, analisei e sistematizei a estratégia pedagógica denominada: "*A Construção da Maquete Dinâmica*"² estabelecendo por meio de trabalho prático, uma analogia com a sociedade atual, particularmente, em relação à produção do espaço urbano. Para situar o momento e o significado da estratégia pedagógica foi realizada uma contextualização do ensino de Geografia no Brasil, partindo da década de 1960 até a atualidade. A revisão bibliográfica sobre o ensino de Geografia naquela dissertação, permitiu uma série de reflexões. No entanto não se esgotou, ao contrário, suscitou questões que agora pretendo aprofundar. Acredito que a definição desta temática de pesquisa para o doutorado, de certa forma, estava sendo produzida no contexto das reflexões da dissertação de mestrado realizada anteriormente.

No Brasil, a idéia de pesquisa nas universidades começa a surgir a partir de 1930, com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ). Mas será apenas em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) que fica estabelecido que um dos objetivos da universidade será a pesquisa. Em 1968 com a Reforma Universitária e em 1988 com a nova Constituição, a pesquisa passa a ser considerada uma das funções básicas da universidade.

Uma das formas de incentivo à pesquisa nas universidades brasileiras e sua institucionalização, ocorreram com a instalação dos cursos de pós-graduação

¹ Atual Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

² PINHEIRO, Antonio Carlos. *A Construção da Maquete Dinâmica: uma estratégia sócio-histórica para o Ensino de Geografia*. 1997. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doc. 121.

(regulamentados com a Reforma Universitária de 1968). Esses cursos, na maioria instalados nas universidades públicas, passaram a coordenar a pesquisa científico-acadêmica³ pelo território nacional. A universidade desde então, como centro de ensino e pesquisa, passa a orientar-se pela busca da qualidade, utilizando métodos de estudos e avaliação que passam a orientar as linhas de pesquisas e os apoios institucionais. A avaliação das atividades científicas começa a interferir no processo das mesmas, avaliar tais atividades vai ser importante para controlar os custos aplicados, encontrar novos achados e definir a aplicação dos recursos, reordenando as linhas de pesquisa conforme os interesses de cada momento histórico. A produtividade científica transformou-se em padrão a ser medido no decorrer dos trabalhos acadêmicos.

No início da década de 60, FERNANDES (1966, p.205)⁴ afirma que o que dá grandeza às universidades “não é o que se faz dentro delas, mas o que se faz com o que elas produzem”. Sobre a pesquisa, FERNANDES (1966, p.210) diz que “possui um caráter instrumental, graças ao qual se torna possível alargar as fronteiras do saber humano”. Para ele a pesquisa não se justifica pela pesquisa, senão pelo que ela proporciona à inteligência criadora do intelectual. Entende-se que uma das funções da pós-graduação é a formação do pesquisador, diante disso pergunto: seria correto converter as pesquisas em um conjunto de atividades intelectuais que se constituíssem em um fim em si mesma? Por mais que se valorize a inteligência que domina tais recursos de labor intelectual e por mais que se repute aos especialistas que se qualificam, também como pesquisadores, a pesquisa nunca poderá passar de instrumento para conseguir fins definidos acima dela. Por outro lado a falta de sistematização e conseqüente conhecimento da produção acadêmica de uma área científica, pode tornar, em muitos casos, a pesquisa um fim em si mesma, pois sua produção e resultados podem acabar se tornando um conhecimento de grupos restritos de pessoas.

³ Utilizo o termo “pesquisa científico-acadêmica” para caracterizar as pesquisas científicas realizadas no âmbito da universidade, as quais passarei a denominar apenas de “pesquisa acadêmica”.

⁴ FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**, São Paulo: Dominus Ed/Edusp, 1966.

Essa tese foi realizada com base nos textos teóricos sobre o ensino de Geografia⁵, no levantamento das dissertações e teses sobre o ensino de Geografia e de dissertações e teses no campo da pesquisa educacional realizada em outras áreas que tiveram como foco a pesquisa sobre o ensino (especialmente as pesquisas realizadas nas Faculdades de Educação), sobre o Ensino de Ciências, de Psicologia, de Educação Física, de Pedagogia, nas Licenciaturas, Geografia Econômica, entre outras.

SILVA (1997)⁶, realizou pesquisa sobre a produção acadêmica sobre o ensino de Educação Física, compreendendo o período de 1988 a 1994 em seis universidades brasileiras, analisando apenas dissertações de mestrado, trabalhou com um universo de 74 documentos. MEGID NETO(1999)⁷ em sua tese sobre as “Tendências da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Ciências no Nível Fundamental”, relata que de 1971 até 1995 havia 572 dissertações e teses no Brasil defendidas nesta área em todos os níveis de ensino, as quais foram analisadas, na sua pesquisa, 212 documentos sobre o ensino de Ciências, entre dissertações e teses que focalizaram o ensino fundamental. NUNES (2000, Doc. 107)⁸ estuda as tendências epistemológicas das pesquisas na área de Geografia Econômica no Estado de São Paulo no período de 1970 a 1998. Analisa 132 pesquisas nessa área realizadas em três cursos de pós-graduação. Considera-se a dissertação de NUNES (2000, Doc. 107) a primeira

⁵ Embora não tenha encontrado nenhuma pesquisa sobre a pesquisa do ensino de Geografia no Brasil, destaco o artigo de PONTUSCHKA (1999) que demonstra preocupação com o tema. PONTUSCHKA, Nidia N. A Geografia: pesquisa e ensino, IN Novos caminhos da Geografia (Ana F. A. Carlos – org.), São Paulo: Contexto, 1999.

⁶ SILVA, Rossana Valéria de Souza. **Pesquisa em Educação Física – determinações históricas e implicações epistemológicas**. Campinas-SP. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

⁷ A Tese de doutorado de MEGID NETO (1999), sobre o ensino fundamental de Ciências no Brasil, foi referência para a definição de algumas características analisadas nessa tese. MEGID NETO, Jorge. **Tendências da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Ciências no nível fundamental**. Campinas-SP. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

⁸ NUNES, Flaviana Gasparotti. **A Geografia Econômica na Produção Acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Geografia no Estado de São Paulo (1970-1998) Presidente Prudente-SP**. 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Doc. 107.

pesquisa acadêmica nesse gênero produzido na Geografia. ROMANOWSKI (2002)⁹ realiza o balanço das dissertações e teses sobre pesquisas que tiveram a Licenciatura como objeto em várias áreas disciplinares, trabalha com 39 documentos de 14 universidades brasileiras no período de 1990 a 1998.

Decidi trabalhar com 197 documentos nos graus de dissertações e teses. Por se constituir entre as primeiras pesquisas desse gênero na Geografia com esta temática, busco apresentar e compreender as características principais da produção acadêmica realizada nas últimas décadas do século XX no Brasil. Esta pesquisa foi inspirada na tese de MEGID NETO (1999) e nos estudos sobre a pesquisa educacional realizados nas Faculdades de Educação das universidades brasileiras, sobretudo da UNICAMP¹⁰.

O período compreendido por essa tese, tem como marco a instituição dos cursos de pós-graduação no Brasil com a Reforma Universitária de 1968, embora as pesquisas sobre o ensino de Geografia, realizadas nesse modelo se iniciem na década de 70, mais precisamente em 1972, ano da primeira dissertação de mestrado, assim o período estudado pela tese, compreende de 1972, o primeiro trabalho realizado até o ano 2000. Ao definir como objeto de estudo, as pesquisas realizadas no contexto dos cursos de pós-graduação, não foram considerados os trabalhos de livre-docência, pois muitos são de difícil classificação para o objetivo desta tese. Quase sempre a livre-docência resulta da experiência didática ou da trajetória acadêmica de um professor/pesquisador, mas

⁹ ROMANOWSKI. **Balanço das dissertações e teses sobre as licenciaturas no Brasil nos anos 90.** São Paulo;SP. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

¹⁰ GAMBOA (1998) discute a epistemologia da pesquisa em educação, citando diversos trabalhos de pesquisa sobre a pesquisa, tais como: FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. **Pesquisa em Educação Física: enfoques e paradigmas.** IN SBDEF, Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano de 1991, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação.** Campinas-SP. 1994. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. SILVA, Rossana Valéria de Souza. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Santa Maria-RS. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. GAMBOA, Silvio Sanchez. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações de mestrado em Educação da UNB – 1976-1981.** Brasília-DF. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. O professor Silvio Sanchez Gamboa tem liderado a discussão sobre a epistemologia da pesquisa educacional, oferecendo subsídios para análise específica de dissertações e teses. Ver GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em Educação.** Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP, 1998.

nem sempre contempla o ensino propriamente dito. Por isso decidiu-se focar no estudo, as dissertações e teses realizadas sob a forma de mestrado e doutorado.

Esta investigação visa oferecer aos professores e pesquisadores, um conjunto de aspectos que caracterizam a trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil de 1972 a 2000. Apresenta um quadro das tendências em relação: à distribuição geográfica dos trabalhos; aos focos temáticos principais; aos gêneros de trabalhos acadêmicos; aos níveis escolares; às linhas de pesquisas; e às diversas orientações teórico-metodológicas existentes nas investigações.

O trabalho da tese objetiva caracterizar os aspectos da produção acadêmica realizada, possibilitando visualizar e estimular outras investigações nessa área e produzir correlações entre os trabalhos e as questões atuais do ensino. Procuo conhecer as condições dessa produção a partir das características principais contidas nas pesquisas sobre o ensino de Geografia e conseqüentemente nos cursos de pós-graduação de 1972 até 2000. Desejo também, que esta promova o debate sobre as atuais áreas de concentração onde se localiza a Geografia e as linhas de pesquisas vigentes, tanto sobre o ensino de Geografia especificamente e outras, possibilitando a realização de investigações a respeito do ensino de Geografia nas universidades brasileiras.

Pretende-se que, as análises aqui realizadas, despertem interesse em outros pesquisadores, para que utilizem o produto das dissertações e teses como objeto de pesquisa. Além disso, objetiva-se revalorizar o produto da pesquisa acadêmica como um documento histórico e teórico, resgatando sua importância no cenário acadêmico, científico e escolar. No decorrer do trabalho pretende-se demonstrar, por meio dos documentos estudados, as propostas significativas, as estratégias metodológicas e as técnicas didáticas que se destacam nas pesquisas.

Com base nos propósitos delineados acima, de maneira geral pode se indagar: qual a importância do estudo da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia

produzido no país? Assim como GAMBOA (1998) indago se é possível que o estudo das pesquisas tenha importância especial para alunos, professores, pesquisadores e administradores dos programas de pós-graduação no país? Esse tipo de pesquisa pode interessar às agências financiadoras e responsáveis pela política educacional relativa a pós-graduação no país? Pode orientar na definição de novas áreas de concentração e de outras linhas de pesquisas? É possível pensar na criação de uma área denominada “Ensino de Geografia” junto a CAPES¹¹?

O interesse por este tema surgiu ao considerar que existe um desconhecimento da produção acadêmica sobre o ensino de Geografia na sua totalidade no país. Neste sentido, a tese sistematiza um conjunto de informações obtidas das pesquisas realizadas, revelando as características gerais de sua trajetória e suas tendências. As pesquisas são vistas como *documentos* que devem ser valorizados no campo educativo e científico-acadêmico e por sua vez possibilitar maior visibilidade em todos os níveis educacionais.

Durante o estudo das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia, esse propósito gerou outras questões: o fato de haver uma notável quantidade de pesquisas (197 dissertações e teses), significa haver conhecimento e visibilidade entre a comunidade científica, acadêmica e escolar sobre essa produção? As pesquisas têm garantido avanços no ensino de Geografia em todos os níveis escolares? Como as pesquisas se distribuem pelo território brasileiro em relação às universidades, programas e linhas de pesquisas? A crescente produção acadêmica sobre o ensino de Geografia, tem ampliado espaços de discussão nas universidades e nos setores oficiais e não oficiais, no sentido da sua valorização enquanto área de pesquisa?

Com base nos propósitos e nas questões gerais destacadas anteriormente, formulei perguntas específicas para dirigir a investigação, como: Quais as características principais? Quais os gêneros de trabalhos acadêmicos principais? Quais

¹¹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior – órgão do Ministério da Educação que coordena e aprova os cursos de pós-graduação no Brasil, definindo as áreas de concentração e as linhas de pesquisas.

os focos temáticos principais¹²? Quais as influências e relações das tendências pedagógicas e geográficas nas pesquisas? Como se organizam as linhas de pesquisas onde foram realizadas as dissertações e teses? Como as tendências orientam os temas e seus métodos de investigação? As tendências da produção sobre o ensino de Geografia, estão relacionadas às linhas de pesquisas específicas, aos orientadores, às universidades e às unidades onde foram realizadas? GAMBOA (1998), destaca que a pesquisa educacional apresenta uma complexidade implícita no aumento da diversidade da produção desde a década de 70 até a atualidade, o que exige estudos que utilizem abordagens mais abrangentes. A pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia apresenta essa característica, ou seja, a diversidade?

O processo teórico-metodológico de construção da tese

Para elucidar o processo de construção desta tese, apresenta-se a visão de ciência, de metodologia, e de teoria e prática. Como CAPEL (1999)¹³, entendo ciência num sentido amplo, como todo aquele conhecimento racional desenvolvido institucionalmente e aceito como tal pela comunidade científico-acadêmica em um determinado contexto sócio-histórico. Neste sentido, esta pesquisa busca construir uma análise e interpretação contextualizadas das dissertações e teses, para concomitantemente realizar correlações com o movimento da realidade atual referente ao ensino e à pesquisa no ensino de Geografia.

¹² O termo gênero é baseado em SOARES apud MEGID NETO(1999) e designa tipos ou classes de textos de trabalhos científicos e acadêmicos diferenciados conforme o critério de sua relação com a realidade e com o fenômeno estudado. Para a tese defini os seguintes gêneros de trabalhos científico para análise das 197 dissertações e teses: Pesquisa de Análise de Conteúdo, Estudo de Caso, Estudo Comparativo/correlacional, Relato de Experiência, Pesquisa Bibliográfica e Documental, Pesquisa Experimental e Pesquisa-ação. Os Focos Temáticos referem-se a incidência de temáticas principais identificadas nas 197 dissertações e teses. Os focos temáticos principais são: Prática Docente e Educativa; Representações Espaciais, Formação de Professores, Características dos Alunos, Livro Didático, Currículos e Programas, Formação de Conceitos, Conteúdo-Método e História da Geografia Escolar. Esses critérios de análise foram inspirados pela tese de MEGID NETO (1999). As definições pormenorizadas são apresentadas no Capítulo IV.

¹³ CAPEL SAEZ, Horácio. **O nascimento da ciência moderna e a América**. O papel das comunidades, dos profissionais e dos técnicos no estudo do território. Maringá: Ed. UEM (Universidade Estadual de Maringá), 1999.

Para DEMO (1995)¹⁴ metodologia significa etimologicamente, o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. A metodologia pode ser uma disciplina instrumental, a serviço da pesquisa, compreendendo os estudos dos instrumentos de montagem de uma teoria e os estudos dos seus arcabouços teóricos. O método enquanto caminho percorrido para a descoberta ou validação de hipóteses, ocorre em um processo simultâneo à construção das análises e interpretações sobre o objeto estudado. Esse caminho é a tônica da tese, cuja construção teórico-metodológica foi sendo realizada no seu percurso.

BRAGA (1996, p.35-36, Doc. 027)¹⁵, considera a teoria como o corpo de conceitos e categorias sistematizados pela ciência, notifica que toda teoria é condição necessária para a decodificação do real. Procura atentar para a historicidade dos conceitos e das categorias, o que significa considerá-los na relação com o movimento do real. Segundo ela, “a eficácia ou não de um conceito ou de uma categoria utilizada como instrumento para a aproximação do real, só pode ser verificada na práxis”, assim é possível aproximar o significado social do conhecimento produzido na realidade. BRAGA (1996) entende que os conceitos e as categorias são sempre históricos e as concepções sobre eles impõe nunca vê-los como elementos cristalizados na produção do conhecimento.

KOSIK (1976)¹⁶, concebe *práxis* como atividade que se produz historicamente, renovando-se continuamente e constituindo-se praticamente. A *práxis*, para ele, representa a unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade. Entendo que a *práxis* engendra o movimento histórico, como também é resultante dele, é parte de um movimento de ação e de reflexão contínua. Seguindo estas orientações e inspirado na tese de MEGID NETO (1999) na definição de alguns critérios de análise, busquei no conjunto das dissertações

¹⁴ DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**, São Paulo-SP, Editora Atlas, 1995.

¹⁵BRAGA, Rosalina B. **Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar**. São Paulo-SP. 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Doc. 027.

¹⁶ KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**, São Paulo: Paz e Terra, 1976.

e teses, as categorias para efetuar esta investigação. Para a pesquisa, prefiro evitar a rigidez da tradição científico-acadêmica no que se refere à definição de categorias e conceitos, utilizando o termo *características dos documentos*, ou seja, os aspectos gerais e específicos que aparecem no conjunto das investigações e que se transformaram em parâmetros para as classificações, análises e interpretações realizadas.

GAMBOA (1998)¹⁷ busca em sua investigação, desvendar as estruturas epistemológicas internas das pesquisas em educação, estabelecendo articulações com as condições sócio-históricas das relações internas e externas do contexto social que situam os trabalhos, visando propor instrumentos de avaliação da produção científica no interior do desenvolvimento social. GAMBOA (1998) considera que além das análises mais gerais e descritivas das tendências na investigação sobre a pesquisa educacional é importante realizar outras análises de caráter interpretativo e filosófico, permitindo melhor compreensão das tendências e das orientações teórico-metodológicas da pesquisa educacional. Esta pesquisa tem como parâmetros, as condições sócio-históricas e as relações com o contexto social, no entanto não está direcionada apenas para os aspectos epistemológicos, busca conhecer a características gerais, além de desvendar as tendências teórico-metodológicas, os gêneros de trabalho acadêmico e os focos temáticos das dissertações e teses.

Embora com caráter abrangente, a perspectiva teórico-metodológica que caracteriza este trabalho é a *Pesquisa Bibliográfica e Documental*. Esse gênero resultou da combinação de propostas obtidas de metodologias situadas nos gêneros de trabalhos acadêmicos conhecidos como, “estado da arte”, do “estado do conhecimento” e do “estado atual do conhecimento”; além da “Pesquisa de Análise de Conteúdo” e “Pesquisa Documental”. A Pesquisa Bibliográfica e Documental busca inventariar, sistematizar e avaliar a produção em determinada área do conhecimento, o que implica na identificação de trabalhos produzidos na área, na seleção e classificação dos

¹⁷ GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP, 1998.

documentos segundo critérios e categorias estabelecidas em conformidade com os interesses e objetivos do pesquisador, na descrição e análise das características e tendências do material e na avaliação dos seus principais resultados, contribuições e lacunas. Também estão incluídas, nesse gênero, as pesquisas de caráter histórico. Outras definições e análises serão explicadas no Capítulo IV.

Etapas e procedimentos utilizados na realização da tese

Consciente dos limites que circundam o fazer científico, assim como da não neutralidade do mesmo e em função das escolhas realizadas no processo de trabalho, defendo que este trabalho reflete a visão pessoal sobre o processo-objeto investigado¹⁸.

Segundo DEMO (1995), envolver uma teoria com o manto da verdade é atribuir-lhe uma característica não realizável historicamente. Nada mais é prejudicial ao processo científico que o apego a enunciados evidentes, não discutíveis. Somente em teoria se pode dizer que a ciência é a interpretação verdadeira da realidade, porque na prática toda interpretação realiza apenas uma versão historicamente possível. Todo cientista, ao fazer ciência, sabe que não faz a ciência, mas oferece apenas um enfoque, um ponto de vista, uma interpretação, já que ele próprio não passa de um cientista. Assim, a atividade científica mais importante é a crítica constante da produção realizada. Com esse propósito apresento as etapas de obtenção, classificação e organização dos documentos estudados:

a) Obtenção e classificação dos documentos - Durante o processo de obtenção e classificação das 197 dissertações e teses, adotei alguns critérios para detalhamento da configuração e das categorias de interpretação dos dados. O primeiro passo foi a

¹⁸ Evidente que como um indivíduo sócio-histórico, localizado no tempo e no espaço, minha visão é produto de uma construção histórica. Não estando isolado e nem suspenso no tempo e no espaço, reflito esse processo sócio-histórico de forma explícita ou implícita, me baseando em outros pensadores e pesquisadores que me antecederam e concomitantemente, construindo a análise e interpretação do processo-objeto pesquisado.

identificação e busca nas Bases de Dados disponíveis, como: UNIBLIBI, ANPED, CNPq e CAPES¹⁹. Das Bases de Dados obtive grande parte dos documentos estudados. A maioria das dissertações e teses recolhidos nas bases de dados continham dados bibliográficos completos (autor, orientador, unidade de realização, universidade, ano de realização, grau de titulação - mestrado ou doutorado), que passaram a integrar os indicadores de classificação. Dos documentos levantados, cerca de 60% contavam com os resumos e parte das palavras-chave. Também identifiquei documentos nos Catálogos dos programas de pós-graduação de várias universidades brasileiras²⁰, além de visitas *in locus* e por meio de contatos pessoais com autores. Para dar visibilidade aos documentos citados neste texto, decidi além da referência do sobrenome do/a autor/a e ano de realização da pesquisa, utilizar a abreviatura “Doc” (documento) acompanhado do número que foi classificado em ordem alfabética. As dissertações e as teses foram relacionadas separadamente, os mestrados estão numerados de 001 a 171 e os doutorados de 172 a 197. Os dados bibliográficos completos dos 197 documentos, serão apresentados no Segundo Volume em anexo, intitulado “Catálogo das Dissertações e Teses sobre o ensino de Geografia no Brasil – 1972-2000” , organizado por este pesquisador;

b) Critérios para busca nas Bases de Dados – Para o levantamento e seleção das dissertações e teses, estabeleci dois critérios para definição dos documentos que compõem a pesquisa: 1 - que tivessem o ensino de Geografia como foco de estudo, ou 2 - a Geografia como objeto de estudo no trabalho educativo. Independentemente das temáticas pesquisadas, selecionei todos os níveis escolares estudados, como: fundamental, médio e superior, além do ensino técnico, supletivo, capacitação de

¹⁹Este processo foi iniciado com base em consulta de Banco de Dados em CD-Ron da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - 1997, e CD-Ron UNIBIBLI - 5ª edição (Catálogo da USP-UNICAMP-UNESP) – 1999 e CAPES pela Internet – 2001/2002 (<http://www.capes.org.br>).

²⁰ Os Catálogos consultados foram os seguintes: ANPED (1983), Fundação Getúlio Vargas (1980), MEC/CAPE (1976), MEC/Secretaria Geral (1982), PUC-RS (1989 e 1997), PUC-SP (1990), FAE/UNB (1984), FAE/UNICAMP (1999), Universidade Estadual de Maringá (1995), Universidade Estadual de Ponta Grossa (1989), UFF (1977 e 1996), UFSCAR, (1987 e 1990), UFSM (1997), UFPR (1981 e 1986), Universidade Federal de Pelotas (1985), UFRJ (1997), UFSC (1995 e 1997), UNIMEP (1998) e USP (1984), Ver Anexo 2.

professores e trabalhos que tratam o ensino de forma geral. Para a busca nas Bases de Dados e na *internet*, utilizei como palavras-chave os seguintes termos: “ensino de geografia”, “ensino de geociências”, “ensino de cartografia”, “ensino de geologia”, “ensino de estudos sociais”, “didática da geografia”, “representações cartográficas”, “educação ambiental”, “paisagem”, “cartografia”, “epistemologia da geografia”, “história da geografia”, “pensamento geográfico”, “estudos sociais”, ou apenas “geografia”. Evidentemente que apareceram muitos trabalhos, pois lidei com três Bases de Dados: UNIBLIBI, ANPED e CAPES que possuem inúmeras dissertações e teses na área de Educação, da Geografia e de outras áreas;

c) *Procedimentos complementares de busca dos documentos* - Grande parte das dissertações e teses selecionadas - cerca de 70% - estavam acompanhadas com ficha documental e cerca de 50% com resumos. Os dados foram complementados por meio de visitas aos Programas de Pós-Graduação e Bibliotecas setoriais e centrais da UFMG, UERJ, PUC-SP, USP, UNESP-RC, UFES, UFSCar, PUC-Campinas, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e UNICAMP e consulta nos Catálogos de pós-graduação. O levantamento e a classificação dos 197 documentos, evidenciou que a maioria estão concentrados nas universidades do sudeste brasileiro, com 71% e deste conjunto, 45,6% foram realizadas nas universidades paulistas (a USP representa 25,3%). Esse dado facilitou as visitas diretas às bibliotecas e a utilização do sistema COMUT²¹, além dos contatos com os autores das pesquisas;

d) *Normalização dos dados bibliográficos* - Com o objetivo de padronizar os dados identificados nas 197 dissertações e teses, foram reconfiguradas as fichas documentais e os resumos. As pesquisas, denominadas de *documentos*, foram numeradas em ordem alfabética por autor, seguindo orientação para a citação e configuração de dados para dissertações e teses, da Associação Brasileira de Normas

²¹ O sistema COMUT é o sistema de intercâmbio entre bibliotecas, atualmente (no caso do Estado de São Paulo) o sistema funciona gratuitamente entre as universidades públicas paulistas, a obtenção de documentos das universidades públicas de outros estados e particulares de São Paulo e outros estados ocorre mediante a pagamento de taxas incluindo os serviços de cópias e envio.



Técnicas (ABNT)²². Para citação, obedeceu-se a seguinte ordem: autor/a da pesquisa; título da pesquisa; cidade de realização, data de defesa do trabalho; grau de titulação (mestrado ou doutorado); unidade acadêmica (faculdade/departamento/programa) e universidade de realização das pesquisas. Optei, como MEGID NETO (1999), incluir o nome do/a orientador/a nos dados bibliográficos. Para o Catálogo (Volume em anexo), além da ficha cadastral, cada documento está acompanhado de resumo e das palavras-chave, contendo o foco temático, gênero de trabalho acadêmico, nível escolar, e os temas secundários²³;

e) *Organização e padronização dos resumos* - Quanto a organização dos resumos, o tratamento foi diverso. Estabeleci aproximadamente 20 linhas como padrão, embora existam alguns documentos com menos e outros com mais linhas, conforme as características e a obtenção do original. Os documentos, cuja cópia da dissertação ou tese original, não foram possíveis de serem obtidas para averiguação, seus resumos foram respeitados como o encontrado nas Bases de Dados e nos Catálogos consultados, apenas passando por uma correção ortográfica, quando necessária. Os documentos que não apresentavam resumos, sobretudo os mais antigos e obtida a cópia original, foram resumidos conforme minha compreensão. Aquelas pesquisas que pude obter a cópia original, na íntegra, cerca de 70% dos trabalhos, foram feitas leituras e revisões dos resumos, acrescentando algumas informações complementares, como, foco temático principal, gênero de trabalho acadêmico principal, nível escolar e temas secundários. A decisão de reconfigurar as pesquisas, de acordo com os critérios delineados acima, representa a padronização dos mesmos para facilitar a identificação, a análise e a interpretação. O procedimento visou adequar os documentos para facilitar a sua classificação, oferecendo um conjunto de dados possíveis de serem tratados com maior equidade. Durante o procedimento, examinei os dados com maior clareza

²² Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. (2001) **Normas para Apresentação de Documentos Científicos**, Curitiba-PR, Editora da UFPR.

²³ Em geral foram retiradas as palavras-chave “Ensino de Geografia” e “estudo e ensino” por considerar desnecessário para esta classificação, na medida em que todos os documentos se referem ao ensino de Geografia. Diferentemente de MEGID NETO (1999), optei na análise e interpretação das dissertações e teses, destacar os gêneros de trabalho acadêmico e os focos temáticos principais, todavia em alguns documentos incluí nas palavras-chave, alguns termos adicionais (secundários) que se destacaram.

possível, sem com isso eliminar qualquer juízo de valor do pesquisador, no processo. Reafirmo a crença na não neutralidade da investigação científica e que, o olhar do pesquisador está permeado de influências teórico-metodológicas e filosófico-históricas que podem direcionar suas observações e análises, assim como as escolhas no fazer científico;

f) Descrição e organização das características específicas para análise dos documentos: Esse item é apenas uma apresentação que será aprofundada nos Capítulos II (caracterização geral: distribuição geográfica das pesquisas, nível escolar) e Capítulo III, (tendências teórico-metodológicas da Geografia nas pesquisas) e Capítulo IV (análise dos gêneros de trabalhos acadêmicos e focos temáticos principais);

g) Apresentação dos gráficos e tabelas - A tabulação e organização dos resultados da classificação dos documentos foram realizadas e apresentadas em tabelas e gráficos para melhor visualização. A organização foi feita por meio dos programas *Excel* e *Word*, para ilustrar o estudo.

A tese está organizada em quatro Capítulos. No Capítulo I apresento um breve histórico da Geografia Escolar no Brasil com ênfase no ensino superior para subsidiar as reflexões sobre as pesquisas acadêmicas. Também, no Capítulo I, relato o processo de instalação dos cursos de pós-graduação com a Reforma Universitária de 1968. No Capítulo II apresento e analiso as características gerais das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia, por meio de dados quantitativos, situando-os no contexto sócio-histórico. No Capítulo III desenvolvo análise das orientações teórico-metodológicas utilizando um conjunto de documentos como amostragem, articulando esses documentos com a situação interna e externa do período compreendido pelas pesquisas de 1972 a 2000 e, no Capítulo IV, analiso os gêneros de trabalho acadêmico e os focos temáticos principais.

As 197 dissertações e teses, além de constituírem-se em objetos para a análise e interpretação para esta pesquisa, juntamente com outros tipos de fontes

bibliográficas, são utilizadas como referenciais teóricos para a construção de todos os Capítulos. O texto da tese, na sua totalidade não é linear, havendo reincidências de temas e de períodos entre os itens dos quatro Capítulos. As referências dos documentos estão diluídas em vários itens, o maior ou menor número de citações das 197 pesquisas acadêmicas resulta do acesso que tive às pesquisas sobre o ensino de Geografia. Como decidi abolir a alternativa “outros” para a classificação dos documentos nos gêneros de trabalhos acadêmicos e nos focos temáticos, pode haver discordâncias do autor da pesquisa em relação ao critério utilizado. Em relação a este problema, como já abordado, assumo os possíveis equívocos, ficando para futuros pesquisadores e pesquisas, análises derivadas das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia no Brasil.

CAPÍTULO I

ENSINO E PESQUISA – A GEOGRAFIA NO CONTEXTO

Grande parte das mudanças curriculares no ensino de Geografia no Brasil estão relacionadas às reformas realizadas no ensino de forma geral. Considera-se que, a Geografia começa efetivamente ser componente curricular no ensino, no século XIX, quando a disciplina foi introduzida nos programas escolares oficiais. A partir daí, são criados os cursos superiores de Geografia e, posteriormente, o interesse pela produção acadêmica sobre o ensino e as relações com a Educação. Neste Capítulo, analisa-se a Geografia como disciplina escolar relacionando-a com o contexto sócio-histórico do país em vários períodos históricos, destacando momentos significativos para situar a emergência da pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação nas décadas de 70, 80 e 90 com o advento da Reforma Universitária de 1968. O Capítulo está dividido em três partes: breve histórico da disciplina e as relações com o contexto sócio-histórico; o ensino superior de Geografia e a instalação dos Cursos de Pós-Graduação com a Reforma Universitária de 1968.

1. A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

A Geografia moderna - também denominada “Tradicional ou Científica” - como parte do currículo escolar, data do século XIX e tem sua gênese na Europa (PEREIRA, 1988, Doc. 119)¹. As relações da Geografia enquanto disciplina e o sistema escolar são mais estreitas do que se pode imaginar à primeira vista. Assim como na Europa, a Geografia escolar implantada no Brasil, teve uma função educativa concomitante com

¹PEREIRA (1988) apresenta em sua dissertação de mestrado as características que considera centrais na Geografia Escolar, a sua forma fragmentária e dualista, relacionando-a com a expansão da escolarização na Europa. Para ela a dualidade e a fragmentação (Geografia Física e Geografia Humana) reflete o caráter material e ideológico daquela época, permanecendo até a atualidade como discurso aceito por geógrafos e educadores, denominada “Geografia Tradicional”, “Científica ou Moderna”. PEREIRA, Raquel M. F. Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**, Florianópolis-SC. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) Editora da Universidade Federal de Santa Catarina. Doc. 119.

outras finalidades como saber prático e aplicado, apoiado nos propósitos do fortalecimento do Estado.

Com a constituição do Estado-Nação brasileiro, os conhecimentos históricos e geográficos, tornaram-se indispensáveis à construção da nacionalidade. Esse propósito transformou a escola e as disciplinas do currículo, em um meio para a disseminação da ideologia do nacionalismo patriótico (VLACH, 1988, Doc. 169)². A Geografia, a História e a Língua Nacional, foram inseridas nos currículos escolares e transformados em instrumentos para consolidar a hegemonia do Estado Nacional nos países ocidentais, sob a égide do capitalismo. O poder sobre o território, em todos os países, por meio do controle do Estado-Nação, sobretudo a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, necessitava do comprometimento das populações que ocupavam este espaço (PEREIRA, 1988, Doc. 119).

A fragmentação do conhecimento científico do século XIX, impetrada pela ciência moderna e a divisão social e territorial do trabalho na conjuntura sócio-econômica capitalista, produziram um modelo de ensino de Geografia, comprometido com a formação do Estado Nacional, cumprindo como afirma PEREIRA (1999, Doc. 119), papel ideológico, convertendo-se em um discurso sem “conotações políticas expressas”. Para a autora, os primeiros professores universitários, ao construírem a ciência geográfica, travestiam-na de neutralidade, ocultando o alcance político do geográfico, transformando o discurso em uma visão naturalista e mecanicista da realidade. A Geografia, como disciplina escolar, inicialmente, desenvolve-se em função das escolas e das instituições de ensino médio e depois do ensino fundamental (primário). Segundo PEREIRA (1988, Doc. 119), não é a partir das universidades que a Geografia alcança a rede escolar de ensino elementar e secundário, ao contrário, seu

² VLACH (1988) na sua dissertação trata do ensino de Geografia destacando sua função juntamente com a História e a Língua Nacional, na inculcação do nacionalismo patriótico na construção do Estado-Nação, sobretudo do Brasil. Por meio de um histórico do ensino de Geografia na Europa e Brasil, demonstra como a disciplina se constituiu como uma ferramenta para atingir esses propósitos nos séculos XIX e XX. VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de Geografia em questão – o nacionalismo patriótico**. São Paulo-SP, 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Doc. 169.

desenvolvimento nesses níveis precedeu o desenvolvimento da Geografia no ensino superior e, por sua vez, na pesquisa acadêmica.

Anteriormente, no período colonial, com os jesuítas e no período imperial, a Geografia aparecia no currículo como conteúdos esparsos, voltados para o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo. A partir da independência política do Brasil, emerge preocupação com o ensino público. Na prática, o ensino era direcionado para os filhos da aristocracia. O artigo 179 da Constituição de 1824 afirmava que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos do país. Entretanto, faltava na época, escolas para atender o propósito de levar o ensino para todos os recantos do país. Em 1837, é criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II³, transformado-se em seguida, em modelo para todas as outras instituições de ensino do país. Nesta instituição, a Geografia gradativamente vai aparecendo no currículo escolar, tornando-se disciplina obrigatória do ensino secundário. Em geral, o ensino de Geografia ministrado no Colégio D. Pedro II no século XIX, caracterizava-se pela enumeração e descrição de lugares e de “estímulo ao amor à pátria através da exaltação de sua natureza” (CAMPOS, 1997, p.50, Doc. 026)⁴.

Outro fato significativo foi a fundação em 1838, no Rio de Janeiro, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A instituição foi criada para reunir e organizar os documentos históricos e geográficos de interesse da História do Brasil (VLACH, 1988, Doc. 169). Tem como objetivo fortalecer a unidade territorial e a construção da pátria brasileira. O IHGB buscava valorizar no ensino público, a História e a Geografia

³ O Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, é uma instituição pública de ensino. Tem suas origens no Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 e chamado mais tarde de São Joaquim. O Decreto de 02/12/1837, data do aniversário do Imperador D. Pedro II, reformou radicalmente o colégio, transformando-o em instituto de ensino secundário, com o título de Colégio D. Pedro II. AZEVEDO, F. apud COLESANTI, M. T. M. *O ensino da Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. Rio Claro-SP. 1984. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Doc. 039. p. 9.

⁴ CAMPOS (1997), em sua dissertação apresenta um histórico da Geografia Escolar relacionando o ensino com vários movimentos ocorridos na Geografia brasileira desde sua implantação como disciplina no século XIX até os dias atuais. CAMPOS, Rui Ribeiro de. *A Geografia brasileira, dentro e fora da sala de aula: uma ciência em construção*. Campinas-SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doc. 026.

do Brasil. Na organização curricular dessa época, a Geografia aparecia como auxiliar da História, descrevendo aspectos naturais e humanos necessários à compreensão dos fatos históricos. Basicamente a Geografia exaltava a natureza, configurando-se uma geografia-nomenclatura, “limitada a mapeamento e descrições corográficas das províncias do Império” (CAMPOS, 1997, p. 52, Doc. 026).

Com o advento da República, o governo criou, em 1890, o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, sendo nomeado ministro Benjamim Constant, que realizou a primeira reforma do ensino, no período, abrangendo todos os níveis escolares. Essa reforma deu um caráter formador para o ensino, estabelecendo 8 anos para as escolas públicas primárias do país. O Colégio D. Pedro II, oferecia o ensino secundário com 7 anos de duração, sendo a Geografia ministrada em todos os anos. (COLESANTI, 1984, Doc. 039). Contudo, o programa proposto era muito extenso; as seis primeiras lições do 1º ano, por exemplo, eram de Astronomia, passando para noções de orientação espacial, aspectos físicos da Terra e do Brasil. No estudo dos continentes, o programa previa o ensino da localização, das cidades principais e das produções econômicas mais importantes, sendo os aspectos físicos vistos depois dos econômicos. Na última lição, era tratada a cartografia dos continentes, partindo dos traços gerais para os particulares. Em geral, o ensino era mnemônico, visava à “fixação dos fatores homogêneos e dos dados numéricos” (COLESANTI, 1984, p. 20-21, Doc. 039). Outras reformas se seguiram, como: Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), todas com poucas alterações no ensino de Geografia.

No plano pedagógico, houve, na década de 20, várias transformações no ensino. O grupo denominado de “Escola Nova”, liderado por Fernando de Azevedo (1894-1974), propunha uma escola baseada na iniciativa do aluno com conteúdos adequados à realidade social e etária do educando, com professores que se comportassem mais como orientadores do processo de ensino do que como impositores da verdade⁵. Sobre

⁵ Em 1931 foi lançado o documento “A Reconstrução Educacional do Brasil” – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este manifesto defendia que a educação deveria ser voltada para o trabalho produtivo, adaptando-se as características regionais, ser essencialmente pública, laica, obrigatória, gratuita e

o ensino de Geografia, PEREIRA (1994)⁶ comenta que até o início do século XX, não havia qualquer orientação científica na organização dos programas de ensino no país. Porém estudos recentes da historiografia da ciência vêm demonstrando a existência de atividades científicas no Brasil desde os tempos coloniais (SILVA, 2002).

1.1. A introdução da Geografia nos currículos escolares

Influenciado pelo movimento da “escola nova”, Delgado de Carvalho (1884-1980)⁷, introduziu no Brasil a visão da Geografia moderna (VLACH, 1989)⁸. Carvalho, então professor do Colégio Pedro II, modifica os programas de Geografia da Instituição, os quais posteriormente serviram de modelo para todos os colégios brasileiros. O autor, segundo VLACH (1989), preocupava-se em tratar a Geografia no âmbito da ciência moderna. Delgado de Carvalho, publica em 1925 a *Metodologia do Ensino de Geografia*, onde propôs que o ensino ocorresse por meio de círculos concêntricos, representando graus sucessivos de complexidade, partindo do conhecido para o desconhecido (CARVALHO, 1990)⁹. CARVALHO (1990), para quem o ponto de partida do ensino é o que está próximo do aluno e todas as explicações e descrições devem girar em torno do humano, defendia no seu livro o ensino da Geografia Pátria, como

vinculadas às comunidades, e todos os professores teriam de possuir formação universitária. O Manifesto teve influência do *Movimento das Escolas Novas* surgida nos Estados Unidos da América e em alguns países europeus. CAMPOS. Rui R. (1997) **A Geografia Brasileira, dentro e fora da sala de aula: uma ciência em construção**, Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1997, p. 80-81. Doc. 026.

⁶ PEREIRA, José Veríssimo da Costa. **A Geografia no Brasil**, In: *As ciências no Brasil* (Fernando de Azevedo – org) Vol. I, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

⁷ No IHGB, Delgado de Carvalho (cidadão franco-brasileiro, formado em Ciência Política, na França) foi em 1918 um dos principais dirigentes da Escola de Altos Estudos na cidade do Rio de Janeiro. Em 1926 organiza o Curso Livre Superior em Geografia, no âmbito da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (fundada em 1883), destinado a atualização de professores do ensino primário. No período, o Curso superior de Geografia não existia no país. ZUSMAN P. B. e PEREIRA S. N. **Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho**, In: Revista Terra Brasilis, N. 1 Jan/Jun, 2000, p.53-54.

⁸ VLACH, Vânia R. F. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna em Geografia**, In: Geografia e Ensino, (org - José William Vesentini), Campinas: Papyrus, 1989.

⁹ CARVALHO, Delgado de. **Interpretação do Programa Primário (Methodologia do Ensino Geographico, item IV, 1925)** In: *Revista Orientação*, São Paulo: Departamento de Geografia-USP, 1990.

ponto de partida para o estudo de outros lugares do globo. Para ZUSMAN e PEREIRA (2000, p.56), as publicações de Delgado de Carvalho se afinavam com o pensamento da elite intelectual da época para “difundir os valores pátrios nas novas gerações e em amplos setores da sociedade”. CAMPOS (1997, p.93, Doc. 026), considera que Delgado de Carvalho não conseguiu ultrapassar o estudo das relações entre o homem e o meio, “valorizando o estudo das características naturais, deixou a sociedade em segundo plano como objeto de estudo da Geografia, dando à natureza um caráter de base para a compreensão dos fatos humanos”.

A década de 30 foi marcante para o ensino em geral, para a Geografia enquanto ciência e para o ensino de Geografia no Brasil. A concentração político-econômica em São Paulo e Minas Gerais, no final dos anos 20, desencadeou um movimento de descontentamento em várias províncias do país, resultando, no início da década de 30, em deposição do governo federal. Esse movimento foi liderado por Getúlio Vargas.

Assumindo o governo, Vargas iniciou um processo de mudanças estruturais, modernizando o aparelho estatal¹⁰. A educação na década de 30, sofreu várias transformações, resultando na adoção de uma política de organização de um Sistema Nacional de Educação. A Geografia como disciplina, passou a ser obrigatória em todas as séries da escola pública, sobretudo para difundir a ideologia do nacionalismo patriótico (ROCHA, 1996, Doc. 129) e (VLACH, 1989). Nos anos 30, o país passava por um processo de modernização, com o surgimento da indústria nacional, substituições de importações e transformações no aparelho do Estado para atender às novas necessidades da política e da economia. No plano político, ocorre a Revolução de Trinta, com a tomada do poder por Getúlio Vargas.

¹⁰ Em 1934 foi promulgada a nova Constituição de caráter liberal e modernizante. Foi instituído o voto universal e secreto (inclusive para as mulheres), definiu a separação entre os poderes, introduziu uma legislação trabalhista e promoveu reformas no Judiciário. No aparelho estatal, foram criados os Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio, Educação e Saúde. COSTA W. M. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**, São Paulo, Contexto, 1989, p.45.

O governo Vargas, criou o Ministério da Educação e Saúde, nomeando para a pasta Francisco Campos. Com ele deu-se a reforma que levou seu nome. Entre várias medidas, foi criado em 1931 o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual organizou o ensino secundário e superior brasileiro. Por esta reforma, o ensino secundário passaria a ter vigência em todo o território nacional, com currículo seriado, frequência obrigatória, e mais uma vez, equiparação de todas as instituições públicas ao Colégio D. Pedro II, situado na capital federal da época.

Influenciado pelo movimento da “Escola Nova”, essa reforma buscava educar o aluno para a sociedade. O ensino de Geografia, conjuntamente com as ciências físicas e naturais, tinha por objetivo “conhecer o meio ambiente de que dependem as sociedades humanas, valorizando as observações e impressões dos alunos” (ROCHA, 1996, p.263-264, Doc. 129). Nessa reforma, a Geografia moderna foi levada aos programas de ensino, como defendia Delgado de Carvalho desde 1925 (CARVALHO, 1990).

Em 1937, as mudanças difundidas no início da década, concretizaram-se com o golpe de estado promovido pelo próprio Vargas, resultando no “Estado Novo”. O regime político imposto pelo Estado Novo era autoritário e centralizador, transformando-se posteriormente em um regime ditatorial. Nesse período, o território passou a ser ordenado com bases em planos ditados pelo poder central, tomando para si a promoção do desenvolvimento do país nos moldes do capitalismo internacional. Desse modo, são criados vários organismos para conhecer, manejar e controlar o território, como o Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1933, e o Instituto Nacional de Estatística, em 1934. Esses organismos, em 1942, foram associados para formar o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹¹. Com esse regime, nova política

¹¹ Em 1938 é criado o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mediante a fusão do Instituto Brasileiro de Estatística e do Conselho Nacional de Geografia. Essa instituição passou a direcionar seus serviços para os aspectos geográfico-estatístico-censitários. O IBGE tornou-se o grande centro de estudos, após a década de 30, no Brasil. Nessa fase da História brasileira, os políticos vitoriosos da Revolução de 30, buscavam um modelo de desenvolvimento para o país. Com base nos modelos científicos dominantes nos países estrangeiros, as classes dirigentes fundamentavam suas ações para realizar os propósitos modernizantes. ANDRADE (1977) afirma que o IBGE foi criado com a incumbência de: “desenvolver, aperfeiçoar e ordenar o processo de coleta de informações estatísticas, sem as quais

educacional é adotada, marcada pela centralização e uniformização dos currículos e programas. Em 1942, implementa-se a reforma no ensino, pronunciada por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação.

A Reforma Capanema, defendia a proposta de educar para a pátria, visando construir e consolidar a perspectiva do nacionalismo patriótico (VLACH, 1989). As disciplinas de História do Brasil e Geografia do Brasil, além do ensino da Língua Pátria, foram novamente valorizadas para a formação da consciência patriótica. ZARZUR, apud ROCHA (1996, p.282-283, Doc. 129), defendia que os objetivos do ensino de Geografia eram garantir uma “integração perfeita de todas as noções de Geografia Física, Econômica e Social”. A Geografia pátria aparecerá então, “como uma síntese geográfica harmoniosa, explicada em seus elementos”, também, “um quadro mesológico, preciso e verdadeiro do país em que vivemos e ao qual temos que nos tornar úteis, porquanto é essencial conhecer suas condições naturais, seus recursos e as suas necessidades.” Embora, com alguns avanços no trato metodológico baseados na Geografia de orientação moderna, a reforma adotada não promoveu mudanças substanciais nos programas de ensino de Geografia. Os conteúdos continuaram extensos, obrigando os alunos à memorização dos dados e dos fatos geográficos, repetindo vários problemas dos programas anteriores.

Apesar de muitas mudanças ocorridas no ensino da Geografia, grande parte dos manuais produzidos no Brasil, nessa época, refletiam o modelo dos livros didáticos franceses. Anteriormente, no final do século XIX e começo do XX, eram copiados integralmente, segundo o modelo francês, depois foram sendo adaptados introduzindo dados sobre o Brasil. Portanto, os alunos estudavam basicamente a Geografia referenciada na França. A partir da década de 20, a tradução já continha uma adaptação, ou melhor, inseria-se um conteúdo relativo ao Brasil nos padrões tradicionais. Esses livros foram largamente difundidos, sendo seguidos, em alguns

não se poderiam medir as potencialidades do espaço brasileiro e racionalizar a modernização da máquina administrativa”. Ver ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-SP, n. 54, junho, 1977.

casos, até hoje em várias escolas do ensino fundamental e médio. Para PEREIRA (1988, Doc. 119), a maioria dos livros didáticos e os programas da disciplina são pródigos em exemplos de uma situação em que a natureza e a sociedade são trabalhadas como duas instâncias isoladas, em que o homem é apenas um dado a mais do espaço natural.

1.2. A ideologia do *desenvolvimento* e o ensino de Geografia

Nas décadas de 60 e 70, a ideologia do *desenvolvimento*, ou *desenvolvimentismo*, teve implicações nos níveis político-econômico-social do Brasil. Diante das pressões internas e externas, utilizando planos de ação para orientar o desenvolvimento dos Estados, os países subdesenvolvidos tiveram que se aparelhar com meios tecnológicos para poder acompanhar, criando condições necessárias para satisfazer às demandas impostas pelo novo padrão de acumulação capitalista. A técnica teve papel estratégico na produção e organização sócio-espacial.

Esse processo, chamado de *revolução tecnoburocrática*, surgiu ao lado da ideologia do desenvolvimento, o qual se faria por meio do planejamento estratégico por técnicos ligados ao aparelho estatal. No campo político-econômico, por exemplo, diversos planos de ajustes foram realizados pelo Ministério do Planejamento, na década de 70, produzindo o *milagre brasileiro*. Junto a ele, o aumento da dívida externa que, nesta época, passou de 3, para 100 bilhões de dólares¹². Contraditoriamente, esse modelo promoveu o desenvolvimento tecnológico do Brasil, porém gerou recessão na economia, sentida no final da década de 70 com a crise do petróleo, culminando na crise econômica da década de 80, considerada a “década perdida”.

¹² O *Milagre Brasileiro* faz sentido quando se analisa o salto do montante da dívida externa. Os números parecem obra de *milagre*, pois impressionam. Sob o regime militar, a dívida externa foi de 3, para 100 bilhões de dólares, um mecanismo que retardou, ao invés de promover o desenvolvimento. O endividamento pós-64 tem dois estágios: o primeiro é dos governos Costa e Silva e Médici, nos anos 68-73, do *milagre econômico*. Nesse período, os empréstimos foram usados para realizar as operações de crédito na compra de eletrodomésticos, automóveis e outros bens de uso, e o segundo para financiar as grandes obras urbanas e serviços que viabilizassem a existência desses bens, como, estradas, viadutos e redes de energia elétrica. Enciclopédia Retrato do Brasil, (1984) V. 1, São Paulo: Ed. Política, p. 25-28.

Em 1961, é promulgada a primeira LDB, mas sua regulamentação será feita com o governo militar, no decorrer da década de 60, por meio de diversos decretos e leis complementares e acordos multilaterais. Após 1964, foram realizados, pelo governo, acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Esse ato objetivava desenvolver nos países em desenvolvimento, programas de ajuda financeira e assessorias técnicas. Em relação à escola, preconizava-se estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade, como melhorar os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino. Pretendia-se transformar a escola, a fim de torná-la mais eficaz para o desenvolvimento do país. Outra meta foi a contribuição à modernização dos meios de comunicação de massa. Basicamente, esse acordo revitalizava a *Teoria do Capital Humano e a Tecnologia Educacional*.

Originária dos Estados Unidos da América (EUA), no final do século XIX, a perspectiva tecnoburocrática foi aplicada ao ensino. Essa teoria resultou da aplicação do método utilizado na indústria, para a escola (ideologia empresarial). Tal método, relacionado ao desenvolvimento capitalista, visando maior eficiência e produtividade, teve influência marcante de Taylor¹³. O autor defendia a teoria da administração científica, apresentando um método marcado pela exatidão, cuja essência era a medida e a comparação de resultados compatíveis com a produção pretendida. Essa teoria influenciou o modelo educacional dos EUA e, posteriormente, os modelos de outros países como o Brasil, nas décadas de 40, 50 e, em especial nas décadas de 60 e 70, salvaguardando e ampliando o domínio do capital internacional em franco crescimento pelo território mundial, no período.

Com o processo de internacionalização da economia, por meio da instalação das filiais e subsidiárias das empresas multinacionais na América Latina, diversos países do continente, adotaram o modelo educacional tecnocrático, como padrão. Em razão da

¹³ Frederick W. Taylor (1856-1915), engenheiro norte-americano criador do método de organização científica do trabalho, chamado taylorismo. ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, Vários Volumes, 1998.

ampliação do domínio, nos países latino-americanos, pelas empresas multinacionais, foi necessário implementar na educação, uma prática que possibilitasse maior controle produtivo e ideológico sobre a população, afim de que as pessoas se adaptassem, mais rapidamente, ao novo padrão de acumulação que estava sendo instalado.

Além do MEC-USAID, outros acordos foram realizados para garantir o modelo de desenvolvimento adotado. A “*Aliança para o Progresso*” em 1961, também foi um programa político-econômico, destinado a acelerar o crescimento econômico de vários países da América Latina (Brasil, Argentina, México, entre outros), pretendido pelas empresas multinacionais. No Brasil, o projeto SACI de 1969, que visava fornecer treinamento de pessoal apoiado na visão empresarial, foi utilizado largamente por muitas entidades públicas e privadas, segundo padrões norte-americanos. O modelo denominado também de *tecnicista* (KUENZER e MACHADO, 1992)¹⁴, acabou servindo, uma vez mais, como instrumento ideológico. Nota-se, pelas críticas de educadores do período, que a preocupação de seus promotores, era muito mais, com o “controle das massas”, do que com a aquisição de conhecimentos. Para SANTOS (1980, p.61), a educação tecnicista conduzia à “produção de um saber utilitário, fragmentário e desprovido de sentido para o homem”.

Apesar de programas como MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) ter sido editado no início da década de 70, o analfabetismo não foi atenuado no país; o censo de 1980 revelou que 7,5 milhões de crianças na faixa de 7 a 14 anos estavam fora da escola¹⁵. O ensino profissional instituído com a Lei Federal 5.692/71, que veio

¹⁴ O Projeto SACI resultou de relatório elaborado por uma Comissão de Pesquisadores da Comissão Nacional de Atividades Especiais em 1969, que se propunha a resolver o problema da educação popular no Brasil pela Tele e Rádio educação. A elaboração de programas, materiais e treinamento de pessoal para o projeto foi feito pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), em 1972, chamado Manual de Engenharia de Sistemas, que editou mais de 14.000 exemplares, utilizados por entidades públicas e privadas no Brasil. Ver KUENZER, Acácia Z, MACHADO, Leila R S. **A pedagogia Tecnicista**. IN *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória* (Guimomar N Mello, org.), São Paulo: Ed. Loyola, 1992, p. 44.

¹⁵ O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), ostentado como um dos orgulhos do regime militar, pretendeu erradicar o analfabetismo adulto do país. Entretanto, nota-se que o número de analfabetos com mais de 15 anos aumentou. De 15,6 milhões em 1976, para 16,9 em 1981. Enciclopédia **Retrato do Brasil**, (1984), V. II, São Paulo: Ed. Política, p. 362-363.

fixar as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (atual fundamental e médio), mais do que formar mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do país, desvia da universidade um número cada vez maior de pessoas, já que a mesma não poderia atender tal demanda. Por outro lado, proliferavam, paulatinamente, as escolas particulares. Essas escolas, sobretudo de ensino de primeiro e segundo graus, eram voltadas para a classe média que, posteriormente, teria a oportunidade de ingressar na universidade pública financiada pelo Estado. Para a população em geral, ocorreu o inverso, houve a “*democratização*” da quantidade de estabelecimentos escolares com qualidade duvidosa, pois nem mesmo o tecnicismo foi competente para prevalecer como metodologia eficiente na ampliação da inclusão escolar. No nível superior, surgiram diversas Faculdades com cursos noturnos para a população com menos recursos. Em 1982, 66,5% dos estudantes universitários estudavam em escolas particulares¹⁶.

1.2.1. A introdução dos Estudos Sociais e as conseqüências para o ensino de Geografia

Na década de 60, foi introduzido, definitivamente no curso primário, a disciplina Estudos Sociais¹⁷ como área de conhecimento, substituindo o ensino de História e de Geografia, respectivamente. Tal alteração foi inspirada nos modelos pedagógicos norte-

¹⁶ **Enciclopédia Retrato do Brasil**. V. II, São Paulo: Ed. Política, 1984, p. 364-365.

¹⁷ Estudos Sociais foi introduzida no currículo da escola elementar enquanto disciplina, na década de 30, por Anísio Teixeira (1900-1971) educador brasileiro que entre suas várias atuações, contribuiu para a fundação da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, na década de 30 e depois, da Universidade de Brasília, em 60, onde foi o primeiro reitor e professor de Filosofia da Educação. Teixeira inspirado por Dewey - 1859-1952 (pedagogo norte-americano, que elaborou a partir do pragmatismo sua teoria pedagógica na qual a inteligência é concebida como um utensílio entre outros e restituída funcionalmente na vida cotidiana) Para Dewey, a escola é uma micro-sociedade na qual o trabalho assumiria todo seu sentido (ver Enciclopédia Larousse Cultural, São Paulo: Nova Cultura, 1998). Na sua permanência nos Estados Unidos da América - EUA, Anísio Teixeira tentou transferir para o Brasil este modelo. Naquele país a área de *Estudos Sociais* era considerada fundamental à formação do cidadão norte-americano, visando preparar o indivíduo para desempenhar na vida prática, a construção da democracia. Estudos Sociais estava intimamente ligada à responsabilidade cívica dos indivíduos que deveriam, essencialmente, ser adaptados e úteis à sociedade. O objetivo geral a ser atingido era a lealdade do indivíduo ao sistema de vida norte-americano, sabendo apreciar os sacrifícios e contribuições feitas pelo povo para promover a vida democrática no país e no resto do mundo (ver HÖFLING, Eloisa de M. **O Livro Didático em Estudos Sociais**, *Série Teses*, Campinas: Editora da UNICAMP, 1986).

americanos. Uma definição corrente na década de 60, foi da professora Ruth Araújo (1969), que segundo CONTI (1976)¹⁸, pregava que Estudos Sociais objetivava dar à criança “a compreensão do meio em que ela vive para proceder inteligentemente dentro dele”. O texto original da Lei Federal 5.692/71, em relação a Estudos Sociais, expressava o seguinte: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (HÖFLING, 1986 p.13-14)¹⁹. Percebe-se, por essa idéia, a orientação voltada ao ensino técnico-profissional, desvalorizando disciplinas consideradas “não-técnicas”, como História, Geografia e Filosofia, destinadas à formação geral do aluno, e suas cargas horárias diminuídas dando lugar às disciplinas de caráter “mais-técnico”, como as ciências exatas e naturais²⁰.

No final da década de 60, com o propósito de ampliar a oferta de cursos de Licenciatura, foi instituído, Estudos Sociais, como curso superior. A criação das licenciaturas curtas representou o fortalecimento dessa área de estudos. Os cursos de Estudos Sociais, foram criados em 1964, pelo Conselho Federal de Educação, aprovando três tipos de licenciaturas, destinadas à formação de professores polivalentes, com duração de 3 anos: Letras, Ciências e Estudos Sociais. A publicação da portaria do MEC, número 117/66, que estabeleceu o currículo mínimo para Estudos

¹⁸ CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. IN *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, AGB-SP, n. 51, junho, 1976.

¹⁹ HÖFLING, Eloisa de M. *O Livro Didático em Estudos Sociais, Série Teses*, Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

²⁰ No final da década de 50, Delgado de Carvalho escreve em seu livro - *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* - que a educação desempenha um papel de socialização, ao amoldar o indivíduo à vida social da família, do meio e da sociedade a que pertence. O autor também afirma que são as ciências morais que se incumbem de formar e aparelhar o indivíduo que vai enfrentar a instabilidade e os riscos da sociedade em que vive (CARVALHO, 1957). Para ele, “as Ciências Morais representavam os conhecimentos sistematizados, relativos ao espírito humano e às relações sociais”. Expõe que as ciências morais são subdivididas em dois grupos: as ciências psicológicas (Psicologia, Lógica, Moral e Estética) e as ciências sociais (Sociologia, História, Geografia Humana, Política, Economia e Antropologia Cultural). (As aspas representam a visão equivocada por parte da reforma de 1971, pois todas as ciências têm incorporado em suas estruturas, a dimensão teórico-prática as quais são expressas em técnicas, os métodos e os procedimentos para análise da realidade) (ver CARVALHO, Delgado de. *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1957, p. 10).

Sociais, estimulou o surgimento de escolas que passaram a oferecer as licenciaturas, permitindo que o professor ministrasse aulas em todas as séries dos cursos ginásial (depois 1º grau, atualmente ensino fundamental), embora Estudos Sociais tradicionalmente enquanto área de conhecimento se limitasse ao antigo curso primário, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em 1971, com a reforma do ensino (Lei 5.692/71), ficaram definidas as matérias que constituíam o núcleo comum do currículo escolar: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Estudos Sociais compreendia as disciplinas de: História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. A redução das humanidades no currículo provocou influências marcantes na formação dos alunos. É importante salientar que muitas faculdades que implantaram as licenciaturas (amparadas pela legislação), seus cursos tinham duração de 3 semestres, CACETE (1993, Doc. 024). Muitas eram “faculdades de cursos vagos”, ou seja, escolas onde não havia exigência de freqüência às aulas. Normalmente as aulas concentravam-se nos finais de semana, não sendo necessária a presença dos alunos em todas as aulas.

Diversas manifestações de repúdio ocorreram por parte de professores e estudantes de Geografia e História nesse período, especialmente nos grandes centros e nas universidades públicas. No entanto, o comportamento do governo autoritário das décadas de 60, 70 e 80, dificultou o debate, utilizando a repressão e a propaganda ideológica para acalmar os descontentamentos e as oposições. Para CONTI (1976) o professor formado em Estudos Sociais é apenas um transmissor de conhecimentos. Em função de sua formação, não poderia ser pesquisador, produtor de conhecimentos. Destituído da reflexão crítica da realidade, o professor acabava propagando a idéia de harmonia na sociedade, fazendo crer aos alunos que existia igualdade de oportunidades para todos. Transformava-se em profissional dócil ao Estado autoritário e em mão-de-obra barata e abundante. CONTI (1976) afirma que, com a reforma de 1971, inicia-se um processo de degradação do professor em termos sociais e intelectuais. O ensino da Geografia na sala de aula, por meio de Estudos Sociais,

novamente acentua o método da descrição, tornando a ciência geográfica inofensiva, apresentando visão fragmentada da realidade, escondendo as diferenças sociais e o papel do Estado autoritário de então (CAMPOS, 1996, Doc. 026).

A institucionalização de Estudos Sociais, tinha ocultamente, intenção do Estado autoritário em garantir, valendo-se dos programas delineados nas licenciaturas, a reprodução do modelo de desenvolvimento econômico projetado para a sociedade brasileira. O discurso nacionalista, como do “Culto à Pátria” passou a ser a tônica reinante nessa área, que depois acabou se transformando em disciplina. É o caso da disciplina de “Estudos de Problemas Brasileiros” ministrada em todos os cursos universitários e a disciplina “Educação Moral e Cívica” ministrada no antigo ensino de 1º e 2º grau (atual ensinamentos fundamental e médio). A reforma do ensino de 1971, sem dúvida, minimizou a importância da Geografia no ensino. CONTI (1976), na época, denuncia a imposição pelo Guia Curricular elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que, por meio de programas de *reciclagem*, tentava demonstrar as vantagens da “nova área” de estudos para os professores.

A década de 80, diante da ameaça do Conselho Federal de Educação (CFE) de transformar Estudos Sociais em licenciatura plena, extinguindo definitivamente os campos da História e da Geografia do currículo e, por sua vez, os poucos cursos de nível superior existentes nessas áreas, estimula e acirra as críticas aos setores que, há muito tempo, estavam descontentes com a política educacional vigente. Vários debates realizaram-se, seguidos de protestos de diversos setores da sociedade civil²¹. Na oportunidade, foram levantados os aspectos negativos de Estudos Sociais, que se

²¹ Em 1987, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), segundo SCHÄFFER (1988) divulgou documento que considera uma aberração do sistema educacional brasileiro a mera aglutinação dos conhecimentos, na disciplina de Estudos Sociais. Denunciava a descaracterização das ciências humanas, em especial a Geografia à sua dimensão científica na pesquisa, na reflexão teórica e na produção do saber. Ressalta os efeitos negativos pelo esvaziamento das disciplinas científicas de reflexão crítica e sua substituição por práticas educativas de caráter doutrinário. Repudia a redução das exigências para a formação de professores e o rebaixamento do nível do ensino, além do descrédito profissional por meio da desqualificação e desvalorização de sua formação, rejeitando a forma como o Conselho Federal de Educação vinha tomando as decisões unilateralmente sem consultar os setores da sociedade civil. (ver SCHÄFFER, Neiva Otero. Os Estudos Sociais ocupam novamente o espaço da discussão, *Revista Terra Livre*, São Paulo: AGB, N. 4, 1988).

transformou em disciplina, ministrada por um único professor de humanidades com formação geral e fragmentada. Embora o texto da lei buscasse uma integração de conteúdos, na prática não era o que ocorria. Aparentemente o ensino não era compartimentado, todavia ao generalizar o conhecimento, tornava-se superficial e distante da realidade social.

O ensino de Geografia teve carga horária diminuída em muitas escolas e séries e diluída em Estudos Sociais²². Como parte de Estudos Sociais cumpriu, mais uma vez seu papel de instrumento de divulgação do nacionalismo patriótico, nessa época propagada pela ideologia ufanista-nacionalista do regime militar – *Brasil: ame ou deixe-o*. Em função da precária formação dos professores, o ensino da Geografia voltou, pouco a pouco a ser enfadonho, fragmentado e sem conexão com a realidade. Na medida em que a escola foi “democratizada” em quantidade, amplia-se a necessidade de mais professores para ministrar aulas. A criação de Estudos Sociais e das licenciaturas curtas foi a saída. O aumento das aulas de Geografia em termos de ampliação do número de escolas, pode ter sido um dos fatores que acirraram a crise na Geografia científico-acadêmica iniciada no final da década de 70 até a década de 90 no Brasil.

A interdisciplinaridade, que passa a ser debatida no período, tinha outra perspectiva de integração que colocava em questão a capacidade de Estudos Sociais para realizar o propósito. Também, o fato de o professor não ter acesso à pesquisa, tornava-o mais vulnerável ao controle dos guias e manuais didáticos. Ele recebia na sua formação, fragmentos de informações sobre diferentes conteúdos que depois resultariam na sua prática de sala de aula. A prática docente era quase sempre

²² Para responder a crescente demanda, era necessário qualificar rapidamente uma parcela da população para adequar às novas exigências sócio-econômicas impetradas pelo sistema. Os investimentos na escolarização a curto prazo na sociedade se fazem necessários e as mudanças na educação caminham paralelamente com este avanço, assim, são realizadas reformas estruturais no sistema educacional. A criação de Estudos Sociais como disciplina escolar resulta da reforma do ensino realizada em 1971 com a promulgação da Lei 5.692. As mudanças ocorridas foram, entre outras, a fusão dos antigos cursos primário e ginásial, que passam a integrar o 1º grau e o 2º graus (atuais fundamental e médio) caracterizando-se pela formação técnico-profissional e estabelecendo para o 1º grau de um núcleo comum.

realizada com base nos livros didáticos que proliferaram sobremaneira nas últimas décadas.

Existem várias pesquisas sobre o Ensino de Geografia que abordaram a questão de Estudos Sociais entre as 197 dissertações e teses: ESAÚ (1973, Doc. 048) analisou a eficácia dos planos de ensino de Estudos Sociais; BRAGANÇA (1976, Doc. 022) estudou a reprovação escolar no Centro de Estudos Sociais Aplicados da UFF; SCHEIBE (1979, Doc. 142) avaliou o curso de Estudos Sociais da UFSC; LOURO (1976, Doc. 084) estudou a concordância e relação entre valores dos professores e alunos no rendimento escolar; ZAGURY (1979, Doc. 170) avaliou as competências em Estudos Sociais na 8ª série na cidade do Rio de Janeiro; SANTOS (1982, Doc. 139) investigou a implementação do ensino de Estudos Sociais de 5ª a 8ª séries na rede pública de Maceió (AL); MEDEIROS (1989, Doc. 093) analisou como a Amazônia é tratada nos livros didáticos de Estudos Sociais; OLIVEIRA (1990, Doc. 112) buscava na sua pesquisa, novos caminhos para ensinar os conteúdos de Estudos Sociais nas séries iniciais, com vistas à compreensão da realidade social; HORTA (1994, Doc. 071), contextualiza o ensino de Estudos Sociais nas escolas públicas de Belo Horizonte-MG; SILVA (1999, Doc. 145) estuda a passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série, discutindo as diferenças nos conteúdos e na organização pedagógica entre o ensino de Estudos Sociais e o de Geografia; e FERREIRA (2000, Doc. 053) analisa as transformações ocorridas no currículo de Estudos Sociais, nas séries iniciais do ensino fundamental.

1.3. As Propostas Curriculares e a redemocratização do país

No início da década de 80, começaram a ser discutidas, em vários estados do país, novas Propostas Curriculares (PCs) para o ensino fundamental e médio. No Estado de São Paulo, a reforma curricular foi coordenada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE/SP. Foram elaboradas PCs em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, e nas prefeituras de Santos e de São Paulo, entre outras. As discussões, que pautaram a organização das PCs, refletiram o período de

redemocratização do país na década de 80 e representaram o ápice da crise epistemológica da Geografia brasileira²³.

Em São Paulo, depois de um esboço inicial, produzido por uma Equipe Técnica, foram realizados sucessivos encontros com professores da rede estadual de ensino fundamental e médio e professores universitários para avaliações e construção da Proposta Curricular. Desde o início de sua elaboração, foram editadas três versões preliminares, antes daquela que ficou conhecida como a versão definitiva (SPÓSITO, 1999, p. 28)²⁴. As discussões ocorreram de 1986 até 1990. Para a Geografia brasileira foi um período de intenso debate e de muita polêmica entre professores e setores da sociedade. Os pressupostos norteadores embasavam-se nas perspectivas dos geógrafos adeptos de visões denominadas “críticas”, como dos materialistas-históricos, dos marxistas-dialéticos, dos marxistas-ortodoxos e de outras tendências que caracterizaram, naquele momento, a diversidade do movimento da Geografia Crítica.

A PC de Geografia de São Paulo objetivava “desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação” (PC-CENP/SEE/SP, 1990, p. 19)²⁵. Buscava desvendar, por meio dos conflitos e das contradições, o espaço produzido pela sociedade, valendo-se do processo de trabalho. As relações sociedade-natureza, eram analisadas pela apropriação dos seus recursos, em função do grau de desenvolvimento tecnológico da sociedade.

²³ O processo de crise da Geografia brasileira será discutido no Capítulo III para análise das tendências teórico-metodológicas na pesquisa sobre o ensino de Geografia, assim como a caracterização da Geografia Crítica.

²⁴ SPÓSITO, M. E. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise**. IN Reformas no mundo da educação (org-Carlos A.F. Oliveira A.U.), São Paulo. Contexto, 1999.

²⁵ SÃO PAULO (1990). CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) Secretaria de Estado da Educação **PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA - 1º grau, 6ª ed.**, São Paulo: CENP/SE.

O impacto das PC, nas décadas de 80 e 90, gerou em alguns setores, muitas reações, particularmente, nos grupos de outras perspectivas teórico-metodológicas e em inúmeros professores do ensino fundamental e médio contrários às mudanças. Essas idéias acabaram explicitando as diferenças ideológicas existentes entre as práticas dos geógrafos e dos professores de diversas tendências, sobretudo nos mais tradicionais.

Os pressupostos integrantes da PC da SEE/SP tiveram repercussão fora da Geografia, gerando polêmica na sociedade e em editoras de livros didáticos. O jornal *O Estado de São Paulo*, por meio de seu editorial de 16 de agosto de 1987, referia-se às PCs de Geografia, sobretudo a da SEE/SP, como a “barbarização ideológica do ensino” e acusava seus mentores de utilizarem-se da teoria marxista para a manipulação, transformando os alunos em instrumentos, diante de uma “visão estreita, falsificada e odienta”. Em um trecho do texto, encontra-se a seguinte frase, a qual afirma que tal proposta: “arregimentava as crianças e adolescentes para uma cruzada totalitária em prol da liquidação da frágil democracia liberal que os espíritos mais lúcidos querem ver, finalmente, desabrochar no Brasil, a fim de que nosso país se eleve completamente à civilização e passe a integrar o Primeiro Mundo.”²⁶. É importante destacar que, muitos dos críticos dos conteúdos da PC contribuíram nas reformas do ensino de outras épocas, cuja função ideológica se assentava sobre a tônica dos conteúdos e sua estrutura metodológica. A diferença é que anteriormente havia menos críticas, porque era mais difícil contestar a ordem estabelecida em função do regime militar ditatorial. No período da discussão da PC, o país vivia em relativa liberdade democrática, tornando as opiniões de defesa e de oposição divulgadas pela imprensa e pelos movimentos ligados à educação.

No período, é notável o acirramento dos debates de todos os lados. O tratamento dado à relação sociedade-natureza, ou à natureza propriamente dita, foi outro ponto polêmico, principalmente em relação aos conteúdos específicos da Geografia Física, que passaram a ser tratados de outra forma nas PCs. AB’SÁBER (1987), comenta que

²⁶ Editorial do Jornal: **O governo e a barbarização do ensino**, *O Estado de São Paulo*, 16/08/1987.

a Geografia na PC, foi reduzida a Marx, para quem tudo o que se vê na paisagem é produzido pelo homem. Afirma AB'SÁBER (1987) que, na região dos trópicos, onde ainda existe uma natureza primária, é importante compreendê-la, para impedir a sua destruição²⁷. O geógrafo, estudioso da Geografia Física e da Geomorfologia, é conhecido por suas importantes posições conservacionistas, nesse período temia o desaparecimento dos conteúdos relacionados especificamente à natureza.

Para LASTORIA (1996, Doc. 076) a PC foi desenvolvida com a intenção de trazer uma nova reorientação para a Geografia, dar subsídios para que ela pudesse vir a ser mais um instrumento de transformação e conscientização da realidade. Apresentou conteúdos renovados, baseando-se na vertente da Geografia Crítica, e propôs indicadores para o tratamento dos conteúdos, explicitando os objetivos para cada série, apontando nova forma de conceber o ensino, além de fornecer uma vasta bibliografia para ser estudada. Segundo LASTORIA (1996, Doc. 076) o desinteresse dos professores em conhecer a nova PC pode ser explicado por razões de diferentes contextos, dentre eles, o baixo valor da hora-aula, a longa jornada de trabalho diária, desgaste pelas várias medidas de projetos que são implantados na rede estadual por parte dos governos e pela falta de subsídios à compreensão das perspectivas teórico-metodológicas da PC.

Apesar dos exageros cometidos com a formulação da PC, a sua elaboração e a polêmica gerada por ela, produziu um avanço na Geografia escolar e na acadêmica. O debate politizou a Geografia e também os professores dos ensinos fundamental e médio, para quem promoveu uma reflexão sobre sua prática, estimulando-os à busca de informações, de realização de leituras, de participação em eventos científicos e na capacitação docente. O momento de efervescência da polêmica gerada pela PC, culminou com grande número de produções acadêmicas na Geografia. A AGB teve atuação significativa no processo, por intermédio de seus associados, muitos professores do ensino fundamental e médio.

²⁷ Entrevista com Aziz Ab Sáber: **Geógrafo considera "triste" a proposta**, Folha de São Paulo, 30/07/1987.

O advento da PC para o ensino de Geografia foi um marco de atuação do movimento de renovação da Geografia, sobretudo representado pela Geografia Crítica. No final da década de 80 e início de 90, várias PCs foram elaboradas pelas Secretarias de Educação de diversos estados do país. Muitas delas orientavam-se pela Geografia Crítica. No Paraná, a PC começou a ser divulgada a partir de 1990 (BICHOF, 1994, p. 30, Doc. 016). Era baseada na Geografia Crítica e buscava desvelar a realidade, definindo o espaço geográfico como fundamentalmente um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade.

A chamada “crise da Geografia”, com a Geografia Crítica, abriu um campo fértil, ampliou a participação, em especial, dos professores dos ensinos fundamental e médio nos debates acadêmicos, estimulando o envolvimento nas discussões a respeito das reformas curriculares desencadeadas em vários estados e cidades do país. A AGB foi ocupada por esses debates, VASCONCELOS (1990)²⁸ considera que, com a crise da Geografia brasileira na década de 80, a AGB consolidou-se não só como representante dos geógrafos, mas também como espaço para professores de Geografia do ensino fundamental e médio²⁹.

A predominância dos geógrafos alinhados à Geografia Crítica na AGB, na década de 80 e 90, provocou reação no campo científico e acadêmico, inclusive de alguns que concordavam com o movimento. ANDRADE (1994)³⁰, chamou esse processo de populista, ao permitir a participação dos estudantes, ainda inexperientes na

²⁸ VASCONCELOS, Falcão. Democratizar a Sucessão da AGB-Nacional. *AGB em Debate*, n. 2, A. I, São Paulo, AGB, março, 1990.

²⁹ A AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), foi criada em 1934 em São Paulo como uma entidade de caráter técnico-científico-cultural. Inicialmente constituída por núcleos regionais, cuja participação era praticamente de geógrafos vinculados ao meio científico-acadêmico, em 1979 teve seus estatutos alterados, transformando os núcleos regionais em seções com base local (municipal) e permitindo aos estudantes e professores do ensino fundamental e médio, não apenas participar das reuniões e eventos, como poder compor as diretorias das Seções Locais.

³⁰ ANDRADE, Manuel Correia de. *Uma Geografia para o século XXI*, Campinas: Papyrus, 1994.

direção da entidade. MAMIGONIAM (1991)³¹ afirmou que prevaleceu a idéia que visava apagar as diferenças de opiniões à custa da supressão das divergências. Entretanto, todos concordam que foi positiva a participação de um seguimento na entidade, numeroso e esquecido durante muitos anos: os professores de Geografia dos ensinos fundamental e médio. A ampliação dos espaços para a discussão sobre ensino nos Encontros Nacionais de Geógrafos e nos Congressos Nacionais de Geografia, além da organização dos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia (Fala Professor)³² aproximou a AGB da realidade escolar e os professores aos debates acadêmicos. Nesse período, várias Seções Locais da AGB formaram-se fora do meio acadêmico, organizadas quase que exclusivamente por professores dos ensinos fundamental e médio, como as Seções de Campinas e de Bauru, entre outras.

1.4. As reformas atuais: os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os anos 90 foram marcados por diversas mudanças no sistema educacional brasileiro. Elas refletiram a realidade da “nova ordem mundial”, caracterizada pelo advento da globalização da economia, representada pelo neoliberalismo³³. As reformas estavam articuladas aos planos do Banco Mundial para adequação da educação formal a um modelo de eficiência e produtividade. ROCHA (2001) considera que o discurso de autonomia, descentralização, flexibilização, individualização, pluralidade e poder local,

³¹ MAMIGONIAN, Armen. A AGB e a Produção Geográfica Brasileira, *Revista Terra Livre*, São Paulo: AGB, n. 8, 1991.

³² De 1987 até 2003 foram realizados 5 Encontros Nacionais de Ensino (Fala Professor), em Brasília (1987), São Paulo (1991) Presidente Prudente (1995) e Curitiba (1999) e Presidente Prudente (2003).

³³ Para ROCHA (2001), o projeto neoliberal, histórica e filosoficamente está associado aos programas de ajuste estrutural. Este tem se consubstanciado em um conjunto de programas e políticas recomendadas por instituições como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros organismos financeiros. Na opinião de TORRES apud ROCHA (2001), o ajuste das economias tem feito emanar dessas instituições uma série de recomendações de políticas públicas voltadas para a redução do gasto governamental, desvalorização da moeda para promover a exportação, redução das tarifas para importações e um aumento das poupanças públicas e privadas. ROCHA, G. O. R. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras - o ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo. p. 111.

freqüentes nas posturas dos neoliberalistas, tem se refletido nos parâmetros para as reformas do sistema educacional.

SPÓSITO (1999, p.21)³⁴ denomina a política neoliberal adotada no Brasil de *descentralização-centralizada*. Desse modo, quanto mais intensa for a descentralização, mais tende a exigir diretrizes gerais básicas de forma a sentir o mínimo de qualidade e equivalência nacional no ensino que se pratica em todo o país, refletindo uma política de centralização das decisões e de parâmetros gerais conduzindo à descentralização. Para SPÓSITO (1999, p.23) significa:

“O aumento das disparidades coloca em questão a política de *descentralização-centralizada*, pois são notáveis as enormes diferenças entre as grandes regiões, os estados e os municípios brasileiros, indicando a dificuldade de referências nacionais para a redefinição da política educacional, quer no que se refere às formas como se deve conduzir o processo de ensino-aprendizagem e escolher os conteúdos a serem trabalhados, quer no que diz respeito à disponibilidade de recursos humanos qualificados para tal”.

Nesse momento, emerge um novo modelo de organização social: a sociedade do conhecimento. Para ROCHA (2001, p.042), o conhecimento no plano econômico, em nível mundial, “demanda uma nova maneira de organizar a produção industrial, que ora se caracteriza pelo uso de tecnologia flexível, exigindo por conseqüência, um trabalhador flexível, dotado de nova qualificação”. No mundo atual, a educação adquire elevado grau de importância, à medida que as economias de vários países do mundo se transformam em função das mudanças econômicas. Dessa forma o Banco Mundial tende a valorizar um trabalhador com maior capacidade, no tocante aos conhecimentos técnicos, exigindo uma força de trabalho melhor treinada e intelectualmente flexível para a sociedade. Sendo assim, considera-se que a perspectiva que o Banco Mundial vem estabelecendo é de uma correlação entre sistema educativo e sistema de

mercado, entre escola e empresa. Segundo ROCHA (2001, p.049), para o Banco Mundial, os sistemas educativos dos países em desenvolvimento devem solucionar quatro problemas: o acesso, a equidade, a qualidade e a redução das distâncias entre a reforma educativa e a reforma nas estruturas econômicas, sobretudo priorizando a educação básica.

No caso brasileiro, o Banco Mundial, detectou que, um dos maiores problemas verificados tem sido a baixa qualidade do sistema educacional. Para seus técnicos, os problemas que mais têm contribuído, são: a falta de livros didáticos e materiais pedagógicos; a ineficiente e inadequada prática pedagógica dos professores; a gestão do sistema realizada de forma ineficaz; os gastos inadequados ou insuficientes; e a ausência de prestação de contas pelos funcionários (ROCHA, 2001, p.056). Para melhoria do contexto da aprendizagem, os técnicos indicam a necessidade de ações voltadas para a melhoria do currículo, fornecimento de material didático, aumento de tempo de instrução, melhoria do ensino praticado nas salas de aulas por meio de programa de formação de professores em serviço, de educação à distância e de materiais didáticos programados.

Em 1994, a eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, coloca como prioridade entre as metas de seu programa, a educação. A implementação de reformas começou em 1995 com o programa: *Acorda Brasil – está na hora da escola* -, cuja política anunciava distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, criação de um sistema nacional de educação à distância para treinamento de professores, melhoria da qualidade dos livros didáticos distribuídos pelo governo, avaliação das escolas e reforma do currículo para melhorar o conteúdo-método em todo o país.

³⁴ SPÓSITO, M. E. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise**. In: *Reformas no mundo da educação* (org - CARLOS A.F. OLIVEIRA A.U.), São Paulo, Contexto, 1999.

A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³⁵ foi considerada pelo MEC, como primordial para orientar os ensinos fundamental e médio. Em conjunto com a avaliação nacional como um instrumento de gestão, os PCNs foram considerados prioridade pelo governo. A avaliação tinha como finalidade “analisar o desempenho do sistema e gerar informações que pudessem contribuir para a tomada de decisões acerca de alocação de recursos técnicos e financeiros” (ROCHA, 2001, p. 084). Assim foram criados o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão).

A última edição dos PCNs, ao fim da década de 90, realizou-se passando por processo de avaliação que resultou no envio da sua primeira versão para assessores e pareceristas, representados por professores universitários e especialistas de todo o país, remetendo suas críticas e sugestões para a equipe elaboradora. SPÓSITO (1999, p. 29), salienta que esse processo se deu sem que houvesse um amplo debate entre os vários setores da sociedade. Essa opinião também é corroborada por PONTUSCHKA (1999)³⁶.

Em 1997, os PCNs³⁷, foram lançados a público na versão definitiva, destinada às quatro séries do ensino fundamental, compostos de 10 volumes, dentre os quais um continha o documento introdutório; seis volumes destinados aos componentes curriculares nas áreas de: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia, artes e educação física; três volumes com os temas transversais: o primeiro

³⁵ A Lei Federal número 9131, de 24/11/1995 que criou o Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 9º, alínea c, estabelece como atribuição da Câmara de Educação Básica desse Conselho a deliberação acerca de diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. Essa Câmara, no entanto, só vinha prescrever as diretrizes curriculares para os ensinos fundamental e médio no ano de 1995. ROCHA, G. O. R. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras - o ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2001. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo. p. 111.

³⁶ PONTUSCHKA, Nidia N. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola**. In Reformas no mundo da educação (Ana F. A. Carlos e A. U. Oliveira – org), São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

³⁷ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

apresentando a proposta e os outros organizados em: pluralidade cultural e orientação sexual, meio ambiente e saúde.

Os PCNs baseiam-se na idéia de que a escola é espaço de formação e informação e a educação escolar é concebida enquanto prática capaz de criar condições, a fim de que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para que se construam instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas.

Reconhecendo a impossibilidade de estabelecer uma política única de ensino em função das diversidades regionais apresentadas pelo país, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC afirmava que os currículos estaduais seriam respeitados. ROCHA (2001, p.147), questiona esses pressupostos, afirmando que, da forma como os PCNs foram produzidos, significa mais uma vez a imposição para o sistema educacional do país de um programa oficial a ser ministrado nas escolas sem reflexão e adequação às realidades regional e local. Considerando os problemas existentes, em vários estados e municípios, como as condições de formação e de trabalho dos professores, os PCNs e as diretrizes podem se transformar em guia para definição dos planos de aula sem que haja discussão pelos professores.

Para FRIGOTTO (1999)³⁸ os PCNs foram construídos sem a participação dos professores dos ensinos fundamental e médio, o que faz com que sejam vistos como mais uma proposição curricular onde o docente deve optar pela sua implementação. Todavia, para que a educação seja democrática, é importante que as diretrizes e a organização das políticas para a educação, sejam resultantes de um projeto que envolva toda a sociedade com mecanismos de democracia e cidadania, que viabilizem o acesso aos bens econômicos e culturais pelas maiorias excluídas.

³⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural, *Revista de Educação*, São Paulo: APEOESP, N. 10, Abril, 1999.

Na visão de ROCHA (2001), os PCNs de Geografia apresentam como básicos os conceitos de território, de territorialidade, de paisagem e de lugar. O espaço geográfico é apresentado enquanto objeto de estudo da Geografia que, segundo ROCHA (2001, p. 222) foi denominada pelos seus autores de “geografia interativa”, rebatizada na versão final de Geografia relacional. Segundo os PCNs, a Geografia no currículo do ensino fundamental, deve desenvolver nos alunos a capacidade de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

Os elaboradores dos PCNs consideram que, tanto as influências da Geografia Tradicional quanto as da Geografia Crítica são limitadas, apesar de reconhecidas as contribuições que fornecem ao pensamento geográfico, destacam que, a Geografia Tradicional, promove o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas como procedimento de análise e a Geografia Crítica valoriza demasiadamente a sociedade e as relações de trabalho para estudar a apropriação que o homem faz da natureza. Nos PCNs, o espaço é o objeto central de estudo e as categorias território, região, paisagem e lugar são um desdobramento do objeto central. Para ROCHA (2001), a Geografia proposta nos PCNs, configura-se como uma “Nova Geografia” dos professores, onde se articulam diversas tendências sem discutir o significado de cada uma delas, introduzindo conteúdos políticos na formação do cidadão, considerando seu discurso inadequado para os alunos do ensino fundamental. Assim, tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Crítica, desconsideram a dimensão sensível de perceber o mundo, sublinhando que, a perspectiva tradicional se assenta no cientificismo positivista, negando ao homem a possibilidade de um conhecimento que passe pela subjetividade do imaginário; e o marxismo ortodoxo da perspectiva crítica, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não prioriza apenas a luta de classes³⁹.

³⁹ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**, Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 22.

Ao analisar o texto dos PCNs, PONTUSCHKA (1999)⁴⁰ avalia que, ao acrescentar a subjetividade aliada à objetividade, os PCNs avançam. Porém mesmo fazendo críticas sobre a dicotomia entre a Geografia Física e Humana, os autores não resolvem a dualidade na organização dos conteúdos. MARIM (2000, Doc. 186) destaca outros méritos dos PCNs, como a consideração dos aspectos sócio-culturais, dos valores, das percepções, das representações, das vivências, entretanto acrescenta que falta definir teoricamente como trabalhar com esses aspectos em cada contexto e o papel de cada um dos elementos para o ensino de Geografia. Apesar dos PCNs, apresentarem avanços, GENTILI (1996)⁴¹, FRIGOTTO (1999)⁴² e PONTUSCHKA (1999), afirmam que os parâmetros contém uma linguagem academicista e única para todo o país, destinando-se a uma minoria de professores bem formados. O texto é demasiado teórico para professores dos ensinos fundamental e médio, que em sua maioria utilizam o livro didático. Os PCNs reforçam a necessidade da formação permanente do professor, para que possa fazer uma leitura crítica do documento.

Tanto SPÓSITO (1999)⁴³ e PONTUSCHKA (1999), consideram os temas transversais outro avanço, contudo entendem que ao afirmar que os PCNs visam a pluralidade, caem em uma indefinição nos planos filosófico-metodológico, caracterizando-o por ecletismo. Os temas transversais são importantes para promover a transdisciplinaridade entre os conteúdos, mas da forma como estão sendo impostos nas escolas, acabam autoritários. Falta proporcionar aos professores, momentos de reflexão, valorizando a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos, pois ainda prevalece nas escolas a divisão estanque entre as disciplinas, a transversalidade pode

⁴⁰ PONTUSCHKA, Nidia N. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola.** In Reformas no mundo da educação (Ana F. A. Carlos e A. U. Oliveira – org), São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

⁴¹ GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação - manual do usuário,** IN Escola S.A., Brasília: CNTE, 1996.

⁴² FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural, **Revista de Educação,** São Paulo: APEOESP, N. 10, Abril, 1999.

⁴³ SPÓSITO, M. E. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise.** IN Reformas no mundo da educação (org-Carlos A.F. Oliveira A.U.), São Paulo, Contexto, 1999.

estabelecer relações entre o conhecimento sistematizado e a realidade. A crítica realizada sobre a Geografia marxista restringe-se à vertente ortodoxa, desconsiderando o princípio de compreensão da realidade, que nos PCNs não está claro.

2. O CURSO SUPERIOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Em 1931 foi realizada a primeira reforma nacional do ensino secundário e do ensino superior, a Reforma Francisco Campos⁴⁴. Essa reforma integrou as escolas primária e secundária e organizou o ensino superior, elaborando um estatuto para as universidades. O curso secundário passou a ter dupla função, formação geral e preparação para o curso superior, em dois ciclos: um curso fundamental (5 anos) e um pré-universitário (2 anos); este último, dividido em três ramos, de acordo com a opção do aluno para o curso superior: Humanidades (Estudos Jurídicos) Ciências Naturais e Biológicas (Medicina, Farmácia e Odontologia) e Matemática (Engenharia e Arquitetura). A disciplina Geografia existia nas cinco séries do ciclo fundamental e na 2ª série do complementar para a faculdade de Direito e na 1ª série para Engenharia e Arquitetura (CAMPOS, 1997, Doc. 026). Com a criação das Faculdades de Filosofia, a Geografia passou a constituir uma disciplina da área de humanas, principalmente na formação de professores para outros níveis do ensino.

PEREIRA (1994, p.436)⁴⁵ considera que as pesquisas realizadas pelos estudiosos de Geografia no Brasil até a década de 30 do século XX, “não se caracterizavam acadêmicas”, como exigiam os critérios dos grandes centros universitários da Europa, Estados Unidos da América e alguns países da América Latina. Para isso, necessitava da instalação do ensino superior de Geografia, mediante programa definido e ministrado no interior das universidades. Embora não houvesse

⁴⁴ Considerando que a Geografia foi inserida como disciplina, primeiro na escola básica, depois foi instituído o seu Curso superior, decidi organizar este item sobre o ensino superior após o histórico dos ensinos fundamental e médio. Neste sentido, alguns aspectos históricos não serão detalhados aqui, estão contemplados no item 1 deste Capítulo.

⁴⁵ PEREIRA, Jose Veríssimo da Costa. *A Geografia no Brasil, As ciências no Brasil* (Fernando de Azevedo – org) Vol I, Rio de Janeiro, Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1994.

essa Instituição no país – como em outros países - havia no campo da pesquisa e do ensino de Geografia, uma atmosfera que visava o conhecimento científico e a renovação do ensino.

Nessa época, eclodiu no país, sobretudo entre os estudiosos das ciências um anseio pela instalação definitiva do Sistema Universitário, o qual foi inaugurado em 1931. À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, fundada em 1934, coube iniciar a preparação dos professores para o curso secundário e os pesquisadores de Geografia no país nos parâmetros científicos da ciência moderna, praticados na Europa. Também, em 1935 foi criado o curso de Geografia na Universidade do Distrito Federal, depois Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o mesmo objetivo.

O ensino superior de Geografia implantado nas Faculdades de Filosofia, segundo PEREIRA (1994, p.437), teve “decisiva influência na qualidade dos trabalhos geográficos realizados” após a década de 30. Do ponto de vista técnico legal, até a década de 30 do século XX, não existiam geógrafos no Brasil com formação específica, preparados para exercer a profissão, mas com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) e com a Universidade do Brasil, inicia-se a formação do geógrafo e do professor de Geografia especificamente. O desenvolvimento de estudos científicos em moldes acadêmicos nessa época, foi embrião dos Programas de Pós-Graduação atuais.

À medida que o ideário das elites nacionais era o desenvolvimento da ciência moderna, o governo foi buscar no exterior, sobretudo na França, professores para a instalação do curso superior de Geografia no Brasil. Os nomes mais significativos foram: para São Paulo, Pierre Deffontaines (1894-1978), Pierre Mombeig (1908-1987) e Emmanuel De Martone (1873-1955) e no Rio de Janeiro, Francis Ruellan (1894-1975), André Gilbert, entre outros⁴⁶. Esses especialistas trouxeram para o Brasil suas

⁴⁶ MASSI (1991), em sua dissertação, avaliou a presença estrangeira no país, com ênfase na missão francesa, que inaugurou em São Paulo e Rio de Janeiro, os cursos universitários de História e Geografia no Brasil. Seu trabalho enfatiza a contribuição francesa na USP com destaque para F. Braudel e P.

experiências como pesquisadores, esforçando-se para transmitir a cultura geográfica de seus respectivos países (PEREIRA, 1994). Consta que de 1945 a 1953, esteve no Brasil, como professor da UFRGS, em Porto Alegre, o lingüista, historiador e geógrafo francês Jean Roche, o qual escreveu trabalhos sobre a formação social e política dos Estados do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo, publicando aqui e na França um estudo sobre *A colonização alemã no Rio Grande do Sul*, em 1959.

Em 1934, também foi fundada em São Paulo a Associação dos Geógrafos Brasileiros, sendo seu primeiro presidente o professor francês Pièrre Deffontaines. A AGB surgiu como uma entidade de caráter técnico-científico-cultural, com o objetivo de promover e divulgar a produção científica dos geógrafos no Brasil. Até 1945, a AGB reunia núcleos de pesquisadores em algumas cidades brasileiras, os quais realizavam discussões periódicas. Em 1945, em São Paulo, foi definido um novo perfil para a entidade, que passou a constituir as Seções Regionais de abrangência estadual. As reuniões, chamadas de Assembléias, eram anuais com discussões, apresentação de trabalhos científicos e trabalhos de campo no local onde se realizavam. Atualmente a AGB se organiza em seções locais com base municipal.

Os trabalhos geográficos também se processavam nas instituições e nos organismos técnico-administrativos oficiais e particulares. O Conselho Nacional de Geografia (CNG), instituído em 1937 pelo governo federal, objetivava facilitar a participação do Brasil nos empreendimentos científicos internacionais no campo da Geografia, seguindo a orientação da Convenção Nacional de Estatística de 1937⁴⁷. Além disso, um organismo geográfico de caráter nacional, articulado à administração federal, possibilitaria uma melhor gestão do território. Considerava-se que, nos Estados modernos, a investigação geográfica era a base para os planejamentos oficiais, sendo

Mombeig, ambos ligados a "École de Annales" na França. MASSI, Fernanda Peixoto. **Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo**. São Paulo-SP. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Estadual de Campinas. Doc. 090.

⁴⁷ PEREIRA, José Veríssimo da Costa. **A Geografia no Brasil**. In *As Ciências no Brasil* (Fernando de Azevedo, org.), V. I, Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1994.

essa investigação realizada por profissionais amparados por uma formação técnico-científica consistente (ANDRADE, 1977)⁴⁸.

Para a concretização do projeto de instalação da Geografia moderna de cunho acadêmico-universitário, os geógrafos estrangeiros, principalmente franceses, ministraram cursos de capacitação para técnicos e professores, apoiados pelo Conselho Nacional de Geografia. Entre os professores que trabalharam nos cursos, destacam-se Pierre Mombeig e Francis Ruellan. Para PEREIRA (1994, p.439), a Geografia moderna e acadêmica inicia-se de fato com a “criação do CNG e com a fundação dos cursos superiores de Geografia”. Os professores estrangeiros imprimiram a orientação científica nos métodos de pesquisas, introduzindo e aperfeiçoando as pesquisas iniciais, divulgando os processos modernos do ensino geográfico, estabelecendo e sistematizando as normas de elaboração e de redação do trabalho acadêmico. Os trabalhos iniciais estavam no campo da Geografia Regional, eram orientados por geógrafos de formação e valorizavam os trabalhos de campo.

Esses especialistas trouxeram para o Brasil suas experiências de pesquisadores. Possibilitaram o conhecimento das normas e rumos a serem seguidos por diferentes escolas geográficas. No entanto, pela origem desses profissionais predominou no período, a orientação da escola francesa. De todos, Pièrre Mombeig e Francis Ruellan permaneceram mais tempo no país. Mombeig contribuiu para o ensino e a pesquisa, formou em São Paulo um grupo de pesquisadores de Geografia Humana, com Aroldo de Azevedo (1910-1974), que desenvolveu o trabalho *A Geografia em São Paulo e sua evolução*. Mombeig realizou vários trabalhos no Brasil, inclusive a tese *Pionniers et planteurs de São Paulo*. O trabalho focaliza o impulso e o aproveitamento das novas zonas do Estado de São Paulo, sob influxo da atividade econômica verificada já como centro da economia brasileira. Em outro trabalho *La croissance de la ville de São Paulo*, Mombeig estuda o sítio urbano, o crescimento da cidade, o desabrochar da metrópole e

⁴⁸ ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-SP, n. 54, junho, 1977.

as suas paisagens. Francis Ruellan especialista em Geografia Física e Geomorfologia, influencia, no Rio de Janeiro, vários estudos na área.

Sobre os professores estrangeiros, FERNANDES (1966, p.213)⁴⁹ considera que a dedicação foi realizada com “destreza para a instalação do ensino superior no país”. Apesar de muitas dificuldades, tais como condição de trabalho adversa para o desenvolvimento da pesquisa científica e de salários, expressiva foi a contribuição desses professores. O desinteresse pela continuidade dos professores nas universidades brasileiras, sobretudo na USP, ocorreu pela dificuldade da instituição contar com fundos próprios que permitissem adotar uma política educacional que lhe convinha. Assim, com a evasão dos professores, estes foram sendo substituídos pelos livre-docentes ou assistentes de suas cadeiras. Com o decréscimo da cooperação financeira de alguns governos estrangeiros no pós-guerra, diminui o interesse dos especialistas estrangeiros pelas universidades brasileiras. Evidentemente que esse processo logo deveria se cumprir, ou seja, a substituição paulatina dos professores estrangeiros pelos seus discípulos, em geral escolhidos por eles mesmos.

O ensino universitário moldado pela escola francesa, baseado na Geografia Regional de Vidal de La Blache, influenciou várias teses nas décadas de 40 e 50 na USP, que, segundo ANDRADE (1977), caracterizavam-se por trabalhos em que os geógrafos analisavam o meio físico e, depois, lhe sobrepunham os dados humanos e, finalmente, analisavam as atividades econômicas. A prática acadêmica se refletira e predominava no ensino de Geografia das escolas primárias e secundárias, como um modelo para a organização dos currículos, dos programas e dos livros didáticos. Aroldo de Azevedo (1910-1974) produziu vários livros didáticos sob esse modelo para a Geografia do Brasil, utilizados no ensino médio.

⁴⁹ FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**, São Paulo: Dominus Ed/Edusp, 1966.

2.1. Os modelos do Ensino Superior

O ensino superior nos moldes da ciência moderna foi instalado no país no século XIX. Surge inicialmente em forma de cadeiras, sucedidas por cursos, por escolas e finalmente por faculdades e universidades. Os cursos foram instalados nas áreas litorâneas (Salvador, Rio de Janeiro, Recife, Olinda, Porto Alegre) e na área de mineração (Ouro Preto) e em São Paulo. Os primeiros cursos criados foram: Direito, Medicina, Farmácia, Filosofia, Artes, Engenharia e Agronomia. Em 1908, eram 28 aumentando em seguida para 50 instituições em quatro anos e para 248 instituições em 1935 (SANTOS e SILVEIRA, 1999)⁵⁰.

A organização do ensino superior no Brasil, conforme os estudos de PIMENTA e ANASTASIOU (2002, p.144-145)⁵¹ recebeu influência de três principais modelos: o jesuítico, o francês e o alemão. No modelo jesuítico, os estudos eram compostos pelo ensino da Gramática, da Retórica e da Dialética no *Trivium* e Aritmética, Geometria, Astronomia e Música no *Quadrivium*. O método de ensino era o escolástico e o *modus parisiensis*⁵². Nesses modelos, o latim imperava, visava a abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, como clareza dos conceitos e das definições, com argumentações precisas sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística. A base do modelo jesuítico estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e programas em extensão e dificuldade, não se permitindo passar a uma etapa mais avançada sem que a anterior estivesse totalmente dominada. O conhecimento era tomado como algo posto, indiscutível, pronto e

⁵⁰ SANTOS M. e SILVEIRA M. L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, 1999, p. 7, 8 e 10.

⁵¹ PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. Vol I São Paulo, Cortez., 2002.

⁵² O *modus parisiensis* – era o método em vigor na Universidade de Paris onde Inácio de Loyola e demais jesuítas realizaram seus estudos. Inácio de Loyola foi o fundador da Companhia de Jesus, ordem dos jesuítas que realizou o início do processo de escolarização no Brasil e que aqui permaneceu até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, no século XVIII. Ver PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. Vol I São Paulo, Cortez, 2002, p. 145.

acabado, devia ser repassado e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem.

O modelo francês, iniciou-se em 1808, também chamado de franco-napoleônico, caracterizava-se por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. Em sua organização administrativa, tratava-se de um “modelo centralizador e fragmentado” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 149). O professor era o transmissor do conhecimento e o aluno deveria aceitar passivamente o conteúdo, memorizando-o; a avaliação era o elemento classificatório de promoção.

O modelo alemão ou humboldtiano, criado na Alemanha no século XIX, articulava o avanço da ciência nas questões nacionais. O modelo buscava unir os professores entre si e os alunos pela pesquisa em dois espaços de atuação: os institutos, visando a formação profissional e os centros de pesquisa. O professor não existia para o aluno e sim para a ciência, a metodologia baseava-se na transmissão do conhecimento de forma tradicional e autoritária. PIMENTA e ANASTASIOU (2002), consideram que todos esses modelos permanecem na estrutura universitária até hoje, pois em geral o conhecimento ainda tende a ser centrado no saber docente e transmitido de forma autoritária.

Para CASTRO (1980, p. 314)⁵³, o ensino superior no Brasil foi criado em 1808 com a chegada da família real no Brasil. Foi construído no “modelo francês” através de duas concepções básicas de organização docente: a “cadeira” ou “cátedra” e a faculdade. A “cadeira” compreendia o cargo e seu ocupante. A “cátedra” resultava de dispositivos legais, definidos pelas Assembléias Legislativas, que fixavam em cada unidade, o número de cadeiras e o corpo de conhecimento atrelado a cada uma delas.

⁵³ CASTRO, Célia Lúcia M. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro-RJ, n. 146, janeiro/abril. 1980.

O acesso ao cargo dependia de aprovação por concurso público. Em geral, existiam diversos cargos como: auxiliar de ensino, professor assistente, professor adjunto, mas não havia carreira docente, já que o acesso ou promoção dependiam da indicação do dono da cadeira, ou de decretos, periodicamente promulgados a indivíduos portadores de um certo número de anos de serviço. Diante disso, quem pretendesse exercer a docência, deveria seguir o seguinte caminho: filar-se à cadeira de um catedrático ainda como estudante de graduação em um tipo de monitoria voluntária (espécie de estágio sem remuneração, a que não se chegava por nenhum sistema formal de seleção); após terminar o curso de graduação e o estágio, continuar a prestação de serviços voluntariamente até receber a primeira nomeação (normalmente de auxiliar) do catedrático e futuramente apresentar tese de doutorado e depois de livre-docência para estar apto para ocupar uma cadeira. Esperava-se do estudante muita dedicação, enquanto aguardasse as promoções de assistente e de adjunto e, preparasse a tese de doutorado e de livre-docência, para finalmente submeter-se ao concurso de cátedra” (CASTRO, 1980, p.314).

De certo modo, a criação dos cursos de Mestrado e Doutorado, instituídos com a Reforma Universitária em 1968, estava associada à extinção da cátedra, pela criação do departamento e pela instituição da carreira docente em nível de ensino superior, exemplo disso, foi a criação da Universidade de Brasília (UnB)⁵⁴. A UnB foi criada em 1960, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Essa universidade já foi criada sem professores catedráticos no seu quadro e com abertura de provimento de cargo por concurso de provas e títulos CASTRO (1980).

⁵⁴ A Reforma Universitária de 1968 será apresentada no item 3.1. deste capítulo, para situar os cursos de pós-graduação e a pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia. CASTRO, C. L. M. Mestrando. Doutorando. Quem?, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, N. 146 , jan/abr, 1980, p. 315.

3. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Na década de 50, o processo de industrialização se acelera, sobretudo impulsionada pelo Estado. Para avançar no “desenvolvimento”, o Estado investe em programas de infra-estrutura, energia e transportes. São criadas a Companhia Siderúrgica Nacional, a Usina Siderúrgica de Minas Gerais, a Petrobrás (Empresa Brasileira de Petróleo) entre outras. Segundo COSTA (1989, p. 52)⁵⁵, o Plano de Metas de Kubitschek, no período de 1957-1960 foi o mais revolucionário plano de desenvolvimento no avanço da estrutura econômica do Brasil. Com investimentos internos e externos, o governo atraiu indústrias automobilísticas, eletro-eletrônicas, financiou a construção de Brasília e a construção das rodovias.

A larga ampliação do sistema rodoviário no país, deu nova configuração às relações inter-regionais, principalmente no centro-sul, interligando as áreas produtoras de matérias-primas, aos centros industriais, aos mercados internos de consumo, facilitando o escoamento pelos portos e aeroportos.

A construção de Brasília teve impacto na configuração espacial do território, pois além do significado político e ideológico, promoveu a ocupação da região centro-oeste e da região norte do país, implementando vias de penetração, como a Belém-Brasília, Belo Horizonte-Brasília. Por outro lado, observa-se que nenhum plano efetivo de desenvolvimento autônomo regional foi implementado. Mesmo a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, não possibilitou avanço concreto para a região nordeste.

O significativo desenvolvimento tecnológico e científico, a partir do final da década de 60, configurou-se em fator estratégico de produção e controle do território brasileiro. A centralização modernizante aprofundou ainda mais o controle do território nacional, atrelando as regiões distantes ao poder central, por meio da criação de vários

⁵⁵ COSTA Wanderley Messias da. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

organismos e superintendências regionais, como a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em 1970. A ênfase na “integração nacional”, principalmente da Amazônia, teve destaque no período como meta de desenvolvimento e expansão das fronteiras econômicas. Até a década de 50 do século XX, a Amazônia era praticamente povoada no litoral e nas margens ribeirinhas dos principais rios navegáveis.

O avanço do desenvolvimento capitalista, com a industrialização, estimulou a criação de centros urbanos, que começaram a crescer vertiginosamente a partir da década de 60. A produção urbana tornou-se o centro da economia e a produção agrária deixou de produzir para a subsistência, voltando-se para o mercado consumidor urbano e industrial.

Na década de 60, com a euforia da sociedade de consumo, muitas mudanças ocorreram. O modo capitalista de produção, por intermédio das empresas multinacionais, não planejava mais o crescimento de sua produção e do seu mercado em termos de áreas territoriais de países, mas em termos de superfície da Terra. (ANDRADE, 1977)⁵⁶. Não havia preocupação com a conservação dos recursos naturais, pois acreditava-se que o desenvolvimento tecnológico e científico desenvolveriam outras possibilidades de matérias-primas e de técnicas para minimizar seus impactos.

A ideologia do *desenvolvimentismo* invadiu quase todos os setores da sociedade brasileira, apostando nos projetos governamentais: é o caso do programa de substituição das importações por meio da chegada das indústrias de bens de produção e de consumo (as multinacionais). As exportações, baseadas anteriormente em matéria-prima bruta e produtos agrícolas, foram cambiadas pela exportação de matéria-prima processada, como o aço. A intensificação da mecanização agrícola visava abastecer o setor industrial. Os planos governamentais objetivavam o crescimento

⁵⁶ ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo: AGB-SP, n. 54, junho, 1977.

econômico orientados pela busca do *progresso*. Essas transformações geraram mudanças substanciais no ensino brasileiro.

À medida que o modelo de substituição de importações instalava-se e a industrialização avançava, tornava-se necessária a modernização do processo produtivo para atender à nova organização que reintegrava o país no cenário capitalista mundial. Por conseqüência, era urgente a formulação de políticas para orientar as pesquisas no campo da ciência e tecnologia. As organizações de pesquisas, vinculadas aos interesses das empresas multinacionais, mantinham laboratórios de pesquisa monopolizando a tecnologia para fins produtivos e de acumulação de capital. O lema tecnocrático característico da década de 60 preconizava: “o máximo de eficiência no mínimo de tempo e de gasto, com o máximo de produtividade”, esta visão generalizou-se em todos os setores como modelo de realização e ação. (OLIVEIRA, 1981)⁵⁷.

Na década de 60, sob o pressuposto da doutrina de Segurança Nacional, elabora-se um plano de desenvolvimento nacional para controlar as relações internas e externas do país. Em 1964, inicia-se a implementação de um processo de “modernização” do aparelho estatal, do consumo industrial das massas, possibilitando a chamada “internacionalização do mercado interno”⁵⁸. O período foi marcado pelo golpe militar levando o país a um regime ditatorial e autoritário até o final da década de 70. Segundo OLIVEIRA (1981)⁵⁹, a modernização desse período era entendida como o “processo de reorganização administrativa, tecnológica e financeira, como também a

⁵⁷ OLIVEIRA Betty Antunes de. **O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior**, São Paulo, Cortez /Editores Autores Associados, 1981.

⁵⁸ Em 1964 a universalização do consumo, implicava em uma modernização administrativa com pessoal qualificado redefinidos dentro dos ideais da ideologia da “segurança e desenvolvimento”, reorganizando as instituições de ensino em seus objetivos e estratégias, tomando necessária uma política de formação de recursos humanos referente a todas os níveis de ensino, principalmente no nível dos especialistas de alto padrão. Ver GÓES. Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação - a Pós-graduação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, outubro/dezembro, 1972.

⁵⁹ OLIVEIRA, Betty Antunes. **O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior**, São Paulo: Cortez Ed. Autores Associados, 1981, p. 73-74.

organização de mecanismos de exceção que garantiam o controle social e político do Estado e do setor produtivo nas décadas de 60 e 70”.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento, criado pelo regime militar objetiva construir uma economia moderna e dinâmica, permitindo ao país enfrentar a competição econômica e tecnológica do período. Na época, CAMPOS (1972, p.232-233)⁶⁰, definia desenvolvimento como “uma meta que deve ser alcançada em curto prazo, objetivo que exige aceleração do movimento evolutivo natural”. Considera que o país apresenta um potencial de riquezas representado pelos “recursos naturais e recursos humanos” e para transformar esse potencial, “o homem também deve ser “trabalhado” para atualizar aquilo que nele, ao vir ao mundo, é simples potência: a educação é a força capaz de realizar essa atualização”. Segundo ela, para garantir o alcance do potencial, considerando as limitações cognitivas do homem de não poder assimilar, de uma só vez, todo o patrimônio conquistado pela humanidade, “impõe-se a gradualização da educação por meio das especializações”, defendendo a pós-graduação como parâmetro para cumprir esse papel e alcançar o desenvolvimento e a modernização almejada (GÓES, 1972)⁶¹.

Antes de 1968, não havia no Brasil cursos de pós-graduação no formato de Mestrado e Doutorado como conhecemos atualmente. Os títulos de Doutor e Livre-docente eram obtidos mediante concursos públicos específicos. A titulação acadêmica resultava de tese original onde os candidatos inscreviam-se para a sua defesa, este mecanismo vigorou durante as décadas de 40, 50 e 60. Durante muito tempo, somente

⁶⁰ CAMPOS. Maria A. P. Política de Pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, out/dez, 1972, p. 232-233.

⁶¹ O significado de “modernização” se refere a criação de um padrão “ótimo” de consumo correspondente às expectativas dos consórcios internacionais que implementam a internacionalização do mercado interno. Os cursos de pós-graduação instalados na década de 60, foram estruturados à semelhança do modelo norte-americano. Em 1961 a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, criou a Comissão para a pós-graduação contando com auxílio da Fundação Ford. Ver GÓES. Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação - a Pós-graduação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, outubro/dezembro, 1972.

a USP oferecia possibilidade para o doutoramento em Geografia (ANDRADE, 1989)⁶². Na década de 70, apenas a USP e a UNESP (Rio Claro e Presidente Prudente) dispunham de doutores em número suficiente para criar a pós-graduação para o grau de Doutor no país.

Em 1961, a LDB reconheceu a existência de diversos cursos coexistindo de formas múltiplas como: extensão, pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento. Com o parecer 977/65⁶³, começa a preocupação em conceituar os cursos em *lato e stricto sensu*⁶⁴, adotando o modelo norte-americano, encampando experiências já existentes no país, como do Instituto de Tecnologia Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos, São Paulo (CASTRO, 1980, p.315)⁶⁵ e, no Rio de Janeiro, pela Fundação Oswaldo Cruz, na área de Ciências Biomédicas (CHAGAS, 1972, p.241)⁶⁶, ambos instalados no início da década de 60.

A necessidade de uma política de formação de recursos humanos, para concretizar o desenvolvimento do país, resultará na formulação e promulgação da Lei 4024/61, que estabelece a primeira LDB, determinando que, tanto o setor público como

⁶² ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e Descaminhos da Geografia**, Campinas, Papirus, 1989, p. 75.

⁶³ O parecer 977/65 determina a ruptura com o sistema anterior de prestação de concursos de doutorado e a menos valia atribuída às provas de livre-docência. Embora foram feitas algumas concessões prolongando (prazo que estendeu-se até 1972) o período durante o qual seria admitida a obtenção de título de doutor via exames de títulos e tese, através de leis de exceção (iniciado em 1969 e prorrogado por dois anos) autorizando a prestação de concursos de livre-docência sem obtenção prévia de títulos de mestrado ou doutorado para suprir os quadros docentes para os próprios cursos de pós-graduação "stricto sensu". GÓES, Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação - a Pós-graduação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, outubro/dezembro, 1972. p. 316.

⁶⁴ Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são os cursos de mestrado nos quais são exigidos do aluno a produção de uma dissertação, a modalidade *lato sensu* tem caráter de especialização, não sendo necessária a confecção da dissertação para obtenção do certificado de conclusão.

⁶⁵ CASTRO, C. L. M. Mestrando. Doutorando. Quem? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, N. 146, janeiro/abril, 1980. p. 315.

⁶⁶ CHAGAS FILHO, Carlos. Atualidades e perspectivas da pós-graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, N. 128, outubro/dezembro, 1972, p. 241.

o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. A política educacional do período refletia a ambivalência dos grupos de poder, contendo uma tendência populista e anti-populista. Para FREITAG (1977)⁶⁷, o Estado mantinha-se como mediador dos novos interesses surgidos com a reorganização da economia nacional e internacional, sobre a I LDB de 1961, afirmou:

“Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo.” (FREITAG, 1977, p.51).

FREITAG (1977), constatou que, com a I LDB, houve um substancial aumento de estudantes da classe média (mantendo-se o percentual da classe alta) na ocupação das vagas das universidades, entretanto para a classe baixa houve uma relativa baixa. Considerando que as vagas ocupadas pela classe baixa eram significativamente inferiores, com a promulgação da I LDB, ficou ainda menor. No período, apenas na cidade de São Paulo, a classe baixa apresentava um percentual maior em relação ao restante do país, sobretudo em função das melhores condições de estudo em todos os níveis, de infra-estrutura escolar desde o primário até a universidade e, paralelamente, pelo oferecimento de maiores chances de trabalho e de escolas com maior flexibilidade de horários.

Desde 1964, as perspectivas governamentais enfatizam a relação “recursos humanos x desenvolvimento nacional” (OLIVEIRA, 1981). Essa perspectiva exigia uma nova organização escolar em todos os níveis. O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico Social, divulgado em 1967, e os estudos promovidos pelo acordo MEC/USAID apontaram as bases para a reorganização escolar tendo em vista o

⁶⁷ FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART, 1977.

desenvolvimento nacional. Os estudos culminaram na lei 5.540/1968 para o ensino superior e 5.692/1971 para o ensino de 1º e 2º graus (atuais fundamental e médio).⁶⁸

As mudanças realizadas na pós-graduação representaram a institucionalização dos cursos face à estrutura universitária vigente e à coordenação do sistema em nível regional e/ou nacional. Foram criadas a figura do *reconhecimento como Centro de Excelência* pelo CNPq e de *credenciamento* pelo CFE. A institucionalização do processo decorreu da forma como esses cursos foram implantados, à proposição que a pós-graduação *lato sensu* se vinculou ao ingresso e a promoção da carreira docente à obtenção do título de *mestre e doutor*.

Os planos, da forma como foram elaborados, distanciaram na estrutura universitária os cursos de graduação e de pós-graduação. Embora o objetivo da reforma universitária fosse eliminar os centros isolados no contexto da universidade brasileira, acabou promovendo, por meio da conceituação e da diferenciação, “ilhas” isoladas como os centros de excelência no contexto universitário brasileiro em várias regiões do país.

Desde a reforma Francisco Campos, promulgada na década de 30 (Decreto 19.851/31), previa-se a criação de cursos específicos de pós-graduação no país

⁶⁸ A partir de 1971 surgem vários planos governamentais que tratam do desenvolvimento nacional desde seus aspectos mais globais até os mais específicos. Entre eles destacam-se como fundamentais o I Plano Nacional de Desenvolvimento 1972/74 (I PND) e o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 1972/74 (I PBDCT). Desses planos decorrem todos os demais nas áreas específicas. O da educação surge como I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 (I PSEC). Em 1975, como continuidade do I PND e I PBDCT, surgem o II PND e o II PBDCT, estabelecendo as diretrizes do governo para o período de 1974 a 1979. Na educação, em consonância com os planos de desenvolvimento, surge o II PSEC e outros mais específicos, entre eles, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPg), o qual não só confirma atividades que já vinham sendo desenvolvidas nesse nível de ensino, mas lhes dá objetivos mais precisos em consonância com os Planos PND e PBDCT, e os operacionaliza tendo em vista estes objetivos. OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior**, São Paulo, Cortez Ed. Autores Associados, 1981, p. 22.

(GÓES, 1972, p.224)⁶⁹ e, juntamente com o objetivo, pensava-se nos meios para o seu financiamento.

Durante muito tempo, o ensino para graduados sob a forma de aperfeiçoamento e especialização era feito de modos variados conforme a compreensão de cada instituição onde era ministrado. Com a necessidade de ampliar a qualificação do pessoal docente e técnico, surgiram novos órgãos institucionais para viabilizar esse processo. Em 1951, são criados o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), e a Companhia de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com o objetivo de financiar por meio de bolsas os chamados "Centros de Excelência" para qualificação de pessoal, principalmente nos programas de pesquisas em desenvolvimento técnico-científico. Em geral, os cursos oferecidos eram de aperfeiçoamento e de especialização, representando o início da preparação dos cursos de pós-graduação.

Em 1956, o CNPq passou por uma reestruturação com a criação da Comissão Nacional de Energia Nuclear, refletindo na diminuição de recursos repassados pela União, passando de 0,28% do orçamento federal para 0,11%, entre os anos de 1956 e 1961. Em 1964, o governo militar estimula a formação de profissionais especializados para a indústria fortalecendo o aparato técnico-científico do projeto modernizador do regime. Em dezembro de 1964, a lei número 4.533/64 alterou a constituição do CNPq, concedendo para o órgão o papel de formulador da política científico-tecnológica nacional, atuando juntamente com os ministérios para resolução dos assuntos relacionados à área científica. A próxima mudança viria em 1974 com a transformação de autarquia em fundação, vinculada à Secretaria de Planejamento da Presidência da República (SEPLAN/PR). Surge aí o novo nome Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico com atuação mais ampla nas ciências básicas e no campo tecnológico de incentivo à pesquisa. Finalmente, em 1985, com a

⁶⁹ GÓES. Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação. **A Pós-graduação no Brasil**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, N. 128, outubro/dezembro, 1972.

criação do Ministério de Ciência e Tecnologia, o CNPq passou a se vincular ao órgão que se tornou o centro do planejamento estratégico da ciência no Brasil (CNPq, 2002)⁷⁰.

Segundo LEITE (1972)⁷¹, então diretor da CAPES em 1972, a instituição foi criada em 1951, ampliada em 1964 e reformulada em 1970 pelo decreto número 66.662/70 como órgão autônomo do MEC. Suas finalidades eram coordenar as atividades de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, especialmente do pessoal docente, além de colaborar na implantação e desenvolvimento de centros de cursos de pós-graduação e conceder bolsas de estudos ou auxílio, entre outras.

Na década de 60, as agências financiadoras da pós-graduação, além do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas) e CAPES (Companhia de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) eram o BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento) em conjunto com a FUNTEC (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico) e FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), financiando sob a forma de auxílio para equipamentos, suplementação de salários de pessoal docente, despesas de custeio e bolsas de estudos (GÓES, 1972)⁷².

⁷⁰ <http://www.cnpq.gov.br>. Brasília, 2002.

⁷¹ LEITE. Celso Barroso. Pós-graduação – papel da CAPES. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. N. 128, outubro/dezembro, 1972, p. 355.

⁷² GÓES. Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação - A Pós-graduação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, outubro/dezembro, 1972

3.1. A Reforma Universitária de 1968 e a Pós-graduação

A reforma universitária, realizada pelo governo federal, foi iniciada em 1966 em termos de reestruturação das universidades federais e determinada por lei em 1968 para todo o sistema de ensino superior. O objetivo da reforma foi "racionalizar a universidade visando conferir-lhe maior produtividade e, conseqüentemente, maior integração no processo do desenvolvimento nacional" (SUCUPIRA, 1972, p.218)⁷³.

Os pontos principais da Reforma destacavam a integração estrutural e funcional da universidade, assegurando-lhe a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção e funcionamento; instituição do sistema departamental, eliminando a cátedra autônoma, concentrado em cada departamento todo o pessoal docente e recursos materiais relativos à mesma área de conhecimento; concentração dos estudos básicos, científicos e humanísticos em um sistema integrado de unidades, para servir a toda a universidade; institucionalização das atividades interescolares com a criação de órgãos de coordenação responsáveis pelas atividades de cada curso ou projeto; supervisão dessas atividades em nível da administração superior da universidade por meio de órgãos de coordenação central com poderes deliberativos; organização de um primeiro ciclo de estudos básicos comum a todos os cursos ou grupos de cursos afins; criação de uma superestrutura de cursos de pós-graduação conferindo os graus de mestre e doutor; maior flexibilidade dos estudos assegurando-se a matrícula por disciplinas ou regime de créditos, com orientação pedagógica dos alunos; e instituir progressivamente o regime de tempo integral para o corpo docente (SUCUPIRA, 1972).

A Reforma Universitária de 1968 instituiu os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Resultado do Relatório Atcon⁷⁴ e dos Acordos MEC/USAID, o

⁷³ SUCUPIRA, Newton. Ensino Superior: expansão, reforma e pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, n. 128, outubro/dezembro, 1972.

⁷⁴ O Relatório Atcon foi realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon a convite da Diretoria do Ensino Superior (DES) do MEC em 1965 com o objetivo de reformular estruturalmente a universidade no país. Atcon sugere a implantação de nova estrutura administrativa baseada no modelo empresarial, cujas principais finalidades deveriam ser o rendimento e a eficiência do ensino superior. FAVERO, Maria de

sistema concebido, caracteriza-se por ser “seletivo e destinado a formar docentes para o ensino superior, além de pesquisadores de alto nível” (OLIVEIRA, 1997, p.9)⁷⁵. O sistema seletivo restringia o acesso à titulação, determinando limites de orientandos por orientadores e tempo de curso definidos previamente, constituindo em instrumentos limitadores do acesso. Após a reforma, surgiram os cursos de pós-graduação com a proposta de articular a formação a partir de um rol de disciplinas oferecidas com a pesquisa. Em 1972, surgem as primeiras dissertações de Mestrado defendidas na Geografia dentro desse novo sistema. Na USP, foram criados programas de mestrado e doutorado em duas áreas de concentração: Geografia Humana e Geografia Física.

A lei de 1969 determina que o Conselho Federal de Educação defina as normas para a organização da pós-graduação. O Estado exerce controle com relação ao credenciamento desses programas, portanto os cursos só recebem financiamento das agências governamentais se atenderem às normas definidas pelo CFE. O modelo escolhido para o Brasil foi o modelo norte-americano que tem como requisito legal o diploma de pós-graduação na forma de mestrado e doutorado (SCHOR 1997, p.15)⁷⁶.

O sistema implantado em 1969 quebrou com a independência universitária em vários aspectos. Criou o centralismo autoritário e concentrador de recursos nos órgãos do governo, consolidando os aspectos burocráticos na vida universitária e instituiu no país uma classe de cientistas profissionais. Nesse período, foi extinta a cátedra como unidade básica de organização da universidade (SCHOR, 1997, p.17). Assim termina um determinado tipo de poder: a cátedra se constituía de cadeiras estanques e de propriedade exclusiva do “catedrático” grau alcançado por meio de concursos em que muitas vezes as ligações pessoais e políticas tinham um peso maior que o mérito acadêmico. Instituiu-se o regime de trabalho do professor no modelo de “carreira

Lourdes de A. **Da Universidade “modernizada” à Universidade Administrativa: Atcon e Meira Mattos**, São Paulo: Cortez Ed./ Editores Autores Associados, 1991, p. 19-24.

⁷⁵ OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Pós-graduação em Geografia na Universidade de São Paulo: meio século de história. *Revista GEOUSP*, N. 1, São Paulo: Departamento de Geografia/USP, 1997.

⁷⁶ SCHOR, Tatiana. Da ciência como vocação à ciência como profissão: a institucionalização da pós-graduação no Brasil. *Revista GEOUSP*, N. 1, São Paulo: Departamento de Geografia/USP, 1997.

docente” e o acesso à universidade passou a ser efetuado por meio de concursos públicos, que não eliminaram o “clientelismo”.

O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) implantado na década de 70, implicava na definição clara do conteúdo didático, científico e profissional de seu empreendimento. Apregoava que a natureza operacional do funcionamento de um curso, deveria ser viabilizado após o atendimento prioritário de suas funções didáticas. As atividades científicas compreendiam a organização de linhas regulares de projetos de pesquisa. A produção de trabalhos profissionais de comunicação, de discussão e intercâmbio de informações, de temas culturais, científicos e técnicos deveriam ser realizados preferencialmente por grupos de pesquisa, muitas vezes de caráter interdisciplinar e interinstitucional que agregassem também a tarefa produtiva do curso, a contribuição e a participação de seus alunos como forma de aprendizado. Vislumbrava-se que futuramente as atividades profissionais seriam desenvolvidas em grupos com participação de várias instituições no preparo e na execução de projetos técnicos e organizacionais específicos para assessorar o desenvolvimento do sistema produtivo e na formulação de planos e de políticas governamentais.

Os recursos e atividades envolvidos nos programas seriam compreendidos como relações lógicas e contábeis entre as formas, os valores e os prazos de execução das pesquisas⁷⁷. Evidentemente que os propósitos delineados pelo PNPG no período, não foram praticados em sua íntegra pelas universidades, pelos pesquisadores e pela própria CAPES e CNPq, cuja polarização nos indivíduos (pesquisadores e programas) definiram os critérios para a concessão dos recursos materiais e financeiros para a realização das pesquisas.

O aumento dos cursos de pós-graduação levou os órgãos governamentais a estabelecerem mecanismos para disciplinar o seu desenvolvimento, fixando uma política nacional de pós-graduação integrada aos objetivos do avanço técnico-científico

⁷⁷ CAPES. Ministério da Educação e Cultura. **Novas perspectivas para o sistema de Ensino Superior do Plano Nacional de Pós-graduação**, Brasília: CAPES, 1975, p. 32-33.

da década de 70, que visava transformar o Brasil em uma “nação desenvolvida, criar uma economia moderna, competitiva e dinâmica” (OLIVEIRA, 1981,p.28). As políticas de ciência e tecnologia para o país significavam, no plano governamental da década de 70, desenvolver a sociedade, para que a mesma absorvesse o avanço tecnológico. As instituições universitárias deveriam produzir tecnologia para além dos bens de consumo e de produção.

A definição da política de ciência e tecnologia visava acelerar o crescimento industrial e agrícola, modernizar as estruturas empresariais, expandir as exportações, em busca de novos métodos de prospeção e processamento de minerais, modernização das cidades, desenvolvimento de alimentos de uso popular, solucionando problemas de saúde específicos do país e implementando a integração nacional (OLIVEIRA, 1981,p.23). Geralmente os cursos de pós-graduação estavam articulados a esses objetivos. A importância estratégica da pós-graduação delineada desde a década de 50, tinha como função básica a formação de uma elite de profissionais de alto nível em todas as áreas do conhecimento para contribuir para o desenvolvimento nacional.

3.1.1. Os cursos de pós-graduação e a formação de professores

OLIVEIRA (1981)⁷⁸ articula a instalação dos cursos de pós-graduação com a necessidade de formar professores para o magistério superior. Entre outros objetivos, a Reforma Universitária de 1968 tinha como ênfase a política de formação de professores para o ensino superior, controlado pelo aparato estatal. Essa política que, segundo OLIVEIRA (1981, p.15-16), “carregava aspectos contraditórios” , estava articulada ao ideal do binômio “segurança e desenvolvimento”⁷⁹.

⁷⁸ OLIVEIRA, Betty A. de. **O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior**, SP, Cortez, 1981.

⁷⁹ A fórmula segurança/desenvolvimento foi baseada na Doutrina da Segurança Nacional elaborada pela Escola Superior de Guerra, fundada em 1948 influenciando o conhecimento geográfico e geopolítico do Brasil no período. Um dos princípios fundamentais da Doutrina relacionava-se com o combate a possível ameaça do comunismo, tanto no campo externo, como no interno. Esse ideário visava a preparação da elite política brasileira para o controle do país. A Doutrina da Segurança Nacional, visava assegurar o progresso e o desenvolvimento nacional, sobretudo pela manutenção da ordem expressa na lei e na

O incentivo à qualificação docente produziu resultados contraditórios ao desejado. Evidentemente que a política gerou “agentes” reprodutores dos interesses dominantes (conscientes ou não), resultado desejado e não necessariamente proclamado pelo PNPG, porém possibilitou a formação de docentes conscientes da situação sócio-político-econômico-cultural do país, no período autoritário da ditadura militar, com posturas críticas frente a realidade. Esses docentes passaram a questionar o regime contribuindo para desestruturá-lo.

Apesar dos riscos do modelo concentrador e autoritário, a implantação dos cursos de pós-graduação tornava-se condição básica para transformar a universidade brasileira em centro de ciência, de cultura e de tecnologia. A política de formação de professores para o ensino superior ensejava “realimentar” o sistema educacional de cima para baixo, partindo do doutorado chegando ao ensino de 1º grau (atual fundamental) e pré-escolar. Esse corpo de docentes e pesquisadores, já no final da década de 70, iniciaram críticas ao modelo brasileiro de desenvolvimento, refletindo nas dissertações e teses da década de 80 e 90 sobre a pesquisa educacional.

Segundo OLIVEIRA (1981, p.34), a articulação dos cursos de pós-graduação com os propósitos do desenvolvimento nacional revela-se por quatro níveis de implementação:

a) Formar professores para o ensino superior, que formarão pesquisadores que desenvolverão estudos científicos e tecnológicos necessários ao processo produtivo do país; outros profissionais de alto padrão que atuarão diretamente no processo produtivo; professores da própria pós-graduação e professores de graduação;

ordenação do território. O autoritarismo burocrático instalado com o governo militar utilizava o planejamento estratégico como instrumento para impor uma lógica tecnocrática, eliminando os obstáculos naturais e político-sociais. Por meio das técnicas do planejamento abriu-se estradas, construiu-se hidrelétricas e, por meio da repressão política, minimizou-se as resistências dos movimentos sociais. Ver TREVISAN, Leonardo. **O pensamento militar brasileiro**, São Paulo, Global Editora, 1987.

b) Formar professores de graduação, que formarão: profissionais que atuarão no processo produtivo do país; professores de 1º e 2º graus (ensinos fundamental e médio), ensino pré-escolar e outros;

c) Formar professores de 1º e 2º graus (ensinos fundamental e médio) que formarão: técnicos para o processo produtivo, professores das 1ª séries do 1º grau (ensino fundamental);

d) Formar professores das primeiras séries do 1º grau (ensino fundamental), que preparassem para o ensino regular: os indivíduos daquela faixa etária para os graus subsequentes; no supletivo, os adultos para estarem habilitados nas técnicas básicas de ler, escrever e contar, tornando-os “capacitados” a fazerem parte, tanto da força de trabalho para o processo produtivo do país como da reserva dessa força.

A política de formação de professores do ensino superior foi elaborada pelo aparato estatal na sua forma legal e operacional. Essa política pretendia produzir indivíduos escolarizados nos vários níveis de ensino para no processo produtivo, logo serviria aos interesses de desenvolvimento econômico almejados pelo regime no período. Contudo a escolarização também pode ser um risco na medida que possibilita mais reflexão pelas pessoas.

No campo técnico-científico, os cursos de pós-graduação ao formarem pessoal técnico-científico para as necessidades do país, também possibilitaram o surgimento de um grupo de pesquisadores e intelectuais capacitados para pensar, criar e refletir criticamente sobre a realidade do período. Esse processo demonstra a força do ensino e da pesquisa na transformação político-social do país.

3.2. A implementação dos cursos de pós-graduação e seus problemas

Os objetivos específicos dos cursos de pós-graduação, expressos no PNPQ, eram formar professores para o magistério superior para atender à expansão quantitativa do ensino e elevar sua qualidade. Todavia esses objetivos visavam atingir outros dois seguintes: formar pesquisadores para o trabalho científico, possibilitando a criação de núcleos e centros de pesquisas no país e preparar profissionais de nível elevado em função do mercado de trabalho nas instituições públicas e privadas. Com isso a pós-graduação transformaria a universidade em centros de atividades produtivas permanentes de ciência e de tecnologia, exercendo função formativa com um trabalho constante de investigação, com prazos, programas e linhas de pesquisa definidas.

Em 1966, já havia no país 33 cursos de mestrado e doutorado em funcionamento, cujas áreas de maior incidência estavam as Ciências Exatas e de Engenharia, que constituíam cerca de 50% deste total. De 1967 a 1971, houve uma verdadeira explosão do número de cursos, alcançando um total de 329 cursos (231 de mestrado e 98 de doutorado). Apenas em 1971, foram iniciados 93 cursos de mestrado e 41 de doutorado. No quinquênio seguinte, os números declinaram gradativamente em seu total, embora houvesse ligeira elevação no número de cursos de mestrado em funcionamento⁸⁰. Nesse período, houve uma expansão quantitativa nos de pós-graduação *stricto sensu*, embora poucos cursos tinham credenciamento do CFE. Em 1971, apenas 30 cursos haviam conseguido credenciamento, embora 370 solicitaram aprovação junto ao CFE. Além do credenciamento pelo CFE, era atribuído à CAPES e ao CNPq identificar os centros de pós-graduação em funcionamento dotados de requisitos que os habilitassem ao financiamento pelas agências federais (GÓES, 1972, p. 227)⁸¹.

⁸⁰ CAPES. Ministério da Educação e Cultura. **Situação Atual da Pós-graduação no Brasil – 1977**. Brasília: CAPES, 1977, p.5.

⁸¹ GÓES. Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação - a Pós-graduação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, outubro/dezembro, 1972.

Pelo Plano Nacional de Pós-Graduação, a ciência e a universidade passam a seguir regras institucionalizadas pelo governo federal e não mais regras relacionadas a indivíduos, como era no antigo sistema de cátedra. O caráter administrativo, no âmbito da universidade, passa para o controle do Departamento, definido como o lugar de alocação de professores de uma mesma disciplina ou área de conhecimento, separando os cursos, dos departamentos. O curso passa a ser definido pelo currículo organizado por determinado elenco de disciplinas (obrigatórias, optativas e eletivas), com regime de créditos, matrículas por disciplinas, parcelado e semestral.

O modelo administrado pelos órgãos do governo federal tende a controlar a universidade pela centralização do financiamento para a pesquisa. No entanto os recursos financeiros para a pesquisa estavam fora das universidades, localizados institucionalmente nos órgãos de fomento, gerando dependência da produção científica por esses organismos.

As modificações na estrutura universitária e da formação da comunidade científica brasileira ocorrem em compasso com a definição do modelo de financiamento da atividade dos pesquisadores. Nesse sentido, a institucionalização e implementação da pós-graduação no Brasil refletem as políticas do período autoritário e burocrático das décadas de 60 e 70.

Segundo CASTRO (1980, p.317), a expansão da matrícula no ensino de 3º grau (ensino superior) na década de 70 foi realizada de modo muito superior à capacidade de absorção pelo mercado de trabalho e/ou emprego, fenômeno que se agravou para determinadas áreas do conhecimento, profissões e em certas regiões do país. O mercado de trabalho para graduados foi artificialmente inflado e inflacionado por mecanismos legais ligados ao reconhecimento de profissões, promovendo a mercantilização dos diplomas.

A multiplicidade de vagas em cursos superiores e em faculdades não foi acompanhada por um aumento proporcional de docentes qualificados, por

conseqüência, os processos de seleção dos estudantes foram progressivamente menos rigorosos, as turmas tornam-se numerosas, proliferam os cursos noturnos, a qualidade do ensino ministrado adquiriu menor qualidade e os indivíduos diplomaram-se sem terem as condições mínimas para exercer a profissão.

A massificação da graduação diminui o prestígio dos diplomas desse nível, empurrando cada vez mais pessoas em busca dos cursos de pós-graduação para atender às exigências do mercado e da qualificação profissional. A associação feita entre pós-graduação *stricto sensu* e carreira docente no magistério superior, provocou uma procura excessiva de tais cursos multiplicando-se programas de qualidade duvidosa ministrados em pequena carga horária⁸². Em 1975, a CAPES já calculava que 70% dos candidatos que entravam na pós-graduação vinham diretamente da Graduação e o restante, eram docentes ou profissionais formados há alguns anos⁸³.

As questões apontadas por CASTRO (1980) podem ser generalizadas para todas as áreas, no entanto havia especificidades relativas à natureza de cada área científica. GUIDUGLI (1986)⁸⁴ analisou a organização curricular dos cursos de pós-graduação, apontando diversos problemas nos programas de Geografia na década de 80. Para ele, os cursos de pós-graduação em Geografia apresentavam problemas tanto internos como externos. No âmbito interno, as dificuldades estavam relacionadas a sua posição precária, mal definida na universidade.

O fato dos cursos de Geografia estarem distribuídos indiferentemente entre as Faculdades de Humanidades, Institutos de Geociências, de Ciências Sociais, de Ciências Exatas e outros, refletia a indefinição da disciplina no conjunto da ciência,

⁸² CASTRO, Célia Lúcia M. Mestrando. Doutorando. Quem? IN **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, N. 146, jan/abr, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980, p. 317-318.

⁸³ CAPES. Ministério da Educação e Cultura. **Novas perspectivas para o sistema de Ensino Superior do Plano Nacional de Pós-graduação**, Brasília, 1975, p. 34.

⁸⁴ GUIDUGLI, Odeibler Santo. Currículo: solução ou problema nos programas de Pós-graduação em Geografia? In **Revista Geografia**, N. 11 (21): abril/1986, Rio Claro/UNESP, p. 29-46.

gerando uma imprecisão junto aos órgãos institucionais quanto á organização do ensino e da pesquisa na área.

As sucessivas partilhas em disciplinas e subdisciplinas produzidas no interior da Geografia, gerava na organização curricular da pós-graduação uma grande variedade de tópicos para o ensino e pesquisa, convertendo a Geografia apenas em produtora de problemas teóricos.

A divisão tradicional, marcada pela visão dicotômica de seus conteúdos em físicos e humanos, levou para o público em geral, a idéia que existem subcampos independentes na Geografia, refletindo na definição pelos órgãos governamentais de gerenciamento da pesquisa (com consentimento dos geógrafos), na divisão da Geografia em áreas de concentração distintas como a Geografia Física, vinculada às ciências exatas e naturais e a Geografia Humana à área de Humanidades. Para GUIDUGLI (1986), essa anomalia refletia na organização dos cursos e na estrutura curricular da pós-graduação em Geografia, mesmo que nos discursos se falasse em unidade da Geografia, na prática, a fragmentação era a característica principal do ensino e da pesquisa.

GUIDUGLI (1986), tinha uma visão utilitária da pós-graduação e defendia que os Programas de Geografia deveriam ser organizados em um contexto de relações entre o Estado, a universidade e a sociedade. Comenta que para a educação, sobretudo considerando o ensino fundamental e médio, os cursos de pós-graduação pouco faziam para contribuir com esses níveis de ensino. Até 1986, momento do artigo de GUIDUGLI, havia 23 pesquisas sobre o ensino de Geografia sob a forma de dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Se considerarmos as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Geografia, são apenas 4 trabalhos, todos realizados na UNESP-RC e um na USP, visto que os outros 19 trabalhos restantes foram realizados nos programas de Educação, provavelmente desconhecidos no período pela comunidade acadêmica.

GUIDUGLI (1986), propõe que os currículos dos cursos de pós-graduação deveriam contemplar perspectivas interdisciplinares, o que para a Geografia assumia duplo caráter; o da interdisciplinaridade interna (articulando as áreas da Geografia por meio de linhas de pesquisas e temáticas relevantes) e a interdisciplinaridade externa (relação com outras ciências e áreas do conhecimento). Pode-se considerar as relações entre as fronteiras da pesquisa geográfica e do ensino.

Desenvolver uma visão transversal, articulando na Geografia os processos naturais e os fatos sociais e os problemas atuais. As disciplinas nos cursos de pós-graduação em Geografia deveriam oferecer aos alunos base conceitual e teórica, de acordo com a diversidade de cursos tópicos (específicos) e regionais, além de subsídios à pesquisa no sentido da inovação e operacionalização dos projetos, contemplando a situação concreta do mundo do trabalho, diferenciando nos currículos as disciplinas voltadas para o mestrado e doutorado.

Atualmente, de acordo com as críticas, os cursos de pós-graduação estão articulados demasiadamente ao mundo do trabalho, a sua operacionalidade e funcionalidade, na perspectiva de CHAÚÍ (1999)⁸⁵ são dirigidas pela capacidade em responder as questões colocadas pelos setores empresariais. Quanto à organização dos programas, embora se considere a importância da interdisciplinaridade, exige-se que, as linhas de pesquisa sejam específicas, possibilitando resultados pontuais.

CARLOS e OLIVEIRA (1998)⁸⁶ ao questionarem a avaliação da CAPES realizada no período de 1996/1997 no programa de pós-graduação de Geografia Humana da USP, defendem que algumas linhas de pesquisa, como por exemplo - "Geografia Humana" - podem ser genéricas, à medida que englobam um número significativo de temáticas que se articulam a partir de uma vertente teórico-metodológica. Questionam

⁸⁵ CHAÚÍ, Marilena. A Universidade operacional. A atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 09/05/1999.

⁸⁶ CARLOS, Ana F. A. & OLIVEIRA, Ariovaldo U. Avaliação do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana FFLCH/USP: uma resposta à Comissão avaliadora da CAPES. *Geosp* N. 4, São Paulo, DG/USP, 1998. pp. 134-151.

as limitações temáticas que especializam ainda mais o conhecimento, pois para eles, a especificação dos temas pode limitar as possibilidades de análise impostas pela dinâmica das transformações espaciais da atualidade. Nesse sentido, a definição das linhas de pesquisas devem ser pensadas também como “possibilidade analítica”. Os temas, as área de concentração, e as linhas de pesquisas serão retomados no Capítulo II.

3.3. Políticas atuais dos cursos de pós-graduação

Na década de 80, houve nova tentativa de reformular o ensino superior pelo governo. Foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), pelo decreto número 91.177/85. Entre os vários objetivos dessa reforma, havia a preocupação em vincular a pesquisa acadêmica às necessidades das regiões em que as instituições de ensino estavam localizadas.

PAULA (2001, p.18)⁸⁷ considera que, o discurso propagado pela Reforma Universitária elaborada na década de 80 é semelhante ao Reforma de 1968, no sentido de “ajustá-la de forma “imediata” e funcional às demandas do mercado de trabalho e da economia nacional”. Na proposta, a autonomia universitária estava atrelada à avaliação do desempenho da “produtividade institucional”, e dela dependerá o montante de recursos destinados à instituição avaliada”. Ainda, segundo PAULA (2001, p. 19), o padrão para avaliar o desempenho institucional são as instituições de “excelência” que possuem altos níveis de desempenho acadêmico e forte tradição em ensino e pesquisa”, caso as instituições não preencham os requisitos governamentais terão sua autonomia e financiamentos reduzidos. Esse procedimento pode empurrar diversas instituições a buscar sua suplementação em empresas públicas ou privadas, tornando-as dependentes dos interesses das mesmas nas suas políticas de pesquisa.

⁸⁷ PAULA Maria de Fátima C. **A inserção da Universidade na Lógica Racionalizadora do Capital: Casos USP e UFRJ.** IN *Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior* SILVA W.C. (org), Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

Em fevereiro de 1986, foi criado através da portaria número 100/86 pelo MEC, o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior – GERES, com o objetivo de elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas à reformulação da educação superior brasileira (PAULA, 2001). O GERES enfatiza a necessidade de avaliação das instituições de ensino superior, dos seus cursos de pós-graduação pela CAPES, defendendo a separação entre ensino e pesquisa como tinha sido proposto pela CNRES, pois argumentava que o “desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação deu-se apenas em algumas instituições, nem sempre compensado pela melhoria da qualidade do ensino de graduação” (PAULA, 2001, p. 23).

O GERES estabelece clara distinção entre as unidades, cuja função é formar recursos humanos especializados e outras unidades que, além dessa função, estão voltadas para pesquisa. Nessa mesma época, a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) questiona a visão da CNRES e do GERES, afirmando que a universidade deveria ter um padrão unitário de qualidade, a partir da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, relacionando a autonomia universitária ao tripé, além da democratização interna da universidade e da garantia do financiamento da mesma com dotação orçamentária definida pelo governo. A ANDES critica a lógica empresarial adotada pelo governo para avaliar o desempenho da universidade e seu enfoque quantitativo, propondo que se avalie a qualidade do trabalho docente e institucional também no âmbito qualitativo.

Em 1992, o governo Fernando Collor de Mello apresenta a proposta de um modelo de financiamento para as instituições federais de ensino superior. O projeto propunha que a distribuição de recursos se realizasse mediante a “utilização de critérios e indicadores de desempenho e “produtividade” copiados dos esquemas de gestão desenvolvidos nas empresas privadas” (PAULA, 2001,p.29). Recomendava-se que as universidades buscassem recursos extra-orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às empresas. Como a reforma de 1968, este projeto entendia a educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, devendo a universidade estar a serviço do sistema produtivo. A racionalização do uso

dos recursos financeiros e da administração buscava maior “produtividade e eficiência” assim como funcionam as empresas.

Em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso propõe a modernização da máquina estatal, aproveitando melhor os recursos disponíveis para que se evite o “desperdício” (PAULA, 2001, p.31). Nesse governo, os planos de ajustes adotados como o PDRAE (Plano Diretor do Aparelho do Estado) de 1995, abre precedentes para a privatização da universidade. Para o plano, o Estado é visto como constituído em duas esferas: a) um núcleo burocrático responsável por funções exclusivas do Estado, o qual compreende as carreiras de militares, policiais, juízes, promotores, fiscais, diplomatas; b) o setor de serviços que faz parte do Estado, mas não é governo, podendo ser executados por entidades privadas ou públicas, como a pesquisa, a educação, a saúde, a cultura e a seguridade social.

O governo define como atividades publicitáveis, aquelas não-exclusivas do Estado, correspondentes aos setores onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações privadas, tais como educação, saúde, cultura, proteção ambiental. Nesse contexto, a universidade é entendida como “organização social”, ou seja, “instituição de parceria entre governo e sociedade civil” (SINDER, 2001, p.94)⁸⁸. O essencial dos serviços é a “qualidade dos serviços prestados, tendo por princípio a eficiência” (PAULA, 2001, p.31). Nessa visão, o modelo de administração empresarial é a referência para aplicação dos recursos mediante a mensuração quantitativa do trabalho produzido. Também o governo transfere as responsabilidades do setor e o aumento de oferecimento de matrículas para a iniciativa privada.

A autonomia universitária novamente é controlada pela “racionalização” dos recursos aplicados, conforme visão produtivista e atrelada aos interesses imediatos do modelo econômico dominante. A avaliação novamente é instrumento político do Estado

⁸⁸ SINDER M. **Avaliação Institucional: uma estratégia de superação da crise da universidade brasileira**, IN Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Silva. W. C. (org) Niterói: Intertexto/Rio de Janeiro: Quartet., 2001.

para controlar a universidade. No Exame Nacional de Cursos⁸⁹ adotado na década de 90, diferentemente de 60 e 70 que privilegiava o planejamento, o governo passou a adotar medidas avaliativas com o propósito de controlar os resultados, admitindo-se as possibilidades do “mercado no gerenciamento e crescimento do sistema de educação superior” (SINDER, 2001, p. 90).

Em 1996, foi criada a Lei número 9.394/96 que define o Sistema Federal de Ensino, que compreende: I – as instituições de ensino mantidas pela União; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – órgãos federais de educação. Esta definição abrange todas as unidades de ensino como parte do Estado. O decreto número 2.306/97 regulamentou o artigo 16 da lei relativa ao Sistema Federal de Ensino, estabelecendo paridade entre instituições públicas e privadas, abrindo espaço na disputa entre ambas por recursos públicos. SINDER (2001, p.97) considera que a reforma realizada na década de 90, desregulamenta o sistema, abrindo caminho para a competição entre diversas instituições de caráter público e privado.

Para a formação de professores, o governo federal editou nos finais da década de 90 uma proposta embasada na criação dos Institutos Superiores de Educação. A proposta, mais uma vez, obedece as políticas definidas pelo Banco Mundial, que visava diminuir os custos do Estado, formando profissionais a curto prazo. Essas políticas são expressas nas seguintes propostas: diferenciação do papel das universidades que passarão a produzir ciência e desenvolver pesquisa, enquanto os Institutos Profissionais e Politécnicos, separados da Universidade, farão cursos mais curtos e com custos mais baixos. O Estado deverá diminuir sua presença nos ensinos médio e no superior, os quais serão entregues à iniciativa privada. O Estado, nesse contexto,

⁸⁹ O Exame Nacional de Cursos, também conhecido como “Provão” foi regulamentado pela portaria n. 249/96, pelo Ministério da Educação e do Desporto, para avaliar sistematicamente os estudantes que concluem cursos superiores. É utilizado também como instrumento de avaliação das instituições e dos cursos de graduação. SINDER M. Avaliação Institucional: uma estratégia de superação da crise da universidade brasileira, In Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Silva. W. C. (org) Niterói: Intertexto; RJ: Quartet, 2001, p. 86.

dará prioridade ao ensino fundamental, cuja responsabilidade pela execução fica a cargo dos municípios (descentralização).

Os professores formados em Institutos Superiores de Educação, farão inicialmente um curso básico e posteriormente, algumas disciplinas específicas para a Licenciatura escolhida (Geografia, Português, Matemática, História, Ciências). O curso completo poderá ter a duração de 3 anos. Para CHAUÍ (1999), ao suprimir os cursos de formação de professores das universidades, o governo desprestigia ainda mais a profissão. Se essa concepção for adotada, o ensino superior tende a ficar mais elitista. Parece que, os idealizadores da política, já definiram que a maioria da população não terá acesso ao ensino superior. Desse modo para formar um “cidadão comum” que possa competir no mercado de trabalho, basta um professor “comum”.

Para CHAUÍ (1999), a reforma no ensino superior do governo de Fernando Henrique Cardoso, transformou a universidade em uma prestadora de serviços para o setor empresarial. A autonomia universitária nessa perspectiva, especialmente da universidade pública, segundo CHAUÍ (2001)⁹⁰, reduziu-se “à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho”, transformando a autonomia em um sistema de gerenciamento empresarial.

CHAUÍ (1999) afirma que, a flexibilização delineada pelo governo federal, representa a ampliação dos contratos temporários dos professores e funcionários, simplificação dos processos de compras e captação de recursos, adaptação dos currículos às necessidades do mercado, separação da docência, da pesquisa. A qualidade é definida pela competência e excelência, medida pela produtividade. A pesquisa e a organização dos cursos das universidades estarão vinculados aos interesses financeiros e mercadológicos imediatos e não orientados na direção da busca de alternativas para o efetivo desenvolvimento da sociedade brasileira considerando suas características específicas.

⁹⁰ CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

O governo atual (Luís Inácio Lula da Silva), tem acenado com mudanças nas políticas educacionais em todos os níveis de ensino, entretanto diante das indefinições e das discussões em andamento sobre essas alterações, preferimos nos abster de comentários, considerando a falta de propostas concretas para realizar uma análise mais apurada. Temos observado, em alguns setores do ensino, permanências dos projetos anteriores, como o Provão (Exame Nacional de Cursos) por exemplo. O governo atual lançou o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação Ensino Superior) para desenvolver a avaliação institucional das universidades brasileiras, o projeto está em discussão.

∞0∞

A Geografia apresenta uma característica peculiar, antes de se constituir como área de ensino e pesquisa no nível superior, era disciplina obrigatória dos currículos do ensino primário e secundário. Introduzida com fins político-ideológicos no ensino, tornou-se componente fundamental como instrumento de consolidação da nacionalidade dos Estados. Como ciência, internalizou o modelo positivista, o qual produziu na sua organização a fragmentação do conhecimento geográfico (Geografia Física – Geografia Humana), perpetuando até a atualidade nos programas escolares.

No plano educacional tratou os conteúdos de forma descritiva e memorística, engendrando uma fragmentação no tratamento do conteúdo-método entre a Geografia produzida na universidade e a Geografia ensinada nas escolas de nível fundamental e médio. Essa Geografia denominada Escolar, caminhou ao largo da acadêmica quase independente, influenciando sobremedida a produção científica. Em função da sua força e atuação na formação geral das pessoas, construiu uma imagem semelhante no senso comum e nos setores oficiais sobre si mesma, como ciência de síntese e decorativa.

Os programas de pós-graduação em Geografia, refletiram por meio das áreas de concentração e das linhas de pesquisas, visão dicotômica. No entanto, as pesquisas sobre o ensino de Geografia, ao analisar a realidade escolar, explicitam as diferenças entre a produção acadêmica e o ensino fundamental e médio.

Nas últimas décadas, tem havido um aumento no oferecimento de cursos de graduação e de pós-graduação no país, com criação de novos programas e de mais vagas, sobretudo nas universidades públicas das regiões norte, nordeste, sul e centro-oeste. Mas até o ano 2000, existe uma concentração das pesquisas nas universidades da região sudeste.

As constatações obtidas na reflexão sobre o percurso da Geografia desde o ensinos fundamental e médio, passando pelo ensino superior de graduação e de pós-graduação, requerem outras análises contextuais sobre a tendência da distribuição geográfica das pesquisas e análise de suas tendências por nível de ensino. Tal análise será realizada no Capítulo II com o propósito de localizar as pesquisas acadêmicas no contexto espaço-temporal dos cursos de pós-graduação. As reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia acadêmica e as relações com a Geografia escolar, serão analisadas no Capítulo III.

CAPÍTULO II

PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL CARACTERÍSTICAS GERAIS

A classificação das características das dissertações e teses resultou de informações obtidas junto aos documentos levantados, sendo na maioria ofertados por eles mesmos. Neste Capítulo será apresentada a classificação detalhada e, posterior análise e interpretação dos 197 documentos, sendo 171 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado. A classificação e análise foram realizadas com base nas cópias obtidas e nos resumos dos trabalhos. Dos indicadores enumerados, nem todos foram analisados especificamente, pois este estudo não trata de avaliação geral das dissertações e teses produzidas. Diante disso, dividi os documentos em três grandes grupos para análise:

1. Distribuição das universidades e dos programas de pós-graduação pelo território brasileiro;
2. Ano de defesa das dissertações e teses;
3. Nível escolar de estudo dos documentos.

1. DISTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES E PROGRAMAS DE PELO TERRITÓRIO BRASILEIRO

A distribuição dos documentos pelo território brasileiro revela o processo histórico da organização e produção do espaço do país. Sobretudo no século XX, com a concentração econômica na região sudeste, a qual justifica a concentração das pesquisas sobre o ensino de Geografia nas universidades dessa região, especificamente na região sudeste, nas universidades do Estado de São Paulo. Esse fato tanto se refere a quantidade de universidades de realização das pesquisas sobre o ensino de Geografia no país, como de programas de pós-graduação e linhas de pesquisas, adotadas no final da década de 80 nas universidades brasileiras. Busco

contextualizar essa situação relacionando a distribuição das pesquisas sobre o ensino de Geografia com o desenvolvimento sócio-econômico das décadas de 70, 80 e 90. O objetivo é compreender melhor esse processo, assim como suas características e relações com os investimentos e com as reformas na educação, cuja discussão foi apresentada no Capítulo I.

A Reforma Universitária de 1968, introduziu os cursos de pós-graduação alterando o antigo modelo de titulação acadêmica baseado na cátedra. Essas mudanças visaram integrar o país ao modelo de desenvolvimento capitalista mundial, com o fim de capacitar os recursos humanos de nível superior no plano técnico-científico e educacional e criar um cenário mais favorável para responder às exigências do período.

Nas décadas de 70 e 80, a participação das empresas estrangeiras na economia brasileira foi acompanhada por significativos investimentos em equipamentos técnicos, provocando a concentração financeira e o controle da produção e da circulação do território brasileiro, sobretudo na região sudeste, diversificando as atividades econômicas. Nesse período houve crescimento do setor terciário, exigindo maior necessidade de organização dos serviços e da gestão.

Com base na qualificação e na escolarização da população, a industrialização ganha novo impulso, modernizando seus meios de produção e alcançando alto nível tecnológico. Entretanto, apesar da industrialização e do crescimento econômico, o país nas décadas de 70 e 80, continua “subdesenvolvido”, as disparidades regionais permanecem e a desigualdade social se aprofundava, mantendo as classes desprivilegiadas excluídas dos bens e serviços mais avançados.

Com baixo poder de compra do mercado consumidor interno, a indústria e a agricultura mecanizada expande sua produção para setores voltados para exportação. Contudo os equipamentos são modernizados exigindo trabalhadores especializados, necessitando ampliar os investimentos na qualificação profissional. Todavia a

dependência nacional dos centros avançados do sistema internacional capitalista permanece, sobretudo nas áreas da ciência e da tecnologia. O Estado neste processo adota mudanças estruturais para atender os interesses da economia nacional e mundial, criando medidas como as privatizações e facilidades fiscais, favorecendo as grandes empresas nacionais, estatais e internacionais.

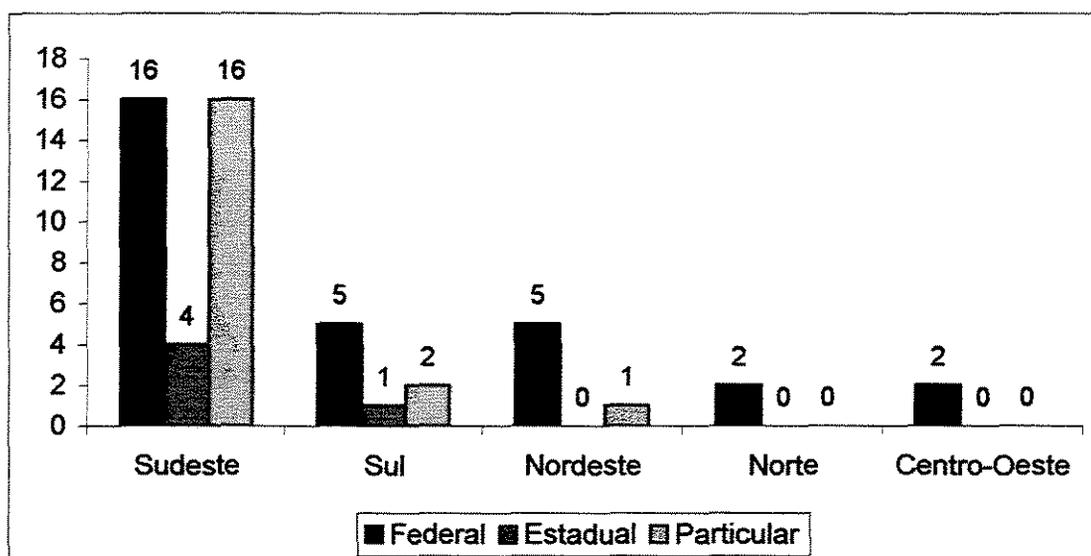
No contexto do movimento do território brasileiro, considera-se que, as disparidades regionais acentuadas nas década de 70 à 90, ocorreram em função do processo de desenvolvimento econômico deflagrado na segunda metade do século XX. Este diversificou as atividades econômicas e técnico-científicas na economia nacional, mas ao mesmo tempo concentrou esse processo na região sudeste do país. Essa concentração foi possibilitada pelos investimentos realizados nos estados desta região, prioritariamente, pelos setores empresariais e pelos governos federal e estadual que buscaram, por meio de empréstimos, recursos para financiar os projetos de infraestrutura, facilitando os investimentos dos demais setores. Concomitantemente a isso houve um crescimento do setor educacional para qualificar a população atendendo estas novas exigências.

Segundo SANTOS e SILVEIRA (1998)¹, a difusão desigual das universidades pelo território brasileiro obedece um imperativo territorial na produção da educação. A educação como atividade econômica e social de peso, nas últimas décadas do século XX, tem um papel na caracterização e na integração do espaço nacional, espaço este, por sua vez, em função das suas características regionais e locais, influi sobre a natureza da atividade educacional e sua distribuição pelo território.

Para SANTOS e SILVEIRA (1998, p.29), “lugares e sistemas de lugares, pelas suas características econômicas, demográficas e sociais constituem fatores relevantes na explicação das diferenciações geográficas da atividade educacional”. Para eles a presença mais densa de estabelecimentos de ensino, assim como ofertas de cursos nas áreas litorâneas, nas zonas de agricultura rica, nas regiões metropolitanas,

justificam a concentração em determinadas áreas em detrimento de outras. Pode-se relacionar especializações produtivas com especializações educacionais. Os lugares de maior variedade e complexidade, apresentam atividades de ensino e pesquisa correlatas direcionadas para o desenvolvimento esperado pelos setores governamentais e empresariais. O Gráfico 01 apresenta a distribuição por regiões brasileiras das ofertas de cursos de pós-graduação em 1977 de 54 universidades brasileiras, em todas as áreas, divididas em públicas federais e estaduais e particulares.

GRÁFICO 01 – Oferta de cursos de pós-graduação por tipo de universidades e por regiões brasileiras - 1977



Fonte: CAPES/MEC. Situação Atual da Pós-graduação no Brasil. Brasília: CAPES, 1977, p.6.

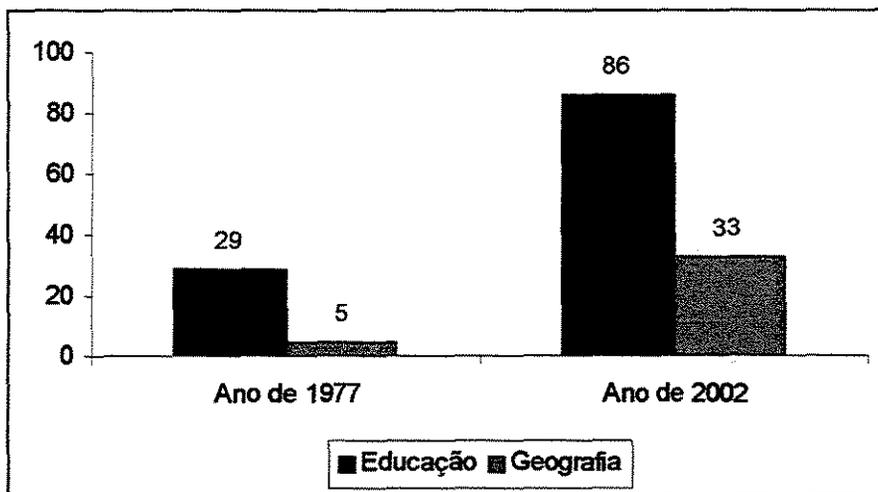
O Gráfico 01 demonstra, que em 1977, a região sudeste apresentava grande concentração dos cursos de pós-graduação no país, com 67% do total, sendo que destes, 34% localizavam-se no Estado de São Paulo e 26 % no Estado do Rio de Janeiro. A região sul aparece com 15% do total, a região nordeste com 11,1% e as regiões norte e centro-oeste com 3,7% cada uma. Desse total, havia 7 programas de Geografia, (Gráfico 02) os quais estavam situados em três universidades da região sudeste, como a USP, UNESP-RC e UFRJ. O curso de pós graduação da USP é

¹ SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria L. O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro. Brasília: Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior. 1998.

dividido em duas áreas de concentração, Geografia Física e Geografia Humana e na UNESP-RC, na área de concentração denominada de Organização do Espaço. Os dois programas de doutorado existentes no país, estavam localizados, nesse período, na USP e UNESP-RC. Esses dados demonstram que, embora existissem cursos em outras regiões, já havia uma concentração no sudeste do país, que se distribuía de forma mais ou menos eqüitativa entre as universidades públicas e privadas. Com a reforma universitária de 1968, os primeiros programas de pós-graduação foram instalados, aumentando em número até os dias atuais.

O Gráfico 02 apresenta os números dos programas de pós-graduação em 1977, sendo 29 em Educação (24 mestrados e 5 doutorados) e 6 em Geografia (4 mestrados e 2 doutorados). O Gráfico 2 apresenta dados comparativos de 1977 e 2002 dos números de programas em Educação e Geografia. Em 2002 são 86 programas de Educação (61 mestrados e 25 doutorados) e 33 de Geografia (25 mestrados e 8 doutorados).

GRÁFICO 02 – Número oferecidos de cursos de pós-graduação em 1977 e 2002 em programas de Educação e Geografia no Brasil



Fonte: CAPES. MEC. Situação Atual da Pós-graduação no Brasil. Brasília: CAPES, 1977 e

Em 1970, o decreto número 67.380/70, definiu cinco Centros Regionais de Pós-graduação (CRPG) no país, compreendendo os cursos de Mestrado e Doutorado credenciados pelo CFE (Conselho Federal de Educação), funcionando coordenada e organicamente e, correspondendo a uma determinada região do país.

Para cada CRPG foi estabelecida uma universidade-sede subordinada à Comissão Nacional no âmbito do Departamento de Assuntos Universitários, órgão encarregado da coordenação do programa do Ministério da Educação (MEC). Os CRPG foram criados para qualificar o pessoal de nível superior existente, sobretudo para capacitar os professores universitários de então, também foram criados para sanar um problema do período, a falta de doutores o suficiente para estabelecer vários programas pelo país. Nesse sentido o CNPq disponibilizava uma equipe de pessoal titulado itinerante para orientar os mestrado dos centros, é o caso da dissertação de RAMOS (1972, Doc. 125) produzida na UFSM e orientada por um Comitê de Orientadores do CNPq. A maioria dos programas do período estava nas Faculdades de Educação, o que justifica a maior quantidade de dissertações realizadas nesses programas. Essa tendência tem se mantido na atualidade, pois a maioria das pesquisas levantadas sobre o ensino de Geografia, principalmente as dissertações de mestrado, são realizadas nos programas de Educação.

À Comissão Nacional dos Conselhos Regionais de Pós-graduação (CNPQ) criadas no período, competia estabelecer a política para esse nível da educação superior, promover seu financiamento e coordenar as atividades dos cinco Centros Regionais correspondentes às regiões: norte-nordeste, centro-leste, centro-oeste, sul e o Estado de São Paulo, tendo como sede, respectivamente as Universidades Federais de Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul e Estadual de São Paulo.

O decreto número 67.350/70 que criou este modelo, visava integrar os recursos humanos e materiais daquelas regiões que dispersos, dariam rendimento limitado mas, devidamente aglutinados e coordenados, permitiriam reforçar cursos já existentes ou

mesmo criar outros (GÓES, 1972)². Este modelo baseava-se na estrutura norte-americana de consórcios entre universidades formadas para ministrar cursos de pós-graduação.

A articulação promovida pelo MEC junto às diversas agências financiadoras, visava capacitar rapidamente os recursos humanos para formar e qualificar outros profissionais acelerando o processo de desenvolvimento pretendido pelo governo e setores empresariais desse período.

SANTOS e SILVEIRA (1998, p.24), afirmam que é na “produção e funcionamento de um espaço impregnado de técnica, ciência e informação que a qualificação das pessoas se torna decisiva e as demandas pelo ensino são mais crescentes”. A concentração tecnológica nas regiões sudeste e sul, provocou uma desigualdade nas ofertas de cursos de pós-graduação, pois estes eram instalados com o fim de ampliar ainda mais o avanço tecnológico dessas regiões. Em termos de números absolutos de cursos (graduação e pós-graduação), as regiões sudeste e sul concentravam 70% dos cursos em 1996 em relação ao Brasil³.

Com o avanço da globalização econômica e desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, o território brasileiro integra-se com mais eficiência ao comando internacional. A fluidez do espaço passa a ser o fator preponderante de poder sobre o território, onde superpõe vários outros. Agora convivem lado a lado a riqueza e a pobreza, os espaços luminosos e os espaços opacos como afirma SANTOS (1996)⁴. A

² GÓES, Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação - A Pós-graduação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, outubro/dezembro, 1972.

³Em 1996, SANTOS e SILVEIRA (1998) observam uma concentração de cursos (graduação e pós-graduação) no sudeste (3.001), o que significa 47,91% do total nacional e, especificamente, em São Paulo (1.678 cursos), isto é, 26,79% do total do Brasil. A oferta paulista é 1,2 vezes superior ao número de toda a região sul (1.367), que é a segunda em importância, depois da região sudeste, 1,7 vezes maior que a região nordeste, 3,1 vezes que a região centro-oeste e 4,3 vezes que a região norte. SANTOS, M. e SILVEIRA, M. L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, 1998. p. 24.

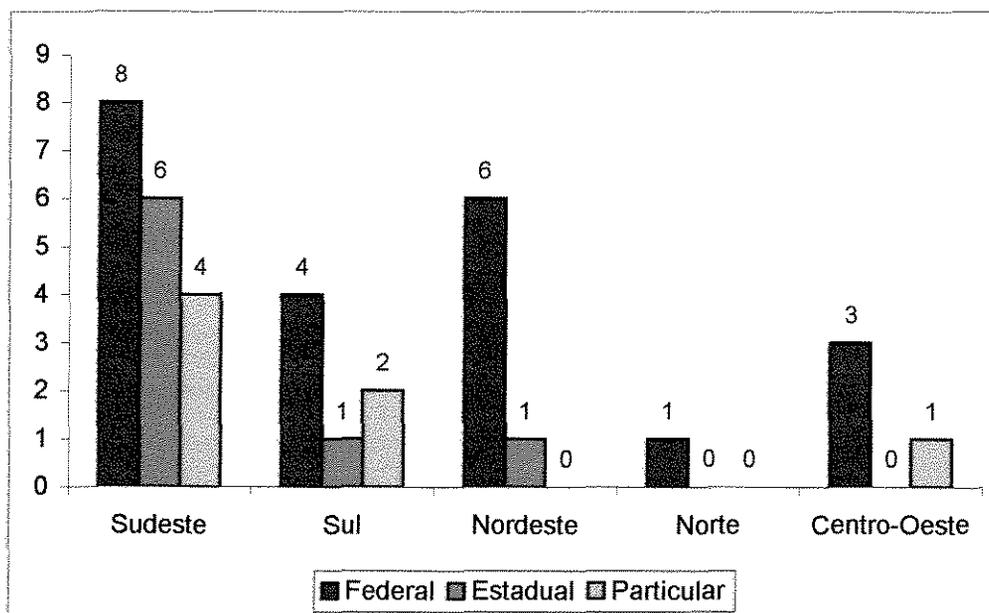
⁴ SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

educação e a pesquisa refletem esse processo, sua concentração tende a ampliar conforme concentram outros fatores. SANTOS e SILVEIRA (1998) destacam que, bens e serviços distribuem-se no território segundo duas lógicas principais: a lógica do Estado e a lógica do mercado.

No campo educacional o setor público pode instalar-se nos lugares e esperar pela demanda, o setor privado tende a instalar-se nas regiões onde a demanda já existe ou tem uma perspectiva de desenvolver-se. A oferta social da educação torna-se dependente do jogo de circunstâncias cuja variedade e distribuição nem sempre têm relação com a presença e as necessidades da população local.

Atualmente a educação é um bem a ser consumido e esse consumo é cada vez mais produtivo. A educação e as atividades ligadas a ela desempenham um papel de geração de riqueza local, justificando os investimentos e os interesses estatais, municipais e privados.

GRÁFICO 03 – Distribuição dos tipos de universidades de realização das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por regiões brasileiras - 1972 – 2000



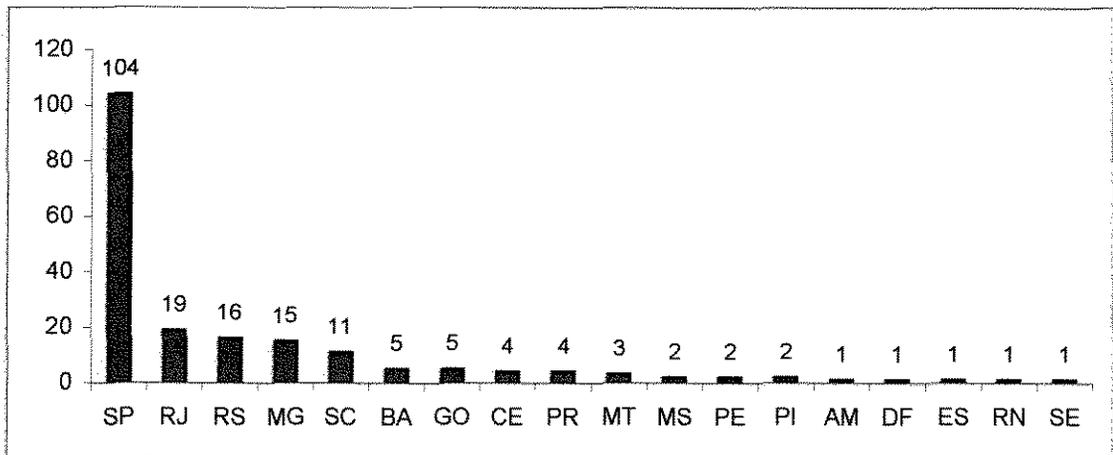
As universidades onde foram levantados os 197 dissertações e teses são no número de 37 (ver Tabela 04). Atualmente em todas as regiões existem Instituições com dissertações e/ou teses sobre o ensino de Geografia. Como já foi destacado anteriormente, a quantidade das universidades que oferecem programas de pós-graduação no país, está concentrada na região sudeste, respondendo por 48,6% do total; as regiões sul e nordeste com 18,9%, a região centro-oeste com 10,8 %; a região norte aparece com 2,7 %; esses números podem ser observados no Gráfico 03.

A distribuição dos cursos (graduação e pós-graduação) pelo território brasileiro na atualidade continua a mesma das décadas anteriores. No caso das pesquisas, nota-se pelo levantamento realizado, que a maioria das 197 dissertações e teses foram produzidas nas universidades das regiões sudeste e sul, somando 67,5% do total.

SANTOS e SILVEIRA (1998) admitem que, a presença de bens e serviços é escassa nas regiões mais pobres, pois sua distribuição pelo território é seletiva, configurando uma acessibilidade menor pelo espaço. Distribuindo pelos estados da federação, nota-se que, em relação aos 197 documentos levantados, a concentração permanece, reforçando as reflexões anteriores sobre a concentração das pesquisas em determinados lugares em detrimento de outros.

No Gráfico 04 apresento a distribuição dos documentos por estados da Federação onde se realizaram as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia de 1972 até 2000. Os números desse Gráfico, reforçam a concentração na região sudeste, principalmente no estado de São Paulo. Do total das 26 teses de doutorado, 25 foram defendidas nesse estado, 16 na USP, 4 na UNICAMP, 3 na UNESP-RC e 2 na UNESP-MA. A única tese defendida em outro estado, está na UFRN no estado do Rio Grande do Norte.

GRÁFICO 04 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por Estados brasileiros de realização – 1972 – 2000



O Gráfico 04 confirma a concentração das pesquisas sobre o ensino de Geografia na atualidade no Estado de São Paulo. As 104 pesquisas levantadas nas universidades paulistas distribuem-se em 50 na USP, 14 na UNICAMP, 11 na UNESP-RC, 10 na PUC-SP, 8 na UNESP-PP, 5 na UNESP-MA, 3 na UFSCar, 2 na PUC-Campinas e 1 na UNIMEP. A Tabela 04 (página 104) também apresenta a distribuição das dissertações e teses por universidades no território nacional, possibilitando melhor visualização dos documentos.

SANTOS e SILVEIRA (1998) entendem que a história da educação no território brasileiro, pode ser contada como uma história de ausências e presenças dos setores responsáveis por essa atividade. Desse modo, os investimentos estatais, dos agentes confessionais, militares, particulares e comunitários mudam, no espaço, ao longo do tempo, conforme as demandas locais e regionais geradas pelo modelo de desenvolvimento capitalista. Entretanto, considerando que, nas últimas décadas do século XX, esses investimentos têm sido direcionados para as regiões sudeste e sul, sobretudo concentrado no Estado de São Paulo, acabam justificando o maior número de documentos nessas regiões.

A maior quantidade de dissertações e teses defendidas, em todas as áreas científico-acadêmicas, nas universidades de São Paulo, reflete a concentração econômica desse local, originando uma maior concentração de quantidade pesquisas em geral. Esse fato pode ser observado desde o início da década de 70 quando começam a aparecer as primeiras dissertações baseadas no modelo instituído pela reforma universitária de 1968.

A concentração das pesquisas em determinados lugares pode evidenciar as relações entre o Estado e a Educação. MIRANDA (1992, Doc. 098)⁵ busca compreender as relações entre a educação, o espaço e o poder no Estado de São Paulo. Considera que as estruturas político-ideológicas da sociedade desempenham um papel na estruturação, organização e produção do espaço geográfico. Para ela, a estrutura educacional desempenha papel marcante no processo de concentração, não apenas por sua importância e abrangência como também pelo caráter permanente de produção e reprodução da dominação e/ou libertação sócio-econômica materializada no espaço. Entende a Educação como força produtiva que incide sobre o território, tornando-se uma matriz espacial do capitalismo. A ação do Estado alinhado ao capitalismo, sobretudo através do planejamento, apresenta um alcance espacial com a expansão das redes de ensino e da própria modernização do aparelho estatal, com a reorganização da estrutura administrativa do setor educacional.

A partir da hipótese que a estrutura educacional do Estado de São Paulo contém uma dimensão espacial que reflete um conteúdo de dominação de classe sobre o território, MIRANDA (1992, Doc. 098, p.21) identifica a rede física escolar como o resultado concreto e ao mesmo tempo um mecanismo regulador dessa dominação. A pesquisadora acredita que “o entendimento da estrutura educacional do Estado de São Paulo, contém os elementos essenciais da estrutura educacional do país”. Apesar de suas especificidades, na medida que o capitalismo monopolista se concentrou em São

⁵ MIRANDA (1992, Doc.113), apud Savianni, utiliza o termo *estrutura* em lugar de sistema, entende que a análise estrutural é mais apropriada para compreender a organização e o funcionamento da educação. MIRANDA, Maria Eliza. **Educação, espaço e poder**. São Paulo-SP. 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Doc. 098.

Paulo, MIRANDA (1992, Doc. 098), entende que este exemplo possibilita a compreensão do processo educacional do restante do país. Embora seja evidente a concentração das pesquisas sobre o ensino de Geografia (45,6%) no Estado de São Paulo, é possível do ponto de vista do desenvolvimento capitalista pelo território brasileiro, utilizar São Paulo como referência? É interessante considerar outras variáveis, tais como as singularidades locais nos planos políticos e culturais, o contexto histórico de cada lugar e região. É necessário que sejam realizadas investigações mais apuradas para articular os problemas inerentes a distribuição e organização das universidades com as realidade locais.

A concentração na região sudeste, em especial no Estado de São Paulo, materializa o modelo de desenvolvimento concentrado capitalista no Brasil. No entanto nota-se que, apesar desta realidade, existe um processo de especialização territorial que tende a refletir uma diferenciação nos cursos, impondo topologias educacionais diversas.

SANTOS e SILVEIRA (1998), destacam as especialidades regionais conforme suas necessidades. Na região sul, destacam-se os cursos ligados à automação industrial, de couros, de calçados, de viticultura e enologia, da indústria têxtil, de móveis, o cooperativismo, entre outros. Na região norte, os cursos de indústria de madeira, de topografia e estradas, de heveicultura, na região nordeste, os cursos de hotelaria, têxtil, agropecuária. Na região centro-oeste destacam-se cursos de telecomunicações, de eletricidade, da construção civil. A região sudeste apresenta a maior diversidade de cursos em quase todas as áreas, destacando os cursos de tecnologias, de propaganda e publicidade, de engenharias, de ciências da informação, de comunicação. Essa diversidade reflete os gêneros de trabalhos acadêmicos e os focos temáticos sobre o ensino de Geografia, também é um aspecto que mantém a concentração em quantidade nesse Estado pela oferta de cursos de pós-graduação e universidades. Pode-se afirmar, que a diversidade proporciona a concentração no sudeste, na medida que oferece mais oportunidades para a realização das pesquisas, o que não ocorre na mesma proporção nas outras regiões do país.

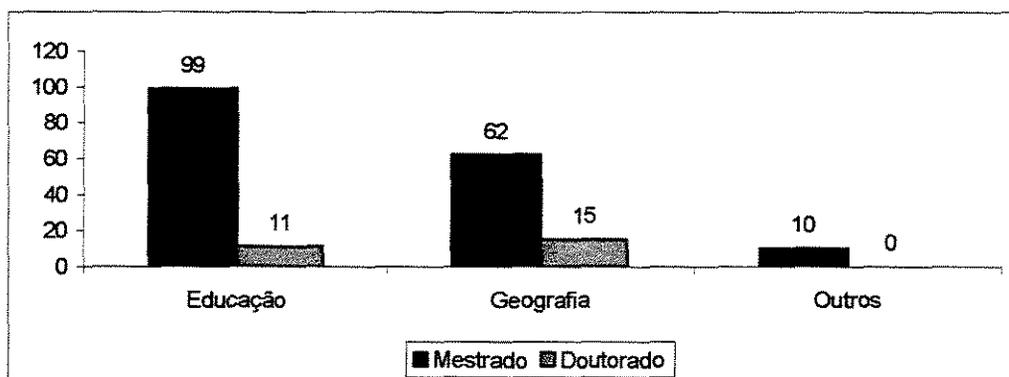
Analisando os 197 documentos sobre o ensino de Geografia, posso afirmar que, não existe uma especialização por região, sobretudo porque a maioria destas pesquisas está concentrada na região sudeste, onde a diversidade em ofertas de universidades, de cursos de pós-graduação e de linhas de pesquisas é maior que em todo o país. Por outro lado, essa diversidade se apresenta como uma característica nos focos temáticos das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia, marcante nos programas de Pós-graduação das outras regiões brasileiras. Esse fato revela no conjunto das pesquisas sobre o ensino de Geografia, uma dispersão das temáticas desenvolvidas, já que são realizadas em diversos programas e linhas de pesquisas. Embora a diversidade seja um fator positivo para a Geografia, seu conhecimento se apresenta de forma dispersa e difusa para a comunidade acadêmica e escolar.

1.1. Unidade Acadêmica, Linhas de Pesquisas e Áreas de Concentração

A unidade acadêmica onde são realizadas as dissertações e teses, geralmente estão localizadas nas Faculdades e/ou Institutos e Departamentos destas unidades. Muitos cursos de pós-graduação também são organizados por Programas específicos ou área de concentração. Essa diversidade de organizações convivem nas universidades espalhadas pelo país, onde cada uma apresenta forma específica de organização.

Para analisar a distribuição das dissertações e teses por unidades acadêmicas, realizei um levantamento das linhas de pesquisas (relacionadas na íntegra no Anexo 1), onde foram realizadas as investigações sobre o ensino de Geografia. Com base na leitura e análise, constatei que as características gerais que orientaram e orientam as mesmas são a diversidade de sua organização. Essa tendência reflete-se nas características delimitadas para esta análise.

GRÁFICO 05 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por grau de titulação e programa de realização 1972 – 2000



O Gráfico 05 apresenta dados, demonstrando a distribuição dos documentos levantados por programas de realização nas universidades brasileiras. Das 197 pesquisas sobre o ensino de Geografia, a maioria dos mestrados realizou-se nos programas de Educação⁶, com 99 dissertações contra 11 teses e a maioria das teses de doutorado nos programas de Geografia com 15 teses contra 62 dissertações. Acredito que, a concentração das dissertações de mestrado nos programas de Educação, se explica pela inexistência de programas de Geografia em várias universidades no país, nas décadas de 70, 80 e 90. Por outro lado, é legítima a realização destas pesquisas nos programas de Educação, na medida em que privilegia-se estudos e investigações sobre o ensino. Destaco que das 15 teses defendidas nos programas de Geografia, 12 foram na USP e 3 na UNESP-RC.

Além dos programas de Educação e Geografia, existem pesquisas realizadas em outros programas, como em Geociências, 4 documentos, em Letras e Linguística com 2 documentos e, nos demais programas, 1 documento cada, como Língua Portuguesa, Sociologia, Antropologia Social e Economia Doméstica⁷. Esses programas representam

⁶ Na década de 70 e 80 as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia eram realizadas nas Faculdades de Educação.

⁷ O programa de Geociências ocorre no Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino no Instituto de Geociências da UNICAMP – Campinas – SP, local de realização desta tese. Os demais programas

10 documentos, todos no grau de dissertações de mestrado. Geralmente nas pesquisas realizadas em outros programas, a Geografia aparece como componente curricular analisada nestas investigações, embora essas dissertações possam ser realizadas por pesquisadores de outras áreas, foram relacionadas aqui pela sua contribuição para o ensino de Geografia.

Outro dado importante revelado pelos 197 documentos, é a distribuição por gêneros dos pesquisadores. Do conjunto das pesquisas, 147 (74,6%), foram realizados por mulheres, sendo 125 (63,4%) dissertações e 22 (11,1%) teses, e 50 (25,3%) por homens, sendo 46 (23,3%) dissertações e 4 (2%) teses. Embora não seja pretensão analisar esse aspecto, observa-se que a tendência incide em outras áreas do ensino, sobretudo na educação de forma geral. Outro dado revelador está relacionado aos doutorados, do conjunto dos 26 documentos desse grau de titulação, 9 pesquisadores realizaram mestrado e doutorado na área de ensino de Geografia⁸, 1 documento é de doutorado direto (KIMURA, Doc. 184) e 16, são de pesquisadores que realizaram mestrado em outras áreas e após o doutorado no ensino de Geografia⁹.

Além da distribuição por programas de realização e gênero dos pesquisadores, outro dado importante é a distribuição dos documentos por orientadores. Os 197 documentos estão distribuídos por 134 orientadores. Grande parte deles, localizados nos programas de Educação, por esse motivo, a maioria aparece apenas uma vez em cada trabalho, todavia existem orientadores com maior número de orientações, como: Ariovaldo Umbelino de Oliveira, da Geografia da USP; Livia de Oliveira da Geografia,

realizam-se em: Língua Portuguesa na PUC-SP, Lingüística na UFU-MG, Letras UERJ-RJ, Sociologia UFCE-CE, Antropologia Social na UNICAMP-SP e Economia Doméstica na UFV-MG.

⁸ Os 9 documentos cujos pesquisadores realizaram mestrado e doutorado no ensino de Geografia são: BORTOLOZZI (Doc. 022 e 174), BRAGA (Doc. 021 e 175), CAVALCANTI (Doc. 034 e 179), DINIZ (Doc. 045 e 181), GEBRAN (Doc. 057 e 182), PAGANELLI (Doc. 116 e 188), POLONI (Doc. 122 e 190), ROCKENBACH (Doc. 130 e 192) e RUFINO (Doc. 134 e 193).

⁹ Os 16 documentos cujos pesquisadores realizaram apenas o doutorado no ensino de Geografia são: AGUIAR (Doc. 172), ALMEIDA (Doc. 173), CALLAI (Doc. 176), CAMARGO (Doc. 177), CARVALHO (Doc. 178), CUNHA (Doc. 180), GOMES (Doc. 183), MAGALHAES (Doc. 185), MARIN (Doc. 186), OLIVA (Doc. 187), PASSINI (Doc. 189), PONTUSCHKA (Doc. 191), SIMIELLI (Doc. 194), SOARES JUNIOR (Doc. 195), SOARES (196) e VASCONCELLOS (Doc. 197).

da UNESP-RC; Maria Helena Simielli, da Geografia da USP e Gil Sodero de Toledo, da Geografia da USP com 7 orientações realizadas; Janine Le Sann, da Geografia da UFMG, com 6 orientações; José Willian Vesentini da Geografia da USP com 5 orientações; Leda Scheibe da Educação da UFSC, com 4 orientações; José Carlos Libâneo, da Educação da UFG e Eliseu Savério Spósito, da Geografia da UNESP-PP com 3 orientações; os demais orientadores apresentam 1 ou 2 orientações como pode ser verificado no Catálogo das dissertações e teses em anexo (Volume 2). Os dados demonstram que a maioria dos orientadores que orientaram mais de 3 trabalhos estão localizados no programa de Geografia da USP, este fato reforça a concentração das pesquisas nesta universidade. No caso dos programas de Educação, onde a maioria dos orientadores orientaram apenas um trabalho, não constituindo-se para o ensino de Geografia em uma tendência, pode-se destacar os programas de Educação da UFG com 3 trabalhos orientados por José Carlos Libâneo, cada um deles com temáticas diferentes. Já na UFSC, os trabalhos orientados por Leda Scheibe no programa de Educação abordam a prática docente e a questão dos Estudos Sociais, tema de pesquisa da orientadora.

1.1.1. Linhas de Pesquisas sobre o ensino de Geografia

A tendência atual da pós-graduação no Brasil está se encaminhando no sentido de priorizar a produção do conhecimento, tendo a dinâmica dos programas definidos em torno de *Linhas de Pesquisa* e de *Núcleos Temáticos de Pesquisa*¹⁰. Com essa orientação busca-se superar as dificuldades derivadas da estrutura curricular organizada em torno de áreas de concentração, que foi imposta desde a legislação que regulamentou a pós-graduação no Brasil na década de 60 (Parecer 977/65) do Conselho Federal de Educação - CFE). Essa tendência tem um significado particular na conjuntura atual de desenvolvimento da pesquisa acadêmica, já que significa uma

¹⁰Esta nova orientação sugerida pelos setores responsáveis pela pós-graduação no Brasil e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), propõe aos programas discussões sobre de linhas de pesquisa e núcleos temáticos de pesquisa. NORONHA, Olinda M. **Proposta teórico-organizacional para a sistematização e institucionalização do grupo de estudos e pesquisas** - "História, sociedade e educação no Brasil". Americana: UNISAL, 2002.

crítica à antiga forma, bem como a busca de novas alternativas de organização das condições de produção do conhecimento.

A mudança de eixo dos cursos de pós-graduação de áreas de concentração para linhas de pesquisa e núcleos temáticos de pesquisa, pode ser observada desde o final da década de 80 e começo de 90, permanecendo como tendência dominante na atual política de pós-graduação no país. A principal crítica feita às “áreas de concentração” é que elas se estruturavam de forma rígida, exigindo numerosas disciplinas obrigatórias articuladas a outras tantas de “domínio conexo”, sem articulação com o processo de produção do conhecimento (NORONHA, 2002).

As iniciativas visando a superação do modelo baseado em áreas de concentração, tiveram início através do esforço interdisciplinar de produção do conhecimento que transbordaram para a reorganização curricular. Essas iniciativas indicaram esgotamento do modelo de pós-graduação com base no Parecer 977/65. A substituição de áreas de concentração por linhas de pesquisa, reflete nova atitude diante da concepção de pesquisa e da formação de pesquisadores, podendo influenciar tanto a pós-graduação quanto a própria graduação.

Segundo NORONHA (2002), as linhas de pesquisa representam campos problematizadores que propiciam a possibilidade de estudos aprofundados em torno dos quais se organizam e se agrupam interesses comuns de investigação.

O próprio termo pesquisa tem como pressuposto a problematização, que significa processos de investigação rigorosa, definição qualificada de questões, dinâmica de conhecimento e construção do objeto de pesquisa. É com este sentido que a definição de linhas de pesquisa, como eixo articulador dos processos de investigação, propicia e privilegia os campos problemáticos de investigação, procurando ampliar o olhar sobre o objeto de investigação.

Para NORONHA (2002), as linhas de pesquisa possibilitam, portanto, a prática permanente da sistematização, da divulgação da experiência da pesquisa, do desenvolvimento de novos núcleos, de novos projetos e da integração dos pesquisadores em grupos de pesquisa com temáticas afins. Estes grupos de pesquisadores articulados em temáticas afins terão como tarefas fundamentais a realização de acompanhamento cuidadoso, permanentemente e atualizado da produção científica da problemática central da linha de pesquisa, bem como o modo como está evoluindo a produção do conhecimento, no campo do saber onde situa-se sua problemática predominante.

Nos programas de Geografia, foram levantadas 10 linhas de pesquisas direcionadas ao ensino de Geografia, sendo 5, na USP; 1, na UFMG; 1, na UECE; 1, na UFPE; 1, na UNESP-RC e 1, na UNESP-PP (Tabela 01).

Atualmente existem outras linhas de pesquisas direcionadas ao ensino de Geografia, criadas em programas de Geografia e Educação no final da década de 90, como na UFRGS e na UFG, entre outras. Nesse estudo, apresento mais detalhadamente, análise das linhas de pesquisas direcionadas ao ensino de Geografia onde encontrei investigações, as quais podem ser verificadas na Tabela 01, onde estão relacionadas as linhas de pesquisas de parte dos 197 documentos, mais especificamente de 1996 a 2000.

Os dados apresentados na Tabela 01 começam a aparecer nas pesquisas sobre o ensino de Geografia e no Banco de Dados da CAPES a partir da metade da década de 90, no ano de 1996. Embora a introdução das linhas de pesquisas nos programas, datam da década de 80, a identificação na CAPES e nas universidades, aparecem apenas na década de 90. Nos Quadros em Anexo, pode-se obter informações das linhas de pesquisas dos programas de Educação e de outras áreas, onde se realizaram parte das 197 investigações que tratam do ensino de Geografia no Brasil.

TABELA 01 – Distribuição das linhas de pesquisas de realização das dissertações e teses sobre o ensino de Geografia – 1996-2000

Universidade	Grau	Linha de Pesquisa	Descrição
UECE-CE	M	Ensino de Geografia	Procura identificar as temáticas relacionadas à realidade do semi-árido e litoral cearense na perspectiva de elaborar currículos e programas de ensino voltados à conscientização das coletividades do estado do Ceará.
UFMG-MG	M	Cartografia Temática e ensino da Geografia	Pesquisa de representações gráficas aplicada a Geografia e/ou seu ensino.
UFPE-PE	M	História e Rumos do Pensamento Geográfico	Estudo sobre a evolução do pensamento geográfico e a didática da Geografia; trabalho de epistemologia da Geografia e iniciativas visando renovar os métodos do seu ensino nas instituições de primeiro, segundo e terceiros graus da região.
UNESP-RC-SP	M	Metodologia do Ensino de Geografia	
UNESP-PP-SP	M	Epistemologia e ensino da Geografia	A produção do conhecimento geográfico, seu constante estudo, principalmente em relação ao ensino, em todos os níveis são a base desta linha de pesquisa.
USP-SP	M	Ensino de Geografia, gestão e educação ambiental	Proposta para o ensino de Geografia de primeiro grau e projeto de educação ambiental.
USP-SP	M	A cartografia no ensino de Geografia e como meio de comunicação	Uso da Cartografia como elemento auxiliar no ensino da Geografia e análise de seu papel como meio de transmissão de informação geográfica.
USP-SP	M/D	Geografia e ensino – a Geografia na sala de aula	Estudos de caráter histórico, didático e pedagógico, direcionados tanto ao processo ensino-aprendizagem e aspectos de conteúdos curriculares, quanto à formação de professores e ao papel social do ensino da Geografia.
USP-SP	M/D	Espaço: ensino, imagens e representações gráficas	Pesquisas, avaliações e desenvolvimento de metodologias e técnicas sobre o Ensino, Representação Cartográfica, Cartografia Digital, Geoprocessamento Aplicado e Sensoriamento Remoto.
USP-SP	M/D	O ensino da Geografia	Estudos e avaliações sobre o ensino da Geografia em todos os níveis e a educação continuada nessa área do conhecimento.

Fonte: [Http:// www.org.br](http://www.org.br) . CAPES, Março/2003.

Das pesquisas realizadas, que tratam do ensino de Geografia, que foram defendidas nas linhas de pesquisas específicas, a maioria, está concentrada na USP e outras aparecem espalhadas, em menor número, pelas demais universidades.

Ressalto que existem dissertações e teses realizadas em linhas de pesquisas, dentro de programas de Geografia não direcionadas especificamente ao ensino. Dessas destaco: Geomorfologia e Estudos Ambientais (UFMG, UFG, UFSC); Relações cidade-campo e relações sócio-espaciais (UFU); Desenvolvimento regional (UNESP-PP); Questões teórico-metodológico e epistemológicas (UNESP-RC e USP); Geoprocessamento (UFRJ); Estudos de metropolização (USP); Processo de desertificação (USP).

No período de recorte realizado por este estudo (1972 a 2000), e de 1996 a 2000, na CAPES, não foi encontrada nenhuma linha de pesquisa nos programas de Educação específica que aborde o ensino de Geografia, como acontece com outras disciplinas escolares, Matemática e Ciências, por exemplo. Os programas de Educação concentram expressivo número de pesquisas que discutem o ensino de Geografia, entretanto distribuem-se « diversificadamente pelas universidades, onde encontrou-se investigações a respeito. Esses programas concentram-se em linhas de pesquisas direcionadas à formação de professores (UFPI, PUC-SP, UFES, UNICAMP); Educação, Comunicação e outras linguagens alternativas (UFBA, USP, UFRN); Estudos que tratam de Currículos (UFBA, PUC-SP, UCB, UFPR); Processo ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas (UFPI, UERJ, UFU, UNESP-MA, USP, UFG, UFSC); História, pensamento e questões teórico-metodológicas (PUC-SP, PUC-RS, UFMS, UFSC); Estudos sociológicos e políticos (UFSE-SE, PUC-RS, UFMG, UNESP-MA, UNIMEP, UFPR); Docência e ensino superior (PUC-Campinas); Educação e meio ambiente (UFMT). Foram encontradas pesquisas em outros programas, na área de Geociências, da UNICAMP-SP, cujas linhas de pesquisas são: Metodologia do ensino de Geociências e Teoria do conhecimento geológico. Nas áreas de Letras e Lingüística, existem pesquisas ligadas aos estudos textuais e discursivos, desenvolvendo investigações utilizando o gênero de trabalho científico da análise de conteúdo, a partir das técnicas de análise do discurso.

1.1.2. Área de Concentração

NORONHA (2002), considera que, área de concentração e programas, por vezes se assemelham, não possibilitando visibilidade, nem representando as tendências e as características dos professores e pesquisadores que atuam no local, é o caso da USP cujo programa de Geografia organiza-se em dois, Geografia Humana e Geografia Física. Todavia, as linhas de pesquisas acabam orientando e explicitando temáticas, os gêneros de trabalhos acadêmicos, as características dos orientadores focalizando maior visibilidade a esses programas. Por outro lado, para efeito de organização, avaliação, pontuação e auxílio (fomento e bolsas), as agências consideram as áreas de concentração, definidas, autorizadas e aprovadas pela CAPES como referência. Na prática, são elas os parâmetros para o credenciamento dos programas. Atualmente as áreas de concentração, nos programas de Geografia definidos pela CAPES são: Geografia, Geografia Humana e Geografia Física, Geografia, Ambiente e Tecnologia e Tratamento da Informação Espacial (Tabela 02).

TABELA 02 – Distribuição das Áreas de Concentração nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil – 2003

Área de Concentração	Universidade	Total
Geografia	UFPB, UNICAMP, UFBA, UECE, UnB, UFG, UFU, UFMG, UFMS, UFMT, UFPE, UEM, UFPR, UERJ, UFF, UFRJ, UFRN, UFSM, UFRGS, UFSC, UFSE, UNESP-PP, UNESP-RC	23
Geografia Física	USP	01
Geografia Humana	USP	01
Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento	UEL	01
Tratamento da Informação Espacial	PUC-MG	01
Total		27

Fonte: [Http://www.capes.org](http://www.capes.org) - setembro/2003

No interior das áreas de concentração apresentadas na Tabela 02, estão linhas de pesquisa que abordam o ensino de Geografia. Na prática, a localização das linhas de pesquisas de ensino de Geografia, não deveria ser um problema, por outro lado, a pouca visibilidade existente em relação ao ensino, dispersa a produção acadêmica,

dificultando sua divulgação. A concentração geográfica da pesquisa ocorre ao mesmo tempo, dispersa e diluída, tornando-a despercebida no contexto da pesquisa geral da Geografia.

A quantidade e relevância da pesquisa acadêmica no ensino de Geografia, demonstra a necessidade de discutir a criação de área de concentração denominada “Ensino de Geografia”, a qual poderá derivar diversas linhas de pesquisas. Atualmente o Ensino de Geografia, geralmente aparece nos programas de pós-graduação de Geografia como linha de pesquisa, diluída no interior dos programas, esta denominação não corresponde à quantidade e abrangência de investigações existentes. Também não encontrei linhas de pesquisas que tratem o ensino de Geografia, nos programas de Educação. A CAPES organiza as áreas científicas em: Grandes Áreas, compreendendo Ciências Agrárias, Exatas e da Terra, Humanas, Biológicas, Saúde, Sociais Aplicadas, Engenharias, Lingüísticas, Letras e Artes e Outras.

A Geografia e Educação estão inseridas na grande área de Humanas. Na Educação existem sub-áreas, as quais destaco: Educação Ambiental (Universidade do Rio Grande - URG-RS), Educação Matemática (UNESP-RC) e Educação nas Ciências (Universidade de Ijuí - UNIJUÍ-RS). Na grande área denominada “Outras”, estão as áreas do ensino, apresentadas na Tabela 03, seus títulos e respectivas universidades onde se localizam. Com base na Tabela 03, observa-se a quantidade de áreas voltadas para o ensino de Ciências e de Matemática. Estas podem ser consideradas de concentração, gozam de autonomia, podendo organizar-se enquanto programas de pós-graduação no interior das universidades.

A Tabela 03 demonstra que, as áreas de concentração autônomas do ensino, na maioria, representam as Ciências Exatas, Biológicas e Saúde, a área de humanas é pouco representada nesse conjunto. Durante o 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia¹¹ realizado em setembro de 2003, na UFES, participamos da Mesa

¹¹ Mesa Redonda: Organização da pesquisa em ensino de Geografia no Brasil, participantes: Antonio Carlos Pinheiro, Vânia Rúbia Farias Vlach - UFU e Lúcia Helena de Oliveira Gerardi - UNESP-RC. 7º

Redonda: “Organização da pesquisa em ensino de Geografia no Brasil”, cuja discussão visava abordar as linhas de pesquisas voltadas para ao ensino de Geografia e sua institucionalização nos programas de pós-graduação. Após apresentação dos participantes da Mesa, passou-se à discussão da situação da pesquisa que trata do ensino de Geografia, destacando a importância da criação de área de concentração inter-institucional denominada “Ensino de Geografia”, envolvendo várias universidades podendo derivar linhas de pesquisas, grupos de pesquisas e trabalhos de cooperação na área.

TABELA 03 – Distribuição das Áreas de Concentração sobre o ensino – 2003

Áreas de Concentração sobre Ensino	Universidade
Educação em Ciências*	UNIJUÍ-RS
Educação Ambiental*	URG-RS
Educação Matemática*	UNESP-RC
Educação Científica e Tecnológica	UFSC
Educação em Ciências e Matemática	PUC-RS, UFPA
Educação Matemática	PUC-RJ, USU-RJ
Educação para a Ciência	UNESP-BAU
Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática	UEM-PR
Ensino das Ciências	UFRPE
Ensino de Ciências (modalidade Física e Química)	USP
Ensino de Ciências e Educação Matemática	UEL-PR
Ensino de Ciências e Matemática	CEFET-RJ, ULBRA-RS
Ensino de Ciências Naturais e Matemática	UFRN
Ensino de Física	UFRGS
Ensino em Biociências e Saúde	FIOCRUZ-RJ
Ensino em Ciências e Saúde	UNIFESP
Ensino, Filosofia e História das Ciências	UFBA
Total - 16	Total - 20

* Essas três áreas estão em programas de Educação, o restante são áreas autônomas
 Fonte: [Http://www.capes.org](http://www.capes.org) - setembro/2003

TABELA 04 - Distribuição das dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por universidades e ano de defesa-1972-2000

Univ.	Ano de Defesa																													T
	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	
USP															01	01	01	02	02	01	03	08	05	03	11	05	04	03		50
UNICAMP											01							01	01	01	01			01	01	01	01	03	02	14
UFMG																	01				01	01			01		03	03	01	12
UNESP-RC											03		01				01		01						02	02		01		11
PUC-SP		01																01	01	02	01	01			02			01		10
UFSC											01						01	01		01			01			01		01	03	10
UFRGS					02			01			01						01		01					01		01				09
UFF			01	01							02									01			01	01						07
UNESP-PP																							02	01		01		02	02	08
UERJ																								01	02	01			01	05
UFBA																			01						02	01			01	05
UFG																				01					02	01			01	05
UNESP-MA																											02	01	02	05
UFSM	01									01				01						01										04
PUC-RS																							02						01	03
UFSCar													01										01		01					03
UFMT																									01				01	03
UFPR																01									01				01	03
UFRJ								01						01							01									03
PUC-Camp																											02			02
PUC-RJ																			01		01									02
UECE																												01	01	02
UFCE																			01	01										02
UFMS																							01		01					02
UFPE																								01	01					02
UFPI																										01			01	02
UFU																												02	02	
FGV											01																			01
UAM																							01							01
UCB																												01	01	
UECO																								01						01
UFES																												01	01	
UFRN																												01	01	
UFSE																									01					01
UFV																									01					01
UNIMEP																											01			01
URB																									01					01
Total	01	01	01	01	03	00	00	01	00	01	07	02	01	04	01	02	05	07	08	09	08	13	11	14	28	18	11	17	22	197

2. ANO DE DEFESA DAS DISSERTAÇÕES E TESES

As dissertações e teses que tratam do ensino de Geografia apresentam um crescimento desde o início da década de 70 quando aparece a primeira em 1972. Em geral, esse crescimento se amplia a cada ano, ocorrendo em algum momento maior número em relação ao conjunto, como pode ser atestado pela Tabela 4. Na década de 80, as pesquisas apresentam a mesma média por ano, com exceção de 1982, 1989 e 1990, é na década de 80 que é defendida a primeira tese de doutorado sobre o ensino de Geografia. Na década de 90, existe um aumento por ano, mantendo a média, com exceção de 1996 que apresenta um número superior, com 28 documentos, sendo 8 teses de doutorado, sendo 1 na UNESP-RC e 7 na USP. Esta quantidade explica-se por vários motivos, como greves nas universidades, redução de prazo para realização de mestrado e doutorado, por exemplo.

A pesquisa acadêmica que aborda o ensino de Geografia, tem acompanhado o padrão das pesquisas realizadas em outras áreas. Anteriormente, foram levantadas 3 pesquisas acadêmicas no ensino de Geografia, no modelo de pós-graduação baseada na cátedra¹², na forma de doutorado. A tese de Livia de Oliveira: "Contribuição para o Ensino de Geografia", a tese de Bernardo Issler: "A Geografia e os Estudos Sociais" e a tese de Antonio Pedro de Souza Campos: "A Contribuição da Geografia ao Planejamento Educacional", foram realizadas no modelo de cátedra¹³. Como foi citado no Capítulo I, até pouco tempo, apesar da existência dos programas em Educação em várias universidades, apenas a USP, a UNESP-RC e a UFRJ, dispunham de programas

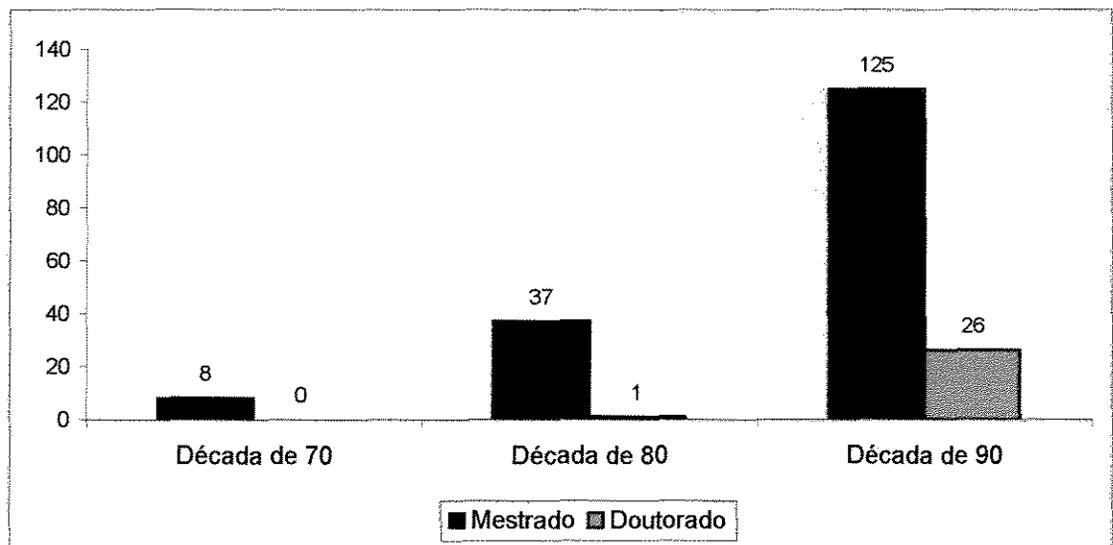
¹²O modelo anterior de pós-graduação refere-se ao modelo de cátedra, no qual o pesquisador apresentava uma tese de doutorado, sem necessariamente estar matriculado em um curso seqüencial de pós-graduação. Ver Capítulo I, item 2.1. Os modelos do ensino superior, p. 52.

¹³ OLIVEIRA, Livia. **Contribuição ao Ensino de Geografia**. Rio Claro-SP. 1967. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro vinculada na época à Universidade de Campinas. (Na década de 70, a professora Livia de Oliveira defendeu a Tese de Livre Docência: "**Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**" na USP). ISSLER, Bernardo. **A Geografia e os Estudos Sociais**. 1970. Presidente Prudente-SP. Universidade Estadual Paulista – PP. CAMPOS, Antonio Pedro de Souza. **A Contribuição da Geografia ao Planejamento Educacional**. 1972. São Paulo-SP. Universidade de São Paulo. (As teses de ISSLER e de CAMPOS, embora tenham sido defendidas após a Reforma Universitária de 1968, estavam enquadradas no modelo anterior de pós-graduação, ou seja no modelo de Cátedra extinto com esta Reforma.

de pós-graduação em Geografia no modelo determinado pela reforma universitária de 1968.

Distribuindo os 197 documentos, por décadas, observa-se que na década de 70 eram no número de 8,4% do total, todos dissertações de mestrado em programas de Educação, sendo a primeira dissertação, a de RAMOS (1972, Doc. 125) defendida na UFSM. Na década de 80, eram 38 documentos, 19,2% do total, nesse período aparecem as primeiras dissertações de mestrado realizadas na Geografia, como pesquisas de CECCHET (1982, Doc. 035), CRUZ (1982, Doc. 044) e GOES (1982, Doc. 060) na UNESP-RC orientadas por Livia de Oliveira e primeira tese de doutorado realizada na Geografia, na USP, de SIMIELLI (1986, Doc. 194), inclusive a única tese encontrada nessa década. A década de 90 apresenta um crescimento significativo das pesquisas sobre o ensino de Geografia, com 151 documentos, representando 76,6% do total (125 mestrados e 26 teses) realizadas nos programas de Educação, de Geografia e de outras áreas. Atualmente, apenas no ano de 2001, foram levantadas 28 pesquisas que abordam o ensino de Geografia, acredito que, a tendência é o crescimento das mesmas, nessa década.

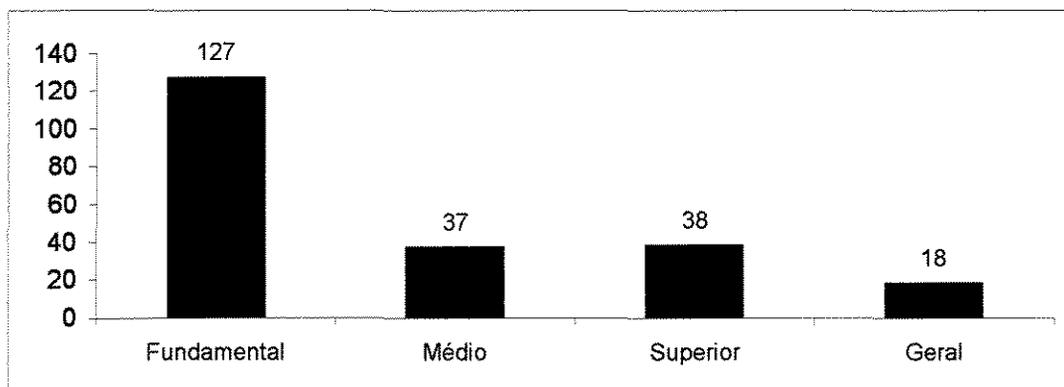
GRÁFICO 06 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por década de realização – 1972 – 2000



3. NÍVEL ESCOLAR DAS PESQUISAS

A análise do nível escolar dos documentos justifica-se por considerá-los relevantes na visualização das pesquisas realizadas a respeito do ensino de Geografia. As 197 dissertações e teses levantadas abrangem todos os níveis de ensino, tais como: o ensino fundamental (1^a à 8^a séries e supletivo), o ensino médio (de 1^a à 3^a séries e nas modalidades de magistério, supletivo e ensino técnico), ensino superior (licenciatura e/ou bacharelado, pós-graduação e capacitação de professores) e documentos que valorizaram abordagens gerais, sobretudo as pesquisas que focalizam a História da Geografia Escolar, os Livros Didáticos, além de outros focos temáticos.

GRÁFICO 07 – Distribuição das 197 dissertação e teses sobre o ensino de Geografia por nível de ensino 1972 – 2000¹⁴



Ao analisar a distribuição dos documentos, por nível escolar (Gráfico 07), nota-se que a maioria está centrada exclusivamente no ensino fundamental, compreendendo as 8 séries (1^a à 8^a séries), apresentando 51,5% do total. Existem documentos que focalizam a relação ensino fundamental e médio (7,6%), documentos que estabelecem relação entre o ensino fundamental, médio e com o superior (1,5%), e documentos que

¹⁴ No Gráfico 07, as pesquisas foram agrupadas por quantidade, tanto os documentos que trataram especificamente de determinado nível assim como aqueles que estabeleceram relações entre dois ou mais níveis, foram somados nas barras do gráfico, nesse sentido a soma geral pode ultrapassar os 197 documentos levantados.

relacionam o ensino fundamental e com o superior (2%). Pesquisas exclusivamente tratando do ensino médio aparecem com 7,6%, relacionando o ensino médio com o superior (0,5%), o ensino técnico com 1% e o supletivo, 1,5%. No ensino superior existem 12,2% dos documentos. Outros documentos, tratam exclusivamente da capacitação (2%), geralmente todas estas pesquisas estão no foco temático, denominado, Formação de Professores.

As pesquisas que estudaram relações com outros níveis de ensino, como o trabalho de ABREU (1993, Doc. 001) que analisa a formação de professores de Geografia em Dourados-MS e suas práticas em sala de aula no ensino fundamental, em especial trata das noções de espaço e de sociedade; MASCARIN (1999, Doc. 089), articula a formação do professor, na região de Campinas, no contexto das transformações da Geografia, nestas últimas décadas, destacando a postura e atuação em sala de aula; CARVALHO (1999, Doc. 029) estuda as influências das idéias de Davis na Geomorfologia e transposição para a Geografia Escolar em todos os níveis de ensino; PAGANELLI (1998, Doc. 188), trabalha com a representação da paisagem, a partir dos desenhos da cidade do Rio de Janeiro, com alunos do ensino fundamental e licenciandos da UFF utilizando imagens pictóricas da cidade.

Com o objetivo de caracterizar as pesquisas sobre os diversos níveis de ensino, organizei quatro grupos para apresentar uma análise geral, destacando algumas pesquisas que especificamente estudaram estes níveis, quais sejam: 2.1. Pesquisas sobre o ensino fundamental; 2.2. Pesquisas sobre o ensino médio; 2.3. Pesquisas sobre o ensino superior.

3.1. Pesquisas sobre o ensino fundamental

As pesquisas que abordaram esse nível de ensino compreendem o maior número, no conjunto das 197 dissertações e teses, contendo 127 documentos (64,4%). Todavia existem documentos que investigam o ensino de 1ª à 4ª séries (28 documentos), outros que estudam da 5ª à 8ª séries (58 documentos), outros que

realizam abordagem geral no ensino fundamental (24 documentos) e pesquisas que estabeleceram relações entre o ensino fundamental e outros níveis (23 documentos). Para melhor analisar esses documentos, divido as pesquisas em quatro sub-grupos: a) Pesquisas de pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental; b) Pesquisas que englobam 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e c) Pesquisas com abordagens gerais do ensino fundamental. Os documentos que centraram a investigação em uma ou mais séries específicas, em geral estão localizados no interior de cada sub-grupo correspondente.

a) *Pesquisas de pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental* – As pesquisas do sub-grupo, representam 28 documentos, com 3 na pré-escola e 18 no bloco 1ª à 4ª séries. Existem pesquisas que trabalharam com uma ou relacionando duas ou mais séries, como: 1 com a 3ª e 4ª séries, 1 com a 3ª série, 1 com a 2ª e 3ª séries, 2 com a 4ª série e 2 com a 4ª e 5ª séries. As pesquisas direcionadas à pré-escola, focalizam as representações espaciais por meio da percepção, com estudos na cartografia infantil (CECCHET, 1982, Doc. 035) e na construção de noções de tempo em crianças cegas (FONSECA, 1999, Doc. 055). Também há preocupação com a produção de material didático de educação ambiental para subsidiar a prática docente (TORRES, 2000, Doc. 164). No bloco compreendido pela 1ª à 4ª séries, existem pesquisas que analisam a prática docente, tanto em relação aos professores (BRAGA, 1996, Doc. 175 e VIEIRA, 1997, Doc. 167), como em relação aos conteúdos do ensino (FERREIRA, 2000, Doc. 053). O trabalho de BRAGA (1996, Doc. 175) enfoca a prática dos professores das 4 séries iniciais do ensino fundamental, analisando o discurso e a prática dos professores, com ênfase no “como os conteúdos geográficos foram tratados”. BRAGA (1996, Doc. 175), avalia os cadernos de “pontos” dos professores e dos alunos, pois os considera mais próximos dos acontecimentos da sala de aula do que os livros didáticos. Para ela, esses documentos expressa mediação imediata entre o saber sistematizado e a prática cotidiana da sala de aula. O discurso dos professores foi tomado por meio da descrição, da prática e de questões formuladas às categorias escolhidas, como “as relações entre teoria e prática”, considerando suas vivências profissionais. Com relação à formação de conceitos na criança, destacam-se os conceitos de tempo e espaço (PAGANELLI,

1982, Doc. 116) e (MACHADO, 1990, Doc. 085), de lugar (SOARES JUNIOR, 2000, Doc. 195) e de realidade social (OLIVEIRA, 1990, Doc. 112). O livro didático de Estudos Sociais foi analisado na sua construção teórico-metodológica na dissertação de MORAES (1998, Doc. 099) e no tratamento de temas específicos como a Amazônia MEDEIROS (1989, Doc. 093).

b) Pesquisas que englobam 5ª à 8ª séries do ensino fundamental – Nesse sub-grupo aparecem 58 documentos no total, sendo 30 no bloco de 5ª a 8ª séries, 2 com a 4ª e 5ª séries, 13 com a 5ª série, 5 com a 6ª série, 1 com a 5ª e 6ª séries, 1 com a 6ª, 7ª e 8ª séries, 1 com a 7ª série, 1 com a 7ª e 8ª séries e 5 com a 8ª séries. Dessas pesquisas destaco os documentos que analisaram as questões ambientais no ensino de Geografia, abordando a relação teoria e prática (BORTOLOZZI, 1992, Doc. 020), os conceitos relacionados a essa questão para a compreensão da realidade (GIL, 1995, Doc. 058). Pesquisas que estabeleceram relações entre a escola com os alunos e sua experiência vivida, sobre a violência urbana (KIMURA, 1998, Doc. 184), relações com o processo produtivo (BALLASSINI, 1989, Doc. 011), a interação entre o espaço real e o espaço geográfico (RESENDE, 1983, Doc. 126). A prática docente também foi analisada focalizando a percepção do professor sobre a Geografia no tratamento dos conteúdos em sala de aula (BATISTA, 1997, Doc. 014), nas formas e condições em que o ensino pode se desenvolver e se desenvolve em uma perspectiva crítica na sala de aula (CAVALCANTI, 1991, Doc. 034), na relação entre o discurso e a prática didático-pedagógica do professor (CARARO, 1999, Doc. 027), na construção crítica do conhecimento (SOUZA, 1990, Doc. 154) e na construção do conhecimento pelo professor leigo de Geografia (SOUZA, 1999, Doc. 158). As representações espaciais aparecem como foco temático significativo nesse bloco, abordando a importância do desenvolvimento das noções de relações espaciais (RUFFINO, 1990, Doc. 134 e SILVA, 2000, Doc. 193), pesquisas preocupadas com o mapa como meio de comunicação (SIMIELLI, 1986, Doc. 194) e como facilitador para a orientação e localização espacial (CRUZ, 1982, Doc. 044 e KATUTA, 1997, Doc. 074). Das séries estudadas, a 5ª série apresenta o maior número de pesquisas (13 documentos), essa série geralmente tende a ser uma das mais problemáticas, pois representa a

“passagem” dos alunos do primeiro (1ª a 4ª séries) para o segundo (5ª a 8ª séries) bloco do ensino fundamental. Vários fatores podem ser enumerados nesse processo, como: mudança no tratamento teórico-metodológico das disciplinas, organizadas da 1ª a 4ª séries por áreas (Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão, etc) para disciplinas específicas (História, Geografia, Português, Matemática, etc) na 5ª a 8ª séries. Essas mudanças também são acompanhadas por aumento do número de professores, no primeiro bloco, ministrado por um ou dois por série e depois, no segundo, por um professor em cada disciplina. Essas mudanças são sentidas na 5ª série, justificando a quantidade de pesquisas sobre ela, as quais destaco DINIZ (1989, Doc. 045) que propõe que o ensino de Geografia valorize o espaço vivido e real dos alunos. LASTORIA (1996, Doc. 076) que aponta problemas de conteúdos relacionados as Propostas Curriculares oficiais com a prática do professor. A pesquisa de SILVA (1999, Doc. 145), que busca superar a descontinuidade do processo ensino-aprendizagem entre a 4ª e 5ª série do ensino fundamental. A questão central colocada por SILVA (1999, Doc. 145) visa identificar as características básicas intrínsecas ao trabalho pedagógico dos componentes curriculares dos Estudos Sociais e/ou Geografia e quais fatores presentes no trabalho que identificam a ruptura no processo ensino-aprendizagem entre a 4ª e a 5ª série do ensino fundamental. Para SILVA (1999, Doc. 145) o problema provocado pela passagem da 4ª para a 5ª série está na definição dos conteúdos, já que na 4ª série são privilegiados os aspectos históricos e geográficos do Estado (no caso da sua pesquisa o Rio Grande do Sul) e na 5ª série são abordados conceitos de espaço e tempo, noções de orientação, de coordenadas geográficas, de mapas e fusos horários, de astronomia, de sistema solar, de aspectos físicos da superfície da terra e da organização do espaço com ênfase nas atividades econômicas, em uma linguagem específica descolada dos conteúdos ensinados anteriormente. Afirma que a ruptura entre as duas séries é uma evidência de que o ensino se baseia mais no conteúdo em si, desassociando o ensino da realidade vivida dos alunos, das condições de trabalho do professor e da constante reflexão da sua própria prática.

c) Pesquisas com abordagens gerais do ensino fundamental – As pesquisas que realizaram abordagens gerais representam 23 documentos. Essas pesquisas

apresentam discussões gerais sobre o ensino fundamental. Existem pesquisas que estudam a relação da ação pedagógica dos professores com os pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na prática docente, como as dissertações de AZAMBUJA (1991, Doc. 008) e de CASTRO (1992, Doc. 032). Outras pesquisas preocupadas com a melhoria do ensino e utilização de recursos áudio-visuais, analisam a televisão e suas relações com o ensino. ALBUQUERQUE (1998, Doc. 002) verifica como ocorre a recepção dos discursos televisivos nos alunos. GUIMARÃES (1998, Doc. 069) propõe a utilização da TV pelo professor como recurso pedagógico. Outros recursos são estudados, SANSOLO (1996, Doc. 136) propõe o uso de trabalho de campo para o ensino de Geografia e na Educação Ambiental. NOGUEIRA (1994, Doc. 105) adota o uso do mapa mental como recurso para leitura e interpretação de cartas, para ela por se constituir de representações dos lugares que o indivíduo adquire a partir de sua percepção, os mapas mentais facilitam o ensino da Geografia e da Cartografia. VIEIRA (2000, Doc. 168), demonstra na sua pesquisa que mesmo com os avanços existentes na Geografia científica e escolar nessas últimas décadas, o ensino continua distante da realidade imediata dos alunos, analisa as propostas de conteúdos dos PCNs.

3.2. Pesquisas no ensino médio

No ensino médio levantei 37 documentos, sendo 4 direcionadas para o curso magistério (formação de professores de 1ª a 4ª séries), 1 do ensino técnico e 1 do ensino supletivo. Desse conjunto destaco as pesquisas que apresentam preocupação com os conteúdos específicos da Geografia, desenvolvendo estudos e análises diagnosticando as falhas no processo de ensino-aprendizagem. COUTO (1994, Doc. 043) examinou o tema trabalho como categoria fundamental enquanto referencial para o ensino de Geografia na escola de ensino médio, valorizando o tema como referencial para estudar o processo de desterritorialização da sociedade. CALLAI (1996, Doc. 176), centrou sua tese na compreensão do ensino de Geografia como instrumento de construção da cidadania utilizando as representações dos alunos e professores de Ijuí-RS para organizar os conteúdos para esse nível. MUTTI (2000, Doc. 102) estuda a prática docente do professor no RS, por meio da sua percepção e do método de

seleção dos conteúdos sublinhando as suas dificuldades e facilidades em lidar com os conteúdos de Geografia. As questões ambientais nos livros didáticos são investigadas por COURI (1991, Doc. 042) e por ASSIS NETO (1995, Doc. 007) que destaca a interdisciplinaridade e a dicotomia entre a Geografia Física e Humana por meio dos conteúdos desses manuais. A experiência na disciplina de Metodologia para o Ensino de Geografia no curso Magistério é estudada por VARANI (1998, Doc. 166) e por TAUSCHECK (2000, Doc. 159), que apresenta as mudanças ocorridas nessa disciplina desde a lei 5692/71 até a atualidade. Também no curso Magistério, ARCHELA (1993, Doc. 006) desenvolve atividades de representações gráficas para avaliar a sua eficácia como instrumento de comunicação e pesquisa para o ensino-aprendizagem, com base no Atlas Geográfico (Geoatlas) de Simielli para esse curso. ROCHENBACH (1999, Doc. 192), busca resgatar a identidade dos alunos por meio da sua vivência no espaço real. No ensino técnico, OLIVEIRA (1995, Doc. 114), investiga o conceito de espaço articulado ao conceito de relações sociais de produção em um curso Técnico de Agrimensura em MT.

3.3. Pesquisas no ensino superior

As pesquisas que focam o ensino superior no conjunto dos 197 documentos, representam 38 trabalhos (19,2%). Destes 33 são dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Podem ser agrupados em: a) Pesquisas sobre Licenciaturas e b) Pesquisas com abordagens gerais no ensino superior.

a) *Pesquisas sobre Licenciaturas* – Essas pesquisas compreendem 23 documentos dos 38 classificados no ensino superior. O interesse pelas Licenciaturas se explica por ser o ensino fundamental e médio a área mais significativa de atuação do profissional de Geografia, além disso, tem atraído as preocupações dos setores acadêmicos-científicos, na medida que a Geografia é considerada disciplina básica e elementar nos currículos e programas de ensino. Essa preocupação é demonstrada por BRAGANÇA (1976, Doc. 022) que na década de 70 investigou o desempenho deficiente dos alunos dos cursos de Estudos Sociais da UFF. BATISTA (1982, Doc. 014)

na década de 80, investiga e avalia o perfil dos licenciandos, por meio do desempenho e qualidade da prática docente dos professores do curso, visando detectar os problemas da formação didático-pedagógica e específica. CACETE (1993, Doc. 024) na cidade de São Paulo e BALDI (1996, Doc. 010) em Camburiú-SC, estudam o funcionamento e os problemas dos cursos de formação de professores de Geografia da Faculdade privada. FERNANDES (1991, Doc. 051) relaciona a formação acadêmica com a prática docente da sala de aula, DINIZ (1999, Doc. 181) além dessa preocupação, verifica em um grupo de professores da cidade do Rio de Janeiro em início de carreira, se a formação possibilitada pela Geografia científica e acadêmica, vinculada na universidade possibilita uma prática eficiente no ensino fundamental e médio. ALVES (1996, Doc. 005) com base na visão do licenciado, estuda as relações entre o mercado de trabalho e a formação oferecida pela universidade, especificamente na Universidade do Sudoeste da Bahia de Vitória da Conquista-BA. GOMES (1998, Doc. 183), estuda a evasão escolar nos cursos de Licenciatura da UNESP-PP. PONTUSCHKA (1994, Doc. 191), com base no processo ensino-aprendizagem desenvolvido na disciplina de Prática de Ensino de Geografia, investiga os estágios supervisionados como possibilidade de aproximação entre a universidade (o caso da USP) e o ensino fundamental e médio, valorizando as práticas interdisciplinares. Sobre a capacitação de professores, destaco a pesquisa de CAMARGO (1992, Doc. 177) que relata a experiência com capacitação de professores leigos do médio Araguáia-MT. A pesquisa de LIMA (1993, Doc. 080) estuda o processo de capacitação docente em Geografia de professores do norte do Paraná, realizado em 1988. LIMA (1993, Doc. 080), considera que capacitar o docente é muito mais do que realizar um curso de atualização e treinamento, envolve trabalhar a postura do indivíduo-professor como cidadão, e a maneira como ele se vê e como vê o mundo através de seu prisma. As questões colocadas pela pesquisadora são: Como instrumentalizar o professor para a prática social concreta? Como formar uma consciência crítica através de cursos que envolvam qualidade e quantidade, no sentido de desenvolver conteúdos articulados à vida concreta do professor e lhes permitam criticar a sua própria realidade social? Qual o papel das universidades na formação dos professores de 1º e 2º graus? Após sua pesquisa LIMA (1993, Doc. 080) acredita

que o papel que a universidade vem desempenhando não corresponde aos interesses da sociedade brasileira, principalmente porque ela não se estrutura com modelos próprios, condizentes com a nossa realidade, mas sim através de modelos importados, nem sempre conseguindo fazer a devida adaptação ao quadro cultural no qual está inserido.

b) Pesquisas com abordagens gerais sobre o ensino superior – Do conjunto das pesquisas agrupadas nesse item, destaco dois trabalhos que investigam a disciplina de Geologia Introdutória nos cursos de Geografia, a tese de CUNHA (1995, Doc. 180) realiza um diagnóstico do conteúdo dessa disciplina no Brasil e a dissertação de FANTINEL (2000, Doc. 050), discute a influência das práticas de campo utilizadas nessa disciplina no curso de Geografia da UFMG. No campo das representações cartográficas, TOMITA (1995, Doc. 162), investiga o emprego de recursos gráficos para o estudo de uma bacia hidrográfica em Londrina-PR e GIRARDI (1997, Doc. 059) estrutura um conjunto de procedimentos para leitura crítica de mapas que possibilite a leitura da sociedade por meio das representações cartográficas. CHAVEIRO (1996, Doc. 037) estuda o Curso de Geografia da UFG, analisando a compreensão dos alunos sobre categorias e conceitos geográficos através do seu lugar de moradia e avaliando os elementos epistemológicos e pedagógico-didáticos correlacionados. Observou após a análise que os alunos do 1ª ano apresentavam dificuldades na internalização e utilização dos conceitos geográficos. Também os alunos do 4ª ano, embora soubessem nomear os conceitos, não desenvolveram habilidades cognitivas suficientes para pensá-los e problematizá-los. A pesquisa de CHAVEIRO (1996, Doc. 037), revela que existe dissociação entre o conteúdo-método na organização curricular e no tratamento dos mesmos no curso de graduação de Geografia. RUDZIT (1997, Doc. 133), estuda a contribuição da disciplina de Geografia na formação do oficial do exercito brasileiro de 1850 a 1930. MASSI (1991, Doc. 090), avalia a missão francesa na criação do curso superior de Geografia no Brasil, em especial na USP. NUNES (2000, Doc. 107), avalia a produção acadêmica da Geografia Econômica dos programas de pós-graduação das universidades do Estado de São Paulo.

A distribuição geográfica das 197 dissertações e teses pelo território brasileiro, dos programas, das linhas de pesquisas, das áreas de concentração e dos níveis de ensino, refletem ao mesmo tempo a concentração e a diversidade das pesquisas. Concentra-se geograficamente na região sudeste em função do processo histórico da produção econômica no espaço brasileiro no local. Entretanto a concentração não garante necessariamente um avanço no conjunto da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no país, na medida que as linhas de pesquisas estão em áreas de concentração voltadas para outras áreas de pesquisa, dificultando a visibilidade e conhecimento pela comunidade acadêmica e escolar dessa produção.

Porém a produção acadêmica sobre o ensino de Geografia apresenta uma diversidade de temáticas estudadas, utilizando e combinando várias tendências teórico-metodológicas, embora existam pesquisas com mais afinidades, a pluralidade é a característica comum no conjunto das dissertações e teses. A diversidade quando conhecida pela comunidade acadêmica e escolar pode ampliar o conhecimento das tendências utilizadas na teoria e na prática pedagógica, podendo até apontar caminhos para a busca da interdisciplinaridade interna da Geografia. Todavia o desconhecimento das pesquisas gera uma dispersão da totalidade produzida.

A concentração e a dispersão revela também uma política excludente na pós-graduação no conjunto das universidades brasileiras, na medida que várias regiões não possuem programas que possibilitem o reconhecimento dos problemas e análises das suas realidades. A dispersão produz uma alienação entre os pesquisadores e professores da área dificultando a organização para o avanço do ensino de Geografia no contexto educacional.

O conhecimento e análise das características gerais das dissertações e teses, suscitou a necessidade de entender como se comportam as pesquisas sobre o ensino de Geografia em relação as tendências teórico-metodológicas que influenciaram a

Geografia nas décadas de 60, 70, 80 e 90, para situá-las posteriormente nos gêneros de trabalho acadêmicos e focos temáticos analisados no Capítulo IV. A discussão das tendências teórico-metodológicas da Geografia e as relações com as pesquisas será realizada no próximo Capítulo (III).

CAPÍTULO III

TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste Capítulo realizo análise e interpretação das tendências teórico-metodológicas nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia. Abordo, tanto as tendências concebidas e assumidas nas pesquisas, como as discussões referentes a essa tendência, como parte da revisão bibliográfica e reflexiva dos pesquisadores, nas dissertações e teses estudadas. Nesse Capítulo escolhi para análise um grupo de dissertações e teses a título de amostragem. Com base nas leituras das pesquisas de outras áreas sobre a produção acadêmica¹, constatei que, o crescimento das pesquisas sobre o ensino da Geografia, reflete tendência geral da pesquisa educacional, explicitando os movimentos ocorridos na ciência geográfica e na educação, nas últimas décadas.

Ao considerar as orientações teórico-metodológicas, me refiro às escolhas epistemológicas e filosóficas que derivam das tendências que embasam as pesquisas, os métodos e técnicas utilizadas no tratamento do objeto e processo estudado. GAMBOA (1998)² define Epistemologia como estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento. Para ele, os estudos epistemológicos aplicados à pesquisa acadêmica, permitem questionamentos e análises constantes dessa

¹ MEGID NETO, Jorge. **Tendências da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Ciências no nível fundamental**. Campinas-SP. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. NUNES, Flaviana Gasparotti. **A Geografia Econômica na Produção Acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Geografia, no Estado de São Paulo (1970-1998)** Presidente Prudente-SP. 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Doc. 107. ROMANOWSKI. **Balanco das dissertações e teses sobre as licenciaturas no Brasil nos anos 90**. São Paulo;SP. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. SILVA, Rossana Valéria de Souza. **Pesquisa em Educação Física – determinações históricas e implicações epistemológicas**. Campinas-SP. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

² GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP, 1998.

atividade subsidiando o estudo do objeto de análise. Positivismo, Materialismo, Idealismo, Hermenêutica, Ecletismo, são concepções epistemológicas e filosóficas que podem dirigir o pensamento científico e influenciar uma investigação. Todavia não pretendo destacar as orientações filosóficas propriamente ditas, pois creio ser possível, por meio das tendências da Geografia, chegar ao plano epistemológico.

A Geografia é uma ciência rica em derivações. O estudo do espaço geográfico permite contato com a ampla realidade. Na qualidade de conhecimento científico, estabelece interfaces com outras áreas e expressões do saber, como a filosofia, as artes, a literatura, entre outras. Essas derivações ocorrem como especialidades da Geografia, como Geografia Urbana, a Geografia Cultural, a Geografia Agrária, a Geografia da Indústria. De outra forma, pode aparecer derivações, que comportam-se como parâmetros ou paradigmas para estudos do espaço geográfico, apresentando-se como tendências teórico-metodológicas e epistemológicas para os geógrafos.

As orientações teórico-metodológicas que direcionam as tendências na Geografia e na Educação, em que se apoiaram os pesquisadores, podem ser explícitas ou estarem implícitas, nas pesquisas. Com relação ao ensino de Geografia defino tendências teórico-metodológicas para o estudo das dissertações e teses, as chamadas “Geografia Tradicional”, “Geografia Quantitativa e Teorética”, “Geografia Humanista e da Percepção” e “Geografia Radical e Crítica”. Essa opção reflete o contexto dessas tendências e suas influências no ensino de Geografia, principalmente, nas décadas de 80 e 90, com o advento das propostas curriculares oficiais e relacionada aos movimentos externos e internos da Geografia.

Destaco que, a quantidade de espaço dedicado às tendências e quantidade de citações das dissertações e teses em cada unidade deste Capítulo, refletem as tendências das pesquisas acadêmicas que abordam o ensino de Geografia analisadas. Considerando que, maioria delas, foram realizadas na

década de 90, por conseguinte receberam significativas influências das discussões ocorridas no período.

1. A GEOGRAFIA TRADICIONAL NO ENSINO E NA PESQUISA

Geralmente, quando se fala em Geografia, vem à tona suas divisões clássicas: Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Geral, Geografia Regional. Estes segmentos, ainda hoje, aparecem arraigados no senso comum e até mesmo na academia. A Geografia no contexto da modernidade, aparece no campo científico, sistematizado no século XIX. Para integrar a Geografia no conjunto da ciência moderna, seus estudiosos elaboraram argumentos para justificar suas características específicas no campo científico. Nesta época, a Geografia circulava pelas ciências naturais, humanas e sociais e ciências exatas HISSA (2002)³.

Estudiosos do pensamento geográfico, apresentam diversas versões para explicar o desenvolvimento da Geografia. Muitas denominações e contradições destacam-se no processo. Para uns, a Geografia Tradicional é tudo que foi produzido antes da Geografia Moderna, outros consideram a Geografia Moderna como a própria Geografia Tradicional. As inúmeras adjetivações existentes, revelam uma multiplicidade de definições da Geografia e de seu objeto de estudo. Os adeptos da Geografia Humanista questionam o modelo analítico da Nova Geografia, dita neo-positivista, mas incorporam, principalmente no ensino, as teorias da Psicologia do Comportamento, fazendo uso da quantificação e da experimentação, na organização de seus conteúdos e métodos.

A Geografia Radical, questiona a Geografia clássica, assentada no positivismo, a qual denomina de Tradicional, apontado que suas características básicas são a descrição, a visão evolutiva e determinista. Muitos adeptos dessa

³ HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade**, Belo Horizonte-MG, Editora UFMG, 2002.

tendência, abordam os conteúdos com pressupostos metodológicos semelhantes, mas supervalorizando o processo histórico, declinando para um historicismo⁴ evolucionista. Diante da multiplicidade das denominações adquiridas pela Geografia, no seu percurso histórico e das classificações a ela conferidas, elegemos para esta retrospectiva considerar os aspectos que julgamos manter maior influência no ensino contemporâneo.

Na década de 20, do século XX, surgem enfoques subjetivos na Filosofia, como os fenomenológicos e os comportamentais influenciando o ensino de Geografia. Para LLERA (1996, p.46)⁵, “o crescimento da Geografia escolar havia alimentado seu desenvolvimento universitário, invertendo o sentido da crise, fazendo com a que a crise da Geografia científica se multiplicasse a todos os níveis educativos”. A crise gerada no ensino de Geografia, refletiu-se no seu objeto de estudo. Com a expansão industrial pelo mundo no pós-guerra, sucessivas transformações influenciaram a organização do espaço e do território, ampliando a utilização dos recursos, reestruturando a geopolítica internacional. Para LLERA (1996), esse processo influenciou o objeto da Geografia em, pelo menos três aspectos significativos. 1 - Surgiu uma nova dimensão, nas relações sociedade-natureza. Com a expansão industrial, por vários lugares do planeta, a capacidade de obtenção de recursos, de matéria e energia aumentaram em um ritmo significativo alterando os ciclos naturais sinalizando para um esgotamento dos recursos; 2 - Com a modernização, uma nova dimensão do espaço geográfico emerge, adquirindo uma perspectiva de globalidade, gerada pelo intercâmbio da

⁴ SOJA (1993), define o historicismo como uma “contextualização histórica superdesenvolvida da vida social e da teoria social, que obscurece e periferiza ativamente a imaginação geográfica ou espacial”. Para ele, esta definição não nega o poder e a importância da historiografia como modalidade de discernimento emancipatório, mas identifica o historicismo com “a criação de um silêncio crítico, com uma subordinação implícita do espaço ao tempo, que toda as interpretações geográficas da mutabilidade do mundo social e se intromete em todos os níveis do discurso teórico, desde os mais abstratos conceitos ontológicos do ser, até as explicações mais detalhadas dos acontecimentos empíricos. SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas – a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, p. 23.

⁵ LLERA, Fernando Arroyo. Uma cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía em la educación primaria y secundaria, In **Enseñar Geografía** (Jiménez A. M. e Gaite M. J. M. – org), Madrid: Editorial Siintesis, 1996.

circulação de mercadorias, de pessoas, de comunicações, de informações e de capital; 3 - A acentuação da especificidade geográfica, com a explosão demográfica, ampliando as migrações, provoca o esgotamento e degradação da natureza, o surgimento das nacionalidades, obrigando a Geografia a desnaturalizar o espaço geográfico.

Historicamente, a Geografia tem ocupado, entre as disciplinas escolares, espaço significativo nos currículos e programas escolares. No Capítulo I, apresentei histórico da inserção da Geografia no ensino no Brasil, demonstrando que, a partir da segunda metade do século XX, as ciências, experimentam sensíveis mudanças, sobretudo pela articulação com a tecnologia. O ensino brasileiro e, neste caso o de Geografia, segundo PEREIRA (1988, Doc. 119) e CAMPOS (1997, Doc. 026), geralmente era desenvolvido, utilizando a descrição e a memorização como procedimentos, tornando a disciplina, descritiva e memorística e quase sempre, trabalhada em conjunto com a História (VLACH, 1988, Doc. 169).

Embora caminhassem juntos nos currículos escolares, o ensino de História e de Geografia, apresentam divergências na organização dos conteúdos, nos métodos e na orientação didático-pedagógica. A Geografia esteve, quase sempre, preocupada com a forma espacial, exagerando nas descrições da superfície terrestre e com específicos estudos clássicos regionais (PONTUSCHKA, 1994, Doc. 191) e a História, com eventos temporais determinados e constante enumeração de terminologias técnicas e inalcançáveis. Para LACOSTE (1989)⁶ o ensino de Geografia começa a se desvalorizar, tornando-a uma disciplina livresca e inútil. Para o aluno de qualquer nível, o discurso geográfico perdia ação, interesse e lógica. Faltava vitalidade e atualidade dos acontecimentos geográficos.

⁶ LACOSTE, Yves. **A Geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**, Campinas-SP, Papirus, 1989.

No decorrer das décadas de 60 e 70, esse sentimento generaliza-se nas escolas, aí a Geografia “científica” se vê obrigada a repensar seus postulados conceituais. Sugerem várias tendências, como a Geografia Quantitativa, Geografia Analítica ou “Geografia Nova”, a Geografia Humanista e da Percepção, Geografia Radical e Crítica. Essas tendências apresentam novas visões teóricas, aplicando outras “metodologias” na tentativa de resgatar o estatuto científico e o prestígio da disciplina para o ensino, em todos os níveis de ensino.

CALIXTO (1985, Doc. 025) refere-se à Geografia Tradicional, definido-a como aquele pensamento popular que pensa a Geografia enquanto estudo da superfície terrestre, que no seu entendimento é algo vago e vasto. Essa vulgarização está relacionada ao próprio nome - Geografia -, e está articulada ao pensamento geográfico tradicional, geralmente divulgada por dicionários, acentuada na visão do senso comum, a visão descritiva e memorística da Geografia. A vulgarização aqui tem o sentido depreciativo, pois o verbo “vulgar”, etimologicamente, pode ser entendido como o ato de divulgar, contudo, o significado divulgado tornou-se senso comum nos meios de comunicação e nos livros didáticos utilizados no ensino de Geografia, baseando-se em uma visão denominada de corológica, ou seja no espaço em oposição ao tempo⁷ e na definição que, a função da Geografia era apenas descrever a superfície terrestre.

Para PEREIRA (1988, p. 36, Doc. 119), “os excessos memorísticos empregados no ensino, tradicionalmente, produzem sucessivas crises na Geografia clássica”. Para ela, as recentes transformações no mundo, são fatos convergentes exigindo uma definição do ensino de Geografia que promova um conhecimento útil para a sociedade contemporânea. Para PEREIRA (1988, Doc.

⁷ Kant (1724-1804) professor de Geografia, mesmo antes da sistematização da disciplina como ciência moderna, tratava-a praticamente como Geografia Física. A divulgação da definição da Geográfica Clássica tem em Kant sua classificação como ciência sintética, descritiva e de conjunto. Para Gomes (2000), a Geografia conhecida como “física do mundo”, “..colocou sob sua responsabilidade o interpretação da dinâmica da natureza e de suas relações possíveis com a marcha histórica” GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000. p. 200.

119), no ensino de Geografia não se deve isolar a sociedade da natureza, não se pode fragmentar o saber sobre o espaço, reduzindo sua dimensão de totalidade. Defende que, o professor de Geografia precisa conhecer a origem do conteúdo e das possibilidades metodológicas para sua aplicação na escola. Diante disso a Geografia tradicionalmente ensinada começa ser questionada por diversos segmentos da sociedade.

PEREIRA (1988, Doc. 119), aponta que, a Geografia, assim como outras disciplinas, no sistema de ensino "tradicional", passou a desenvolver análise abstrata do mundo contemporâneo. Enquanto as mudanças se aceleram no cotidiano, o ensino continuava atrasado, tratando de um mundo amorfo, uma realidade estática e de forma fragmentada. LACOSTE (1989) refere-se a esse modelo de Geografia dos Professores e de Geografia espetáculo, quando trata da Geografia dos Professores, afirma que parece existir apenas na escola, não resulta das pesquisas e teses realizadas nas universidades, não é a mesma encomendada ou desenvolvida pelos organismos governamentais. É um modelo que existe em quase todos os manuais e livros didáticos - *relevo - clima - vegetação - população*. Entretanto, esta Geografia, como destaca LACOSTE (1989), não é um projeto consciente dos professores, acredita que eles participam da mistificação porque também são mistificados. A Geografia espetáculo acaba servindo para enumerar lugares, realçando suas particularidades em uma perspectiva turística. LIMA (1993, p.28, Doc. 080), questiona a Geografia tradicional, chamando-a de "conservadora tradicional", caracterizada pela dicotomia e fragmentação, gerando um conhecimento mnemônico e sem atrativos, cita Lacoste para fundamentar sua crítica, como um conhecimento a serviço do Estado e das grandes empresas capitalistas e da "Geografia dos Professores" que, utilizada na escola, produz e reproduz um saber aparentemente sem utilidade, mas atendendo plenamente aos objetivos das normas da "positividade do conhecimento".

Para PEREIRA (1988, Doc. 119), o que caracteriza a Geografia Tradicional é a ênfase dada aos elementos físicos do espaço geográfico utilizando a descrição como procedimento, predominando a hegemonia da abstração. Segundo a pesquisadora, a Geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante, privilegiando situações gerais e abstratas. O saber transmitido pela Geografia Tradicional, baseado na descrição, elimina o raciocínio e a compreensão, levando o ensino à mera listagem de conteúdos dispostos em ordem enciclopédica linear que evidencia destaque do natural sobre o social. Na perspectiva de PEREIRA (1988, Doc. 119), sem discutir a apropriação da natureza, o ensino de Geografia torna-se a-crítico e a-histórico. A visão de PEREIRA (1988, Doc. 119), representa uma opinião comum realizada nesse período, foi um momento de radicalização e crítica à Geografia Clássica, denominada Tradicional. PEREIRA (1988, Doc. 119), salienta que, essa forma de trabalhar a Geografia, torna-a enfadonha, não abordando a organização humana do espaço, já que desconsidera as relações sociais do arranjo espacial.

BICHOF (1994, Doc. 016), define a visão crítica como parâmetro de sua experiência, afirma que, com raras exceções, a metodologia utilizada pela maioria dos professores, caracteriza-se por atividades transmissoras de conhecimento; na sua visão esse procedimento restringe a análise do espaço à uma mera reprodução, impossibilitando uma análise crítica dos conteúdos de forma contextualizada. Em geral, considera que, parte dos professores pesquisados trabalham nos moldes da Geografia Tradicional de raiz positivista (BICHOF, 1994, Doc. 016). Nessa perspectiva, os professores tratam o espaço geográfico de forma fragmentada, parcial e não como totalidade. Destaca que, o ensino de Geografia se caracteriza pela descrição pura e simples dos fatos geográficos, que tampouco satisfaz, nem professores nem alunos. Na Geografia, tradicionalmente ensinada, a relação homem-meio tende a desaparecer, visto que o homem é estudado pela Geografia Humana e o meio pela Geografia Física⁸.

⁸ Para HISSA (2002) na tentativa de encontrar um *objeto* universal e um *método* específico, a almejada unidade da Geografia foi erodindo, resultando já no início de sua formulação no século XIX, em dois campos distintos do saber geográfico, a Geografia Física e a Geografia Humana.

Observei que, existem vários trabalhos, sobretudo da década de 80 e 90, que fazem da revisão bibliográfica, uma discussão sobre os fundamentos da Geografia Tradicional e do Movimento de Renovação da Geografia⁹. Em geral, esses trabalhos podem ser considerados alinhados à tendência da Geografia Crítica, que passa a preocupar-se com a história do pensamento geográfico. As influências dialéticas e materialistas tendem a valorização do processo histórico, na análise dos conteúdos geográficos. A pesquisa de CALIXTO (1985, Doc. 025) demonstra isso, pois faz uma discussão sobre a Geografia Tradicional, em seguida aborda o que denomina de “Geografia renovada”, assentada no movimento da Nova Geografia. Para ela, a Geografia Tradicional tem como paradigma principal - o positivismo - relacionado com a pedagogia tradicional, posteriormente destaca a - visão dialética -, essa tendência de estrutura e organização das pesquisas pode ser observada em várias dissertações e teses.

CHAVEIRO (1996, Doc. 037), entende que, o que denomina-se pedagogia tradicional são modalidades de ensino centradas no objeto de ensino em que vigoram a aula expositiva, a memorização, aprendizagem baseada na fixação do conteúdo pelo aluno. TONINI (1993, Doc. 163), por exemplo, estuda a natureza da articulação entre o ensino de Geografia em escola de 1º e 2º graus e a ciência geográfica, a partir de diferentes concepções de Geografia nos discursos dos professores de Porto Alegre-RS. A pesquisadora constata que, o pensamento da

A primeira apoiando-se nas ciências naturais e a segunda nas ciências humanas e sociais. HISSA (2002) aponta um dos problemas na explicação do “atraso epistemológico” da Geografia, como umas fontes da crise da disciplina: “a Geografia estaria buscando sua unidade, muito mais, na relação sociedade/natureza do que em fundamentos teórico-metodológicos. A unidade da disciplina estaria baseada na relação entre os ambientes físico-biológico e cultural. Tal argumento sempre foi apresentado pelos geógrafos, de fato, como sendo o que mantém a coesão da geografia, a despeito de não ser ela a única disciplina a colocar-se no encontro natureza/cultura, como é o caso da antropologia. Entretanto, segundo as próprias referências do conhecimento científico moderno, a unidade de uma disciplina é estabelecida pela definição teórica de seu objeto e, sendo assim, a geografia já estava em atraso.” HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade**, Belo Horizonte-MG, Editora UFMG, 2002. p. 75.

⁹ Entendo como Movimento de Renovação da Geografia todas as tendências que surgiram após a década de 60 no Brasil e que tinham como propósito questionar as bases teórico-metodológicas da Geografia Tradicional, incluindo a Nova Geografia (Geografia Quantitativa e Teorética), Geografia Humanista e da Percepção e Geografia Radical e Crítica.

maioria dos professores está vinculada às bases epistemológicas da Geografia Tradicional, transmitindo para os alunos um conhecimento pronto e acabado, sem relação com a realidade vivida.

A pesquisa de LASTÓRIA (1996, Doc. 076), investiga a prática docente do professor de Geografia do 1º grau, em 3 escolas de Piracicaba-SP (municipal, estadual e autárquica). Constata que, predomina nas escolas estudadas, aulas expositivas no tratamento dos conteúdos de Geografia. Em geral todas as escolas seguem o livro didático, mesmo que, por vezes, de forma menos rígida. O conteúdo inicial está baseado em noções de Astronomia, de orientação e localização espacial, valorizando coordenadas e uso de mapas, cuja organização considera “tradicional” nesses manuais. Afirma que, apesar dos temas gerais serem os mesmos nas três escolas, a forma utilizada para trabalhar os conteúdos às vezes, é variada. Enquanto na escola estadual, com quatro aulas semanais, foram utilizados diversos recursos didáticos, na escola particular, com duas aulas semanais, a leitura do livro e a aula expositiva prevaleceram em quase todos os semestres. Na escola autárquica, com duas aulas semanais, o professor utilizou objetos da própria sala de aula, para ilustrar as explicações, além de usar artigos de jornais como recursos didáticos para apresentar os conteúdos. Para LASTORIA (1996, Doc. 076), existem poucas diferenças no tratamento do conteúdo-método entre as três escolas estudadas, ou seja, os conteúdos foram trabalhados como um fim em si mesmos, de maneira desarticulada, estanque, sem possuir contexto adequado que justificasse a relação dos temas orientação e representação espacial com a realidade dos alunos. Os conteúdos possuíam um papel instrumental e não seqüencial. Para ela, a forma como estão sendo desenvolvidos os conteúdos nessas escolas, não tem contribuído para a formação crítica do aluno, revelando ai, a influência da Geografia Tradicional.

Inúmeras foram as críticas à Geografia Tradicional, MASCARIN (1999, Doc. 089), afirma que, o modelo baseado nos conteúdos programáticos, a ideologia do nacionalismo patriótico e os livros didáticos, contribuíram para que ficasse distante

da sala de aula qualquer tipo de reflexão política sobre o espaço. Para ela, ainda hoje, a Geografia Tradicional é hegemônica nas milhares de salas de aulas espalhadas pelo país.

2. A GEOGRAFIA QUANTITATIVA E TEORÉTICA NO ENSINO E NA PESQUISA

A tendência denominada Geografia Quantitativa, Teorética e Nova Geografia, não são exatamente, sinônimos, embora tenham as mesmas filiações epistemológicas, apresentam diferenças instrumentais e metodológicas. Essas tendências resultam da crítica à Geografia Tradicional ou Clássica, baseada na visão sintética¹⁰. SCHAEFER (1953) apud HISSA (2002) afirma que, a Geografia deve romper com os particularismos e se voltar para a formulação de leis gerais. Neste sentido, só uma Geografia Geral poderia fornecer as leis, teorias e métodos para o estudo dos conteúdos. Essa visão, fundamentada no positivismo lógico, ocasionou o desenvolvimento da Nova Geografia ou Geografia Teorética e Quantitativa¹¹.

Ao tratar do movimento quantitativo na Geografia, HISSA (2002), demonstra que: “a “revolução quantitativa” pode ser compreendida como um movimento de adequação da disciplina ao “método de pensar científico”¹², no

¹⁰ Uma concepção comum sobre Geografia, nos séculos XIX e XX, era ela ser uma ciência de síntese, com isto acreditava-se resolver o impasse existente entre os geógrafos. Entretanto do ponto de vista dos parâmetros da ciência moderna, esta concepção era inaceitável, pois para ter o *status* de ciência, nos moldes da racionalidade e da objetividade científica, necessitava-se de uma definição concreta e *correta* de um método próprio e de um *objeto* passível de experimentação e de verificação. HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade**, Belo Horizonte-MG, Editora UFMG, 2002.

¹¹ Segundo CHRISTOFOLETTI (1985, p.71) a Geografia Quantitativa expressa “a aplicação de técnicas estatísticas e matemáticas nas análises geográficas, essas técnicas são consideradas básicas para a nova geografia” e a Geografia Teorética, enfatiza “o aspecto teórico e metodológico, submetendo a análise quantitativa aos processos de abstração da metodologia científica”. CHRISTOFOLETTI, Antonio. **As características da Nova Geografia**, IN *Perspectivas da Geografia* - CHRISTOFOLETTI, A. (org), São Paulo: DIFEL, 1985. p. 71.

¹² HISSA, Cássio E. V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2002, p. 70.

esforço de torná-la uma disciplina “mais científica”, nesse sentido a “revolução quantitativa” induziria o seu desenvolvimento teórico”. Na perspectiva da Nova Geografia, a linguagem matemática deveria ser o método correto na busca de uma ordem no real e na lógica da organização do espaço¹³. Assim desenvolveu-se uma estreita relação entre os estudos regionais e o planejamento regional. A região tornou-se um instrumento técnico-operacional, aproximando-o dos propósitos de planificação estatal. A Geografia Quantitativa, além do uso da matemática, defendia para resolver o problema da unidade da Geografia, a utilização de modelos da teoria de sistemas.

Para GOMES (2000), esta tendência corresponde a uma orientação mais complexa que a simples matematização. Suas bases estavam calcadas na filosofia analítica para estruturar sua linguagem a sua universalização. Para esta corrente teórica, GOMES (2000, p.253), destaca que, seus defensores afirmavam que, “somente a linguagem matemática pode ser legítima como instrumento de conhecimento, pois só ela sabe restringir sua importância aos limites impostos pela lógica. Esta linguagem é a garantia de uma relação lógica com a realidade e define o campo possível do conhecimento”.

Para SANTOS (1986, p.50)¹⁴, a Geografia Quantitativa, representava apenas uma metodologia de aplicação de várias abordagens teóricas e de realização do paradigma do estudo locacional, como a análise de sistemas, e seu correspondente - a elaboração de modelos -, além das preocupações de

¹³ CHRISTOFOLETTI (1985) questionava apenas a descrição da paisagem como procedimento geográfico, afirmava que, “a noção de paisagem tornou-se insatisfatória para preencher os requisitos do paradigma contemporâneo da Geografia, sendo substituída pela noção de *sistema espacial ou organização espacial*, compreendendo a estrutura dos elementos e os processos que respondem pelo funcionamento de qualquer espaço organizado. A organização espacial como objeto da Geografia, para CHRISTOFOLETTI (1985), oferece condições para englobar as tradicionais considerações sobre as relações entre o homem e o meio e sobre a diversidade regional, características essas dos procedimentos das monografias regionais realizadas pela Geografia Regional tradicional. CHRISTOFOLETTI, Antonio. **As características da Nova Geografia**, IN *Perspectivas da Geografia* - CHRISTOFOLETTI, A. (org), São Paulo: DIFEL, 1985. p. 81.

¹⁴ SANTOS Milton. **Por uma Geografia Nova**, 3º Edição, São Paulo: Hucitec, 1986.

prospecção e previsão, fruto do seu engajamento com a planificação. Contudo, segundo SANTOS (1986), nem sempre a preocupação com as técnicas de medições e quantificação reflete a preocupação com a situação a ser medida. Para ele o grande equívoco da Geografia Quantitativa foi o de “considerar como um domínio teórico o que era apenas um método” (SANTOS, 1986, p. 52). Na sua visão, a quantificação, representa apenas um instrumento, que pode ser aplicado em qualquer tendência da Geografia. Critica o desinteresse por esta perspectiva pela existência do tempo, pois o espaço que a Nova Geografia pretende reproduzir não é o espaço das sociedades em movimento e sim a fotografia de alguns de seus momentos. Os modelos matemáticos, quando se referem ao espaço, apresentam dificuldade de apreender o tempo no seu movimento. Para SANTOS (1986), falar de tempo é abordar processo.

Quanto à visão sistêmica, SANTOS (1986), valoriza sua importância na análise geográfica, todavia, questiona a pura transposição da teoria de sistemas utilizada nas ciências naturais para a Geografia. Para SANTOS (1986, p.57), um sistema se define por um nódulo, uma periferia e a energia mediante a qual as características pioneiras elaboradas e localizadas no centro, conseguem projetar-se na periferia, a qual será modificada por elas.

CALIXTO (1984, Doc. 025), acredita que a Nova Geografia não deu conta de superar os problemas da Geografia Tradicional, pois buscou sustentação no nível das formas (método quantitativo – neo-positivismo) sem conjugação dos conteúdos, assim o que era pra ser crítico e revolucionário permaneceu, enquanto estrutura, conservador.

CHRISTOFOLETTI (1985, p.94-95), reconhece a importância da Nova Geografia, nos debates teórico-metodológicos das décadas de 70 e 80, e considera que, estabelecer um único modelo para a inferência científica é inaceitável. Demonstra que, as críticas resultantes dos debates contrários à esta tendência, produziu uma preocupação com os problemas sociais, propondo uma

Geografia mais dinâmica e socialmente envolvida com as questões contemporâneas. Para ele, em uma época de rápidas mudanças sociais, a questão da responsabilidade profissional requer constante revisão de conteúdo e da Filosofia da Geografia.

HISSA (2002, p.71), considera que, o movimento da Nova Geografia, repercutiu positivamente na comunidade geográfica “provocou o início de debates de natureza epistemológica, antes, ausentes no interior da Geografia”. Estabeleceu a crítica aos paradigmas tradicionais, promovendo reeleitura do positivismo clássico, detonou uma reviravolta nas discussões sobre os métodos e o objeto da Geografia, aprofundando a crise que a Nova Geografia acreditava ter resolvido.

No Brasil, a Nova Geografia, encontra espaço no IBGE, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, no Estado de São Paulo e, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os primeiros trabalhos começaram a aparecer em 1970. Para citar alguns pioneiros, destacamos Christofoletti, utilizando esses métodos para tratar os temas relacionados com a Geomorfologia. Em 1971 é fundada a Associação de Geografia Teorética (AGETEO) em Rio Claro-SP com o propósito de divulgar essa tendência.

No plano educacional, a influência da Geografia Quantitativa predomina no ensino universitário e nas pesquisas acadêmicas, sobretudo nas realizadas no Departamento de Geografia do Instituto de Ciências Exatas da UNESP-RC, cujo programa de pós-graduação denomina-se “Organização do Espaço”, e no Departamento de Geografia da UFJR, em menor escala no Departamento de Geografia da USP, onde existem trabalhos realizados. Grande parte das dissertações e teses realizadas, nesta perspectiva, abordam temas de análise sistêmica, análise regional, e trabalhos com uso da quantificação, quase sempre voltados para o planejamento espacial. Os trabalhos no ensino que incorporam esta perspectiva, destacam a orientação da Professora Livia de Oliveira, na

UNESP-RC, analisando problemas de compreensão do espaço, pelos estudantes e aspectos cartográficos, também Livia de Oliveira utilizará outra perspectiva na orientação de suas pesquisas, proveniente da Geografia Humanista e da Percepção.

3. A GEOGRAFIA HUMANISTA E DA PERCEPÇÃO NO ENSINO E NA PESQUISA

A Geografia Humanista teve papel importante de destaque, influenciando o ensino e a pesquisa acadêmica no Brasil, nestes últimos anos. Esta perspectiva tem origem na visão humanista da ciência, que apresenta-se sob diversas concepções, a marxista, a sociológica, a existencialista e a fenomenológica. Apesar das ambigüidades resultantes dessas influências, essas concepções criticam a ciência institucionalizada (moderna), caracterizada pelo modelo racionalista. A preocupação racionalista coloca o homem no centro de seus interesses, mas o faz por meio da naturalização dos valores humanos, utilizando método que impõe a razão como único e último valor da verdade.

A abordagem humanista procura o sentido interior na cultura humana, estando consciente de que, em sendo homem e mulher o pesquisador, seu ponto de vista é parcial e antropomórfico (GOMES, 2000)¹⁵. Apesar da falta de um consenso quanto um método único a adotar, todas as concepções reconhecem que, para a Geografia, o espaço geográfico deve ser considerado, ao mesmo tempo, como resultado concreto de um processo histórico, possuindo uma dimensão real e física e, como uma construção simbólica que associa sentidos e idéias (GOMES, 2000).

A Geografia, com essa tendência, retoma algumas características do humanismo incorporando nos seus estudos, a visão antropocêntrica do saber,

¹⁵GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e modernidade*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

valorizando a subjetividade do homem, na concepção de espacialidade, com destaque para o conceito de lugar. Adota uma posição holística, refutando o procedimento analítico, acusado-o de não absorver a riqueza do todo, limitando-se à análise das partes. A ação humana para o humanismo, não pode estar separada de seu contexto, seja ele, social ou físico. O ser humano é considerado produtor de cultura, atribuindo valores às coisas que o cerca. Nesta concepção, a generalização conduz a perda relativa dos contextos particulares, que são os elementos fundadores da cultura. Para tanto, a compreensão desse contexto, propaga que, os métodos devem ser variados, considerando cada fenômeno estudado. Chamado de hermenêutico, o método que orientou esses estudos, é entendido como a arte de interpretação por meio da observação do fenômeno estudado. Os geógrafos devem ser capazes de reunir o maior número de elementos possíveis que tratam dos valores, das significações e das associações construídas por um grupo social (GOMES, 2000). Os humanistas colocam o ser humano no centro de sua cultura particular. O estudo do espaço vivido¹⁶, tornou-se um tema bastante discutido, sobretudo tomando o espaço como dimensão da experiência humana dos lugares. A relação entre pesquisador e objeto, segundo os humanistas, deve ser de simpatia.

Das influências filosóficas na Geografia Humanista, a fenomenologia destaca-se como procedimento comum, pela inserção no ensino e na pesquisa no Brasil. TUAN (1985, p.143)¹⁷, concebe a Geografia Humanista como a área da Geografia que “reflete os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição”. A fenomenologia possibilita

¹⁶ Sobre o espaço vivido, GOMES (2000), apresenta uma das concepções humanistas: “deve ser compreendido como um espaço de vida, construído e representado pelos atores sociais que circulam neste espaço, mas também vivido pelo geógrafo que, para interpretar, precisa penetrar completamente este ambiente. Cada geógrafo deve possuir “sua” região, “seu” espaço, e a proximidade física e afetiva são elementos fundamentais nesta conduta”. GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 319.

¹⁷ TUAN, Yi Fu. **A geografia humanística**, In Perspectivas da Geografia Chistofoletti A. Org, São Paulo: Difel, 1985.

restabelecer o contato entre o mundo e as suas significações, por possuir a medida da subjetividade, apregoa que conhecer o mundo é conhecer a si mesmo. O entendimento do mundo humano ocorre por meio das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar. Na perspectiva humanista as ações humanas são destacadas diferenciando-se dos animais, em função das características próprias do homem, pois focaliza-se nas atividades e os seus produtos que são distintos das espécies humanas. Assim, mesmo apresentando no plano biológico, comportamentos semelhantes aos outros animais, o ser humano, se distingue deles, pela capacidade de se relacionar com o meio ambiente, dando-lhes significações. TUAN (1985, p. 146), apresenta um conjunto de temas que considera de interesse geral da Geografia Humanista, tais como: conhecimento geográfico, território e lugar; aglomeração humana e privacidade; modo de vida e economia e religião.

TUAN (1985, p.147), afirma que o conhecimento geográfico é desenvolvido em vários graus nas diferentes espécies. Considera que todos os grupos humanos têm idéias a respeito do espaço, localização, lugar e recurso, desenvolvendo um “mapa mental” na relação com o meio ambiente e seu contexto cultural. As noções de território e de lugar, também são essenciais para os grupos humanos, para o ser humano são carregadas de emoção e de simbologias, resultando em uma conceituação.

Em relação ao lugar, o papel da emoção e do pensamento são significativas, cada vez que os grupos humanos estabelecem uma localização para sua fixação, transformam-no em lugar, pois impregnam-no de sentido, envolvendo o passado, o presente e o futuro. Os lugares humanos variam de tamanho, são concebidos através da experiência direta, incluindo todos os sentidos, como tato, olfato, visão, paladar, etc.

A aglomeração e a privacidade são dados físicos, mas além da densidade populacional, requerem para a compreensão, o entendimento da cultura. Um dado grupo humano pode necessitar de mais extensão de espaço, enquanto outros podem viver aglomerados. Por outro lado, muitos homens e mulheres, podem se sentir solitários em numerosas densidades humanas. TUAN (1985, p.152), entende que todas as atividades humanas são econômicas e funcionais, sem a qual as pessoas não poderiam viver. O modo de vida não significa meramente atividades para manter a vida, mas ultrapassam estas funções.

Apesar do pragmatismo do mundo moderno, o homem cria necessidades que exigem reflexão para a organização da vida. O planejamento, por exemplo, é função que exprime a necessidade de melhorar a vida. Os planos ocorrem em diversas escalas e interesses, desde os planos estatais, realizados por profissionais até os individuais, realizados pelas pessoas no âmbito do lar. A religião, tem sido estudada pela Geografia Cultural, constitui interesse pelos humanistas, por representar relação do homem com o meio e com o mundo. A abordagem da religião, requer do geógrafo humanista, consciência das diferentes manifestações religiosas na organização do espaço e do tempo e nas atitudes para com a natureza.

CRUZ (1982, Doc. 044), critica a Geografia tradicionalmente ensinada na escola, demonstrando que o ensino das relações espaciais e da organização do espaço são desvalorizadas no contexto escolar. Sua pesquisa detecta que a formação de conceitos geográficos, como representação, localização e interações espaciais estavam ausentes da sala de aula. Critica o sistema educacional da época (década de 80), pela incapacidade de levar para o cotidiano escolar a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1896-1980)¹⁸. Sua pesquisa objetiva, a

¹⁸ O desenvolvimento mental para Piaget, pode ser caracterizado por três períodos: 1º *sensório-motor*, desde o nascimento até aparição da linguagem, nesse período a inteligência representa a ação prática do sujeito sobre a realidade; 2º *pré-operatório*, etapa de preparação e organização das operações concretas de classes, relações e números, este período se inicia com o aparecimento da função simbólica, que permite o uso das palavras de maneira simbólica e termina quando a criança é capaz de organizar seu pensamento mediante operações concretas;

partir dos estudos psicogenéticos, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Geografia na escola de 1º grau. Nesta época, GOES (1982, Doc. 060) demonstra preocupações semelhantes, ambas as dissertações foram realizadas no mesmo ano, na UNESP-RC. GOES (1982, Doc. 060), analisa a aprendizagem das coordenadas geográficas, as noções de latitude e longitude, realiza pesquisa experimental considerando o conhecimento do professor em relação ao tema e as etapas de desenvolvimento do aluno para apreendê-lo. Esta experiência baseou-se nos estudos psicogenéticos de Piaget sobre as noções de espaço. Estas pesquisadoras alinhadas à Geografia da Percepção, com bases teóricas assentadas tanto na Geografia Humanista, assim como modelos da Geografia Quantitativa, encontraram na teoria piagetiana, o arcabouço teórico para seus estudos.

Para OLIVEIRA (1977, p.61)¹⁹, a percepção deve ser encarada como uma fase da ação exercida pelo sujeito sobre os objetos, pois, as atividades não se apresentam como simples justaposições, mas como encadeamento, em que umas estão ligadas às outras. A autora vai buscar esta definição na Psicologia da Percepção, que, tradicionalmente procura explicar os mecanismos perceptivos por meio da experiência e da maturação.

O mundo está em contínua mudança e a consciência destas se dá pelos receptores sensoriais, cujas variáveis são espaciais e temporais. OLIVEIRA (1977) utiliza a teoria de Piaget, para estudar em um de seus trabalhos, os mecanismos perceptivos, procurando determinar as diferenças, as semelhanças e as filiações entre as estruturas perceptivas e cognitivas, por meio de abordagem interacionista. OLIVEIRA (1977, p.64), comenta que: “de início há uma percepção

3ª *operatório*, inicia-se ao redor dos 6-7 anos, neste período, sucessivamente, aparecem as noções de conservação de substância, do peso e do volume, este período vai até mais ou menos até os 11-12 anos, quando o sujeito atinge o pensamento formal. Ver OLIVEIRA, Livia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. São Paulo: Instituto de Geografia/USP, 1978, p. 52.

¹⁹ OLIVEIRA, Livia de. Contribuição dos Estudos Cognitivos à Percepção Geográfica. IN **Revista Geografia**, N. 2 (3), Rio Claro-SP: UNESP., abril, 1977.

do espaço, do movimento, do tempo, etc., como noções pré-operatórias, para em seguida se constituírem em operatórias, estruturando os mesmos conteúdos. Portanto, o problema que se coloca é se a noção deriva ou não da percepção correspondente, ou mais precisamente, o que ela empresta ou o que acrescenta à percepção”.

A percepção como referência para as pesquisas educacionais, tem presença marcante na UNESP-RC, principalmente pelos estudos realizados e orientados por Livia de Oliveira, sobretudo no campo da construção da noção de espaço e das representações cartográficas na criança, no contexto escolar. Basicamente, estes estudos apoiam-se na teoria de Piaget, aplicados à Geografia²⁰.

A teoria piagetiana e a visão de percepção de Tuan, influenciaram muitas pesquisas. CECCHET (1982 Doc. 035), aborda as relações espaciais nas dimensões da percepção e representação espacial por meio do mapa, considerando as tarefas operatórias das crianças no seu desenvolvimento cognitivo com atenção às relações espaciais topológicas, também, EVANGELISTA (200, Doc. 049), estuda a estruturação do espaço geográfico por meio das relações topológicas e projetivas. ALMEIDA (1994, Doc. 173), fundamenta-se nos estudos psicogenéticos de Piaget para propor o ensino de mapas, com alunos da primeira fase do ensino fundamental, a construção de modelos tridimensionais e de gráficos. OLIVEIRA (1990, Doc. 112), com base na teoria piagetiana,

²⁰ A influência da Geografia Humanista nos estudos da percepção, propõe para o conhecimento do espaço uma abordagem sistemática, conceptual e comparativa. Para adquirir habilidades e conhecimentos espaciais, é necessário evidenciar como as pessoas estão envolvidas emocionalmente com o lugar. Deste modo o geógrafo humanista compartilha da preocupação da Psicologia do Desenvolvimento, que busca na observação detalhada do comportamento individual e nas técnicas de campo, conhecer a concepção de espaço de cada indivíduo ou grupo social. TUAN (1985, p.159) cita Jean Piaget, que estudou muitos comportamentos de crianças e seus desenvolvimentos cognitivos na relação com o espaço. TUAN, Yi Fu. **A geografia humanística**, In *Perspectivas da Geografia*, Chistofolletti A. Org, São Paulo: Difel, 1985. p. 159. GOMES (2000) informa que para a Psicologia Genética e para a Psicanálise, o comportamento humano não pode ser estudado independentemente da consciência, que diferencia a conduta humana daquela dos outros organismos (GOMES, 2000) GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

demonstra que a construção do conhecimento pela criança, ocorre distinta do adulto. RAMIRES (1996, Doc. 124), preocupa-se com a leitura da realidade por meio do mapa, desenvolvendo pesquisa no sentido de iniciar as crianças a compreensão das formas gráficas cartografadas para aplicá-las ao seu cotidiano facilitando o entendimento da sua realidade prática.

Na década de 90, várias pesquisas, sobretudo as que tratam das representações espaciais cartográficas e estudos da percepção espacial, foram realizadas com base na teoria de Piaget, estabelecendo relações com outros autores. BOMFIM (1997, Doc. 018), com base no conceito de espaço conveniente, cultural e psicológico, baseou-se em Tuan, Piaget e Vigotsky para analisar a percepção e representação do espaço geográfico por alunos e professores do ensino fundamental em Ihéus-BA a partir da experiência na perspectiva fenomenológica e cultural. Os estudos realizados nesse período ocorrem em plena vigência do movimento da Geografia Crítica, os quais foram influenciados pelo mesmo.

A tese de RUFFINO (1996, Doc. 193) apresenta como objetivo, análise dos conceitos de estruturação e representação do espaço e suas contribuições no ensino de Geografia. Em segundo plano analisa a existência do distanciamento entre o quê se pretende ensinar e o quê o aluno é capaz de aprender. Com base na epistemologia genética de Piaget²¹, que aborda a relação entre a passagem do conhecimento prévio ou espontâneo da criança e o conhecimento científico no processo de aprendizagem, apresenta um método que parte do nível de menor conhecimento da criança para o nível de maior conhecimento. RUFFINO (1996, p.

²¹ Para Piaget a epistemologia genética constitui-se em disciplina que estuda os mecanismos e processo que os sujeitos atravessam na passagem dos estados de menos conhecimentos aos estados de maior conhecimento, avaliando-se esse sujeito pelo grau de conhecimento científico adquirido. A concepção de Piaget quanto ao desenvolvimento cognitivo vincula-se a uma seqüência de estágios e sub-estágios cujo traço principal é a forma pela qual as ações e conceitos se integram em um processo de estruturação que entendemos como sendo a construção de um sistema de ações e conceitos construídos a partir de ações anteriores, sem sistemas prévios. RUFFINO, Sônia M . V. Castellar. **Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de Geografia nas séries iniciais.** São Paulo-SP. 1996. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo. P. 23-24. Doc. 193.

13, Doc. 193), considera que, conhecer é construir significados “que se faz a partir das relações que o sujeito estabelece entre o objeto a conhecer e sua capacidade de observação, de reflexão e de informação”. Este processo é uma construção histórica e social na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. Diante disso, os conteúdos disciplinares, devem considerar a faixa etária dos alunos como meio para o processo de desenvolvimento e socialização. Deste modo, além da escolha dos conteúdos, é necessário incorporar atitudes e procedimentos para o trabalho educativo.

A compreensão dessas noções básicas na Geografia se estrutura a partir da cartografia. RUFFINO (1996, Doc. 193) utiliza a perspectiva da aprendizagem cognitiva para demonstrar sua proposta. O estudo dos processos cognitivos, como percepção, atenção, memória, raciocínio e desenvolvimento da criança em função do seu meio social, são aspectos desta teoria usada para a construção das noções espaciais. No seu estudo, os estágios operatórios são tratados de forma flexível, ou seja, considera o contexto social do aluno. Os conceitos das crianças em idade pré-escolar são fruto da experiência e da observação e, generalizado as informações que elas obtêm a respeito de algum dado, portanto quanto mais inteirados os conceitos, mais significativos e úteis serão para a sua compreensão.

O processo de aprendizagem acontece quando o sujeito faz interagir o novo conhecimento com o prévio, isto é, aquele que traz consigo em função de seu meio social e, como resultado dessa interação, modifica adquirido, transferindo-o para outras áreas, articulando um novo conhecimento (RUFFINO, 1996, Doc. 193). Neste sentido, a pesquisadora aproxima as teorias de Piaget com as teorias de Vygotsky no que se refere a interação do aluno com o meio social. Concorde que no processo de internalização dos conceitos²², os conteúdos são necessários à medida que os conceitos se estruturam nos conteúdos. O processo de formação

²² Para Vygotsky ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo. Ed. Scipione, 1993.

de conceitos científicos acontece na escola; por isso o conteúdo deve ser facilitador dessa construção. Considera que ambos (Piaget e Vygotsky) são interacionistas, postulando a importância da relação entre os indivíduos e entre o indivíduo e o ambiente na construção do processo psicológico. Para ela, esses autores consideram que o indivíduo é ativo em seu próprio desenvolvimento, sobretudo na capacidade de representação simbólica que marca um salto qualitativo no processo de desenvolvimento do ser humano.

SANTOS (1986, p.70)²³, refere-se às tendências baseadas na fenomenologia, de “Geografia da Percepção e do Comportamento”, considera que estes estudos não levam em conta o conteúdo ideológico do espaço. Para ele, a ideologia está impregnada nos objetos observados, a interpretação que desconsidera estes aspectos, podem mistificar o sentido percebido do objeto, entre a significação atribuída e significação real. Muitos símbolos e sinais utilizados pelo homem, foram construídos conscientemente para representar e modificar o meio, deste modo, estes objetos estão imbuídos de subjetividade e objetividade.

Apesar das críticas recebidas, acredito que a Geografia Humanista e da Percepção possibilitou a valorização dos aspectos subjetivos nos estudos geográficos, contribuindo significativamente para o ensino de Geografia no Brasil. Atualmente, os estudos influenciados por esta tendência articulam vários autores da epistemologia do conhecimento, apresentando-se como alternativa para organização dos currículos e programas dos ensinos fundamental e médio.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

²³ SANTOS Milton. **Por uma Geografia Nova**, 3ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1986.

3. A GEOGRAFIA RADICAL E CRÍTICA NO ENSINO E NA PESQUISA

As críticas a respeito dos pressupostos positivistas²⁴ da ciência moderna constituíram as bases para a formulação das tendências da Geografia Radical e Crítica. Os questionamentos iniciaram-se na França por geógrafos preocupados com a sociedade nos estudos geográficos, desenvolvendo a chamada Geografia Ativa. Entre os geógrafos precursores da Geografia Ativa destacam-se Ives Lacoste, Pierre George entre outros²⁵. Para GEORGE (1972) a operação mental do geógrafo é a projeção dos conhecimentos adquiridos sobre as relações entre dados e as relações entre forças, sobre um espaço finito e contínuo. GEORGE (1972, p.7)²⁶ apresentou três características para um estudo epistemológico da Geografia afirmando que:

“apresenta-se como uma ciência que mobiliza o conhecimento dos métodos e dos resultados de um bom número de ciências associadas; pretende ser uma modalidade de expressão de valores que se aplicam de maneira contínua ao conjunto do espaço terrestre; a variabilidade de suas orientações faz com que ela surja como uma ciência extremamente

²⁴ HISSA afirma que o positivismo clássico orientou a construção de “uma “Geografia das aparências”, de uma “Geografia das superfícies”, de uma “Geografia da síntese”. O mundo foi partilhado pela Geografia: o da Geografia física e o da Geografia humana. Aos profissionais da geografia caberia a realização da síntese que, por mais que pudesse incorporar uma natureza enciclopédica e superficial, sempre estaria próxima dos objetivos de integração dos saberes”. HISSA Cássio E. V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte, Ed. UFMG. 2002, p. 271.

²⁵ As influências de alguns geógrafos franceses na formulação desta corrente foi expressiva, como Pierre George com o livro *Geografia Ativa*, e particularmente Yves Lacoste com o livro *A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Também, nesta época emergem geógrafos do século XIX, esquecidos pelas suas posições críticas em relação ao pensamento hegemônico da época, sobretudo baseado no positivismo. Neste resgate, os mais importantes foram: Élisée Reclus (1830-1905)²⁵, geógrafo anarquista francês, com extensa obra, preocupava-se com o homem e as relações com os problemas sociais. *La Terre, Nouvelle géographie universelle e L'homme et la Terre*. Consultar: **Geografia: Élisée Reclus**. ANDRADE, M. C. (org.), São Paulo: Ed. Ática, 1985, p. 11-20. Outro autor que passou a ser conhecido foi o geógrafo anarquista russo Kropotkin (1842-1921)²⁵, que teve uma militância política intensa na sua época, atuando como professor, jornalista e membro da Sociedade Geográfica Russa, como secretário durante vários anos. VESENTINI, Jose W. In: **Teoria e método - Piotr Kropotkin, Seleção de Textos**, São Paulo: AGB-São Paulo, 1986. p. 1-2.

²⁶ GEORGE, Pierre. **Os métodos da Geografia**. São Paulo: Saber Atual, 1972.

sensível à conjuntura, correspondendo a uma necessidade de conhecimento globais, inerente a preocupação de ordem utilitárias e circunstanciais. Paradoxalmente, este aspecto subjetivo e conjuntural é que constitui a melhor garantia para a preservação da unidade da geografia.”

Esta visão estimulou os debates posteriores sobre as questões teórico–metodológicas na Geografia denominada Radical e Crítica. Muitos geógrafos começaram a preocupar-se com a raiz dos problemas sociais, e com as relações entre a teoria e a prática. Os estudos, sobretudo os baseados no materialismo dialético cunhado pelo marxismo, representaram uma mudança na prática política dos geógrafos, levando-os ao envolvimento com os movimentos sociais e partidários. O espaço passou a ser entendido como produto social, utilizando as categorias marxistas como referências nas análises geográficas. Para GOMES (2000)²⁷ a aceitação de um materialismo dialético supõe que o espaço tem um papel tão ativo quanto os outros elementos das esferas da produção e da reprodução social. A Geografia Radical e Crítica apela, segundo GOMES (2000), para o conceito de espaço social, a fim de traduzir aí a idéia de dinâmica social.

As idéias da Geografia Radical e Crítica, desencadearam um conjunto de críticas entre os geógrafos de outras tendências. Para HISSA (2002, p.78), a Geografia Crítica mobiliza a disciplina no sentido de induzÍ-la à discussão das questões epistemológicas. Para ele, são duas grandes problematizações merecem destaque: a preocupação com a definição “dos objetivos e a questão do objeto de estudo da disciplina”. Os debates promoveram uma teorização com o seguinte caráter onde “não se tratava mais de adaptar ou desenvolver modelos teóricos, mas de refletir sobre uma teoria da Geografia”²⁸. O movimento da Geografia Crítica, trouxe uma perspectiva transformadora, negando a ordem

²⁷ GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

²⁸ HISSA C. E. V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2002, p. 78.

estabelecida, levando suas críticas às bases filosóficas da ciência moderna. Segundo MOARES (1986)²⁹ a maioria dos geógrafos que passam a adotar este termo baseia-se no materialismo histórico de Marx, haja, entre eles, diversas orientações metodológicas como: o estruturalismo, o existencialismo, a orientação analítica, o eclétismo.

A transposição da crise da Geografia não superada, esbarra-se na crise da modernidade, que começa emergir no pós-guerra. Esta crise revela as limitações do modelo técnico-científico considerado gerador de desigualdades produzido na ciência moderna. Porém a escolha de paradigmas tomados como críticos, como o marxismo, não garante consenso entre os geógrafos. Além disso, do ponto de vista metodológico, os procedimentos utilizados têm sua gênese no cartesianismo e no positivismo. Os estudos, alteram apenas os conteúdos, redefinindo os conceitos, conforme a estrutura teórica materialista sem se preocupar com o método. Nota-se que houve vários movimentos na tentativa de superar as divisões incorporados na Geografia, todavia, alguns geógrafos ligados ao movimento radical e crítico, como Pierre George, apoiaram suas críticas nos fundamentos teórico-metodológicos da ciência moderna, reproduzindo processos, os quais eram questionados.

No Brasil, vários geógrafos vão evidenciar a crise da Geografia para além dela baseando-se em suas raízes sociais. A crítica pesa, especialmente, sobre o empirismo utilizado pela Geografia Tradicional, todavia criticavam outras tendências, como a Nova Geografia e a Geografia Humanista e a da Percepção. A maioria das críticas considerava que todas as tendências estavam assentadas nas estruturas da ciência moderna. Desse modo era preciso checar os fundamentos filosóficos que embasavam suas práticas. O aprofundamento dos questionamentos chegou até o positivismo clássico. Entretanto, os críticos ressaltam outros problemas, como: a despolitização do discurso geográfico, as

²⁹ MORAES, Antonio C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**, 5ª ed. SP, Hucitec, 1986.

análises presas apenas ao mundo das aparências e a má formação filosófica dos geógrafos (MORAES, 1986)³⁰.

GONÇALVES (1982)³¹ no artigo, intitulado “*A Geografia está em crise - viva a Geografia*”, apresentado inicialmente no III Encontro Nacional de Geógrafos em Fortaleza-CE, realizado em 1978, abordou, a crise da Geografia no contexto do pensamento científico, além da crise da sociedade capitalista brasileira. O referencial utilizado pelo autor foi o materialismo histórico dialético de Marx. GONÇALVES (1982, p.93) inicia o artigo afirmando que “o real é um movimento que se faz através de contradições que, por sua vez atravessam a própria prática intelectual”. Sua análise concentra-se, na busca das definições teóricas da Geografia, historicamente, chamando a atenção para o sentido real da crise. Na sua concepção o problema está na determinação do objeto científico da Geografia. Ao fazer uma revisão da teoria geográfica sobre seu objeto, agrupa as definições em três fases, segundo as visões predominantes em cada momento histórico: 1-Visão homem-terra ou ecológica, até a década de 30; 2-Visão regional ou locacional, até a década de 50; 3-Visão espacial, consolidada na década de 60. Segundo Gonçalves, todas essas visões estão embasadas no positivismo. Demonstra que poucos geógrafos romperam com o modelo empirista, inclusive muitos auto-denominados marxistas, praticando um “marxismo domesticado, despolitizado” (GONÇALVES, 1982, p.97). Em contrapartida, enfatiza que a produção do saber não pode ser compreendida sem pensarmos a totalidade social.

Para GONÇALVES (1982), estudar a organização do espaço dialeticamente é valorizar o espaço como categoria de análise. No entanto, deve-se fazê-lo, considerando as interações sociedade-natureza, rompendo com a separação físico-humana. Do mesmo modo, deve-se estudar o espaço da sociedade

³⁰ MORAES, Antonio Carlos R. *Geografia – Pequena História Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1986.

³¹ GONCALVES, Carlos Walter P. *A Geografia está em crise – viva a Geografia*. IN *Geografia: Teoria e Crítica – org Ruy Moreira*. Petrópolis-RJ:Editora Vozes, 1982.

enquanto lugar constituído por ela e como condição para a sua produção e reprodução. Deve-se, ainda, elucidar que a produção do espaço pela sociedade faz-se por meio do trabalho social, inscrito em um modo de produção que deve ser analisado e compreendido. Para este geógrafo, o objeto científico da Geografia encontra-se na perspectiva dialética. Por esta ótica, o lugar é único, síntese de uma multiplicidade de determinações, que não podem ser entendidas pelo lugar em si mesmo. O único é uma forma específica de materialização do universal (GONÇALVES,1982).

MOREIRA (1981)³², no livro *O que é Geografia*, critica a Geografia Tradicional, demonstrando sua utilidade para o capitalismo. Durante suas análises, relaciona as teorias e os trabalhos dos geógrafos tradicionais com o desenvolvimento capitalista. Na sua visão, o conteúdo do espaço é o mesmo da sociedade: as lutas de classes. Também ressalta que o espaço é organizado segundo a estrutura de classes do lugar e a correlação de forças que entre elas se estabelecem. E mais, o espaço geográfico, para ele, é produto do processo de trabalho, assim como o processo de trabalho é produto do espaço geográfico. Na sua visão, “o espaço é a sociedade pelo simples fato de que é a História dos homens produzindo e reproduzindo sua existência por intermédio do processo de trabalho” (MOREIRA, 1981, p.90).

ROCKENBACH (1993, Doc. 130) na sua dissertação sobre a Geografia Urbana no Livro Didático, destaca nessa tendência o questionamento sobre a neutralidade do geógrafo, que passa a ser encarado como integrante da realidade que analisa, o que implica em levantar propostas de transformação da realidade. O espaço passa a ser visto como produto material da sociedade não mais como exterior ao homem e organizado por ele. A noção de população foi superada para dar lugar ao entendimento da sociedade como produtora do espaço, passando os fenômenos a serem apreendidos em sua dimensão histórico-social.

³² MOREIRA, Ruy. *O que é a Geografia?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

A crise desencadeada pela Geografia Crítica, fomentou nos geógrafos a necessidade de recorrer às raízes filosóficas do pensamento geográfico, buscando na sua História, outros caminhos para o estudo e pesquisa na Geografia. SANTOS (1986), no livro "*Por uma Geografia Nova*"³³, faz profunda revisão da teoria geográfica e do espaço da sociedade, apresentando, na terceira parte da obra, proposta de análise na vertente da Geografia Crítica, afirma que:

"devemos nos preparar para uma ação no sentido oposto (libertação), que, nas condições atuais, exige coragem, tanto no estudo quanto na ação, a fim de tentar fornecer as bases de reconstrução de um espaço geográfico que seja realmente o espaço do homem, o espaço de toda gente e não o espaço a serviço do capital e de alguns." SANTOS (1986, p.218).

A postura crítica sobre a Geografia Tradicional objetivava, valendo-se da Geografia, questionar a ordem constituída da própria organização social. Buscava-se parâmetros para uma profunda transformação da realidade social (MORAES,1986)³⁴. Este movimento teve seu momento de materialização mais significativo na década de 80. É importante lembrar que esta época foi marcada pela emergência dos movimentos sindicais, sociais e políticos na sociedade civil, no Brasil. Exemplo disso foi o movimento pelas *Diretas já*, em 1984, que levou às ruas milhares de pessoas³⁵. A Geografia passa a ser pensada como um instrumento de libertação e de luta social.

³³ SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, 1986.

³⁴ MORAES, Antonio C. Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*, 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

³⁵ Movimento político, com grande manifestações populares realizadas em todo Brasil, em 1984, para o reestabelecimento das eleições diretas para Presidente da República, interrompida com o Golpe Militar ocorrido em 1964 no país.

CHAVEIRO (1996, Doc. 037), identifica três fases no movimento de renovação da Geografia com a Geografia Crítica³⁶: fase sociológica, moda ecológica e o momento neotecnista. Para ele, a fase sociológica acabou por abandonar os trabalhos de campo, a categoria natureza e a realização das pesquisas regionais; a fase da ecologização acaba por disseminar um discurso em torno da retórica ecológica, empobrecendo o teórico, submetendo o geógrafo ao “profissionalismo a qualquer custo”; a fase do neotecnismo, pode eliminar a discussão teórico-metodológica que provocou a crítica aos antigos modelos redendo-se às tendências do capitalismo contemporâneo. CHAVEIRO (1996, Doc. 037) acredita que a reflexão epistemológica na Geografia afetou os currículos e a prática de ensino nos cursos superiores de Geografia, repercutindo nas Licenciaturas e nas escolas de ensino fundamental e médio. Ao estudar o curso de Geografia da UFG, o pesquisador pergunta: o curso desenvolve uma epistemologia que permite ao aluno perceber o mundo com criticidade teórica? A questão de CHAVEIRO (1996, Doc. 037), pode ser ampliada a outros cursos de Geografia do país, cuja organização interna ainda é quase desconhecida pela comunidade científica e escolar brasileira³⁷.

SILVA (1994, Doc. 151), analisa o aparecimento da Geografia Crítica no Brasil e verifica sua penetração na escola de ensino fundamental, o caso das 5ª e 8ª séries, influenciando na organização do conteúdos e dos métodos. Realiza sua

³⁶ CHAVEIRO (1996, Doc. 037), considera difícil classificar o(s) período(s) que marcam o Movimento de Renovação da Geografia, sobretudo pelas diversas influências e tendências oriundas. Destaca que uma das influências significativas foi a da Economia Política e na metade da década de 80, constata a existência de vários trabalhos versando sobre as mudanças no mundo. CHAVEIRO, Eguimar F. **O ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico – elementos para uma avaliação do curso de Geografia da UFG. Goiânia-GO. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Doc. 037.**

³⁷ Atualmente, salvo algumas exceções como as pesquisas de Rosalina Braga, Lana de Souza Cavalcanti e Helena Callai, apresentadas no 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia realizado na UFES em setembro de 2003, que realizaram levantamento da realidade dos cursos de Geografia dos Estados de Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul no âmbito da Comissão Nacional de Ensino da AGB-Nacional. Trabalho apresentado na Mesa Redonda: Situação dos cursos de formação de professores em Geografia no Brasil” no 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – UFES – Vitória-ES, de 14 a 18/09/2003.

pesquisa em escolas da rede municipal de Angra dos Reis e de Niterói no Estado do Rio de Janeiro, procurando perceber o confronto entre essa tendência e a Geografia Tradicional, nas rupturas e mudanças da concepção de ciência e da prática pedagógica do professor.

No ensino e na pesquisa a Geografia Crítica foi bastante difundida, GEBRAN (1990, Doc. 057), na dissertação de mestrado, realiza um estudo de caso em uma escola pública da região oeste do Estado de São Paulo. Sua pesquisa busca analisar e compreender como o ensino de Geografia se desenvolve nas 4 primeiras séries do 1º grau, procurando detectar os entraves que configuram a problemática desse ensino em escalas de diferentes níveis sócio-econômicos. Seu estudo apoia-se na Geografia Crítica ou Radical, a qual caracteriza-se como uma Geografia que contribui para “uma real compreensão das relações entre a sociedade e o espaço”.

Como outros autores (DINIZ, 1989, Doc. 045 e CAVALCANTI, 1996, Doc. 179), GEBRAM (1990, Doc. 057) considera que a relação da Geografia Crítica com o ensino, possibilita recuperar o sentido do ensino de Geografia, como o ensino da realidade social. Demonstra preocupação com as interligações entre a prática pedagógica e os fundamentos teórico-metodológicos no tratamento dos conteúdos geográficos. Analisa a linguagem utilizada pelos professores na sala de aula e considera, que esta prática caracteriza-se pela mera enumeração dos fatos geográficos desligadas da realidade social, chamando-a de *verbalismo*. Na sua visão, o conteúdo apresenta-se à-histórico e congelado. Em geral é dada ênfase às formas, e não ao processo global do ensino, o qual chama de *formalismo*. Os fatos geográficos são apresentados compartimentados e isolados, caracterizando um *detalhismo*, no tratamento dos conteúdos. O conhecimento ensinado, restringe-se aos temas oferecidos pelo livro didático. Os conteúdos são apresentados de forma estanque, sem que se estabeleçam relações conceituais entre eles e com outras disciplinas.

GEBRAN (1990, p.159, Doc. 057), observa que a interação professor e conteúdo reflete a relação da Geografia ensinada com o modelo de ensino tradicional. Em geral, a estruturação das aulas caracteriza-se pela “antecipação do conteúdo, das definições, dos conceitos e das conclusões”. Nesse processo valoriza-se a memorização que constituem-se em situações de imposição de respostas que desconsidera a experiência anterior ou atual da criança.

Na interação professor-aluno, GEBRAN (1990, Doc. 057), demonstra que, a abordagem ocorre em uma relação vertical, onde a autoridade do professor passa a exigir uma atitude receptiva por parte dos alunos. Quase sempre o professor detém o poder de decisão sobre todas as etapas e fases do processo de ensino-aprendizagem. Na interação aluno-conteúdo, o professor é o transmissor do conhecimento e, os alunos recebem, como se fossem um receptáculo. Segundo ela, este procedimento gera no aluno desinteresse pelo conhecimento. GEBRAN (1990, p.56, Doc. 057), entende que “o conhecimento científico reflete as transformações da sociedade e sempre são a expressão de sua época”. Assim entende que o objetivo do ensino de Geografia é compreender a realidade do aluno³⁸.

A preocupação com a decodificação da realidade foi a tônica em várias pesquisas realizadas na década de 90. A tese de BRAGA (1996, Doc. 175), considera que, para compreender a prática pedagógica e a relação com os conteúdos geográficos na escola elementar, não é suficiente entender qual Geografia é aí veiculada, mas sim decodificar também as relações pedagógicas

³⁸ GEBRAN (1990, Doc. 057) cita em seu trabalho NIDELCOFF, pedagoga argentina bastante estudada nesta época. NIDELCOFF (1987) afirma que o professor tem papel fundamental no processo educacional, sendo o agente que conduzirá o aluno para o entendimento da sua realidade, leva-o a assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança no contexto social. Sua investigação aponta para a valorização do estudo da realidade vivida do aluno, considerando as interações entre as condições de vida. Defende a sala de aula como espaço de diálogo, onde as experiências concretas vivenciadas no cotidiano, devem orientar os conteúdos geográficos a serem ensinados. Enfim, acredita que o envolvimento do professor e do aluno com a realidade, pode construir novas formas de ensino e redimensionar o processo de ensino-aprendizagem. Ver NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**, São Paulo, Brasiliense, 15ª Edição, 1987.

praticadas e a própria especificidade desta instituição social. Para avaliar as relações pedagógicas, procura identificar, a partir da prática dos professores, como sujeitos principais desse fazer – educadores e educandos – se integram em relações simultâneas e reflexivas com o conhecimento e sua produção com a realidade.

Como proposta de análise considera os elementos básicos do fazer pedagógico, as relações simultâneas e reflexivas. Identifica a Geografia presente na escola elementar, as relações pedagógicas a ela vinculadas e as possibilidades em construção. Os problemas encontrados na delimitação da pesquisa referem-se à identificação de um grande descompasso da instituição escolar, em especial da educação geográfica, em relação à dinâmica do real, distância entre a produção da geografia e da educação e a prática como os conhecimentos geográficos se dão na escola básica (BRAGA, 1996, Doc. 175).

BRAGA (1996, Doc. 175), considera que, a busca da teoria é necessária na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, na perspectiva dialética destaca que, esta busca permite a construção do objeto ao mesmo tempo que o sujeito se auto-constrói no ato de conhecer, construindo e reconstruindo o objeto e seu referencial teórico. A pesquisa de BRAGA (1996, Doc. 175), identifica a concepção do objeto assim como seu método revelado no cotidiano da escola onde se desenvolve a prática, que para ela, tem sido majoritariamente e tradicionalmente da transmissão e consumo do conhecimento. Faz distinção entre conhecimento e saber, considerando o conhecimento como o produto de uma interpretação sistemática do real produzido a partir do processo metódico de um trabalho voltado para a obtenção desse produto: o conhecimento científico. Para BRAGA (1996, Doc. 175), o saber como interpretação do real, resulta da repetição da experiência cotidiana extraída do vivido, no interior do saber podem-se realizar várias diferenciações (senso comum, bom senso, saber popular, etc).

Nessa linha, BICHOF (1994, Doc. 016), defende que os conteúdos geográficos devem ser trabalhados de forma dinâmica objetivando a produção de novos conhecimentos. Para ela, uma das propostas mais significativas da Geografia Crítica é o desenvolvimento de uma atitude de investigação da realidade. Assim para muitos educadores, conhecer a realidade dos alunos é um objetivo fundamental. Sobre essa questão, BICHOF (1994, p.12, Doc. 016) propõe “conhecer os alunos com o objetivo de interpretar o conhecimento que eles têm do seu meio e, ao mesmo tempo, conhecer quais são as condições em que vivem e suas aspirações”. Esta visão baseia-se na idéia que a aquisição dos conhecimentos deverá passar pela reflexão crítica, por ações que possam atender à curiosidade científica e à criatividade dos alunos.

DINIZ (1989, p.14, Doc. 045), afirma que, a apreensão do real não se reduz ao estritamente escolar. Na sua pesquisa, busca captar o movimento do espaço geográfico em sua totalidade, a dinâmica da escola dentro deste espaço e a postura dos grupos sociais em ambos. Para ela, “a totalidade significa que cada parte se articula com o todo”. Conhecer a concepção do espaço geográfico dos alunos significa entender a dinâmica das relações entre eles, o meio social e as formas de interação com o contexto pedagógico. Segundo a pesquisadora as articulações entre as condições vividas no meio social com o pedagógico é que poderão indicar as relações entre o homem e a natureza no trabalho desenvolvido pela Geografia e ensinada na 5ª série. Concebe dialéticamente o conceito de espaço geográfico. Nesta perspectiva, a análise dos diferentes grupos sociais deve ir além das aparências, desvelando sua essência e suas contradições, compreendendo-o tal qual ele é, fragmentado ou não, com a dinâmica e a contradição que nele, de fato, existem e que permitem transformá-lo.

Para DINIZ (1989, Doc. 045), o movimento de renovação da Geografia, sobretudo propagado na perspectiva crítica, possibilita um encontro com a compreensão da realidade. Nesta perspectiva o sujeito é o criador da História, um ser conseqüente, capaz de criar e recriar a própria realidade. O ensino de

Geografia concebido nesta linha, permite entender a realidade como um todo estruturado em permanente movimento e transformação, um real dinâmico. Fornece meios para desvendar as contradições de classe e por outro lado, melhor compreensão da realidade para uma prática mais eficaz no ensino fundamental.

A escola, na visão de DINIZ (1989, p.7, Doc. 045), precisa “reconhecer a existência imediata da vida e incorporá-la ao conhecimento científico contribuindo para recriar um novo conhecimento”. Para que o espaço geográfico ensinado tradicionalmente, não reforce que as diferenças sócio-espaciais são naturais, é necessário considerar que as relações entre a sociedade e natureza se dão por meio do trabalho. O trabalho social estabelece a relação sociedade-natureza e é através dele que o homem, realiza, regula e controla suas relações com o mundo natural.

O estudo de DINIZ (1989, Doc. 045), evidencia uma diferença de conteúdo e significado entre o espaço apreendido pelos grupos e o ensinado pela escola através da Geografia. Para DINIZ (1989, p.206, Doc. 045), a Geografia ensinada de forma crítica, passa a “desvendar o significado das estruturas econômicas e sociais, das diferentes formas de organização que se desenvolvem no espaço e desmistifica as relações que se estabelecem entre os homens e a natureza”. Para ela, a Geografia Crítica, preconiza, não a reprodução dos fatos geográficos e dos dados brutos da experiência sensível, nem o acúmulo de informações, mas o relacionamento entre o pensamento e a realidade que constituem o processo de conhecimento. Acredita que, uma ação articulada entre universidade e escola pode romper com a divisão entre os produtores do conhecimento e os transmissores do saber produzido, permitindo o avanço da ciência geográfica e das práticas educacionais e sociais.

A Geografia Crítica elaborada no Brasil, está acompanhada de uma visão crítica de educação. Os autores preocupados com o ensino, postulavam que o ensino de Geografia deva contribuir por meio de seus conteúdos, evidenciando as

questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Para isso é proposto introduzir métodos de trabalho na sala de aula que apontem mudanças no modo de pensar e de agir dos alunos levando-os à tomada de consciência da sua realidade.

Os adeptos da Geografia Crítica empenham-se em incentivar na escola, a perspectiva da transformação da sociedade. SILVA (1999, Doc. 145) realiza uma pesquisa-ação e baseia sua orientação metodológica no campo da educação, nos propósitos de Saviani, adotando as categorias explicativas da análise marxista como método de pesquisa³⁹. Cita Freitas⁴⁰ para falar de projeto histórico como parâmetro da ação educativa, acredita que é preciso especificar o determinado tipo de sociedade que se quer construir, Na sua pesquisa, SILVA (1999, Doc. 145) evidencia as formas para se chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. CARARO (1999, Doc. 027) apoiado por Saviani sugere, a construção de uma Geografia Histórico-Crítica, comprometida com a sociedade enquanto instrumento de transformação da realidade. Para o ensino, especificamente, propõe a integração orgânica das formas, dos processos, dos métodos (como fazer), dos fins (para quê), e dos conteúdos (o quê), como momentos interdependentes do trabalho educativo e que, para ele, guardam autonomia entre si.

Na década de 90, os estudos sobre formação de conceitos, apoiam-se em bases teórico-metodológicas educativas, como o sócio-construtivismo de Vygotsk⁴¹. Os estudiosos alinhados à Geografia Crítica, passam a considerar a

³⁹ Ver SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas. Autores Associados, 1995.

⁴⁰ Ver FREITAS, Luís Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

⁴¹ O sócio-construtivismo está inserido na dimensão sociocultural do desenvolvimento humano, para OLIVEIRA (1993) esse plano não se refere apenas a um amplo cenário, um pano de fundo onde se desenrola a vida individual. Quando Vygotsky fala em cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócio-econômico, a profissão de seus pais, por exemplo, está falando do grupo cultural como fornecedor ao indivíduo de um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significação. Ver OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo. Ed. Scipione, 1993, pp. 37.

teoria de Vygotsk mais apropriada para fundamentar seus estudos. A formação dos conceitos no processo de ensino-aprendizagem têm sido uma preocupação entre os educadores, sobretudo na perspectiva do sócio-construtivismo. No conjunto do ensino de Geografia, existem várias propostas e concepções sobre quais conceitos são mais representativos para organizar conteúdos e métodos de ensino.

Para CAVALCANTI (1996, Doc. 179), os conceitos científicos têm o papel de “propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim o desenvolvimento intelectual”. Na concepção de Vigotsky, a formação de conceitos é um processo criativo que se orienta para a resolução de problemas. A escolha de quais conceitos são mais significativos para o ensino, relacionam-se às posturas do educador, conseqüentemente, a seleção dos mesmos, evidencia a visão de Geografia e de educação do professor e do pesquisador.

CAVALCANTI (1996, Doc. 179), em sua tese, estuda a construção de conceitos geográficos no ensino fundamental, com o objetivo de compreender o processo de construção de conhecimentos geográficos por meio das representações sociais dos alunos acerca de conceitos elementares e seu papel na formação de conceitos científicos. A base teórica do estudo foi a perspectiva sócio-construtivista de Vygotsky, iniciando com levantamento e análise dos conhecimentos cotidianos dos alunos de 5ª e 6ª séries de Goiânia-GO, tendo como apoio a teoria das representações sociais de Moscovici⁴². Os conceitos

⁴² A *teoria das representações sociais* de Moscovici, centra seu olhar na relação entre a sociedade e o indivíduo; busca recuperar um sujeito que, valendo-se de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. O coletivo encontra a sua mobilidade na dinâmica social, que é consensual; é reificado. Assim, este abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais que o desafiam e, se necessário, o transformam. A *teoria das representações sociais* estabelece uma síntese teórica entre fenômenos que, em nível da realidade, estão profundamente ligados. Envolve a construção de saberes sociais (cognição) e a construção de significação simbólica, que é simultaneamente um ato de conhecimento e um ato afetivo. A produção encontra-se nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais (e no espaço geográfico). PINHEIRO, Antonio Carlos. *Representações sociais na Geografia: uma*

selecionados para o estudo foram: lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade.

CAVALCANTI (1996, Doc. 179), critica a lógica conteudística predominante no ensino, entendendo que o ensino é um processo de conhecimento construído pelo aluno, mediado pelo professor e pelos conteúdos de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos. Esta visão também é destacada por CALLAI (1996, Doc. 176). No entanto é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos significativos e socialmente relevantes.

Acredita CAVALCANTI (1996, Doc. 179) que, os conceitos definidos para este estudo, adquirem importância no ensino, na medida em que podem ser tomados como referências para a estruturação dos conteúdos a serem trabalhados ao longo das séries finais do ensino fundamental (5^a à 8^a séries). O caso estudado é de caráter qualitativo, com observação direta dos elementos da realidade, interagindo com os alunos e suas concepções e experiências sócio-culturais. CAVALCANTI (1996, Doc. 179), postula que, o estudo das representações sociais é uma das perspectivas que possibilitam o entendimento da realidade.

SOARES JR (2000, Doc. 195), centra seu estudo no conceito de lugar. Defende que, a elaboração do currículo escolar deve estar centrada na formação de conceitos como componentes básicos para a formação do educando enquanto cidadão consciente e participativo. No seu estudo com alunos de 1^a série na cidade de Natal-RN, analisa como ocorre a elaboração de conceitos pelas crianças no início da escolarização. Trabalhando com a perspectiva sócio-histórica, centra sua atenção para o conceito de lugar, levando em conta as vivências dos alunos. Observa que, o trabalho contextualizado na formação de

conceitos possibilita maior apreensão dos conteúdos pelos alunos, sobretudo neste nível de ensino.

As crises experimentadas pela Geografia, a partir da segunda metade do século XX, propiciaram estudos da realidade fundamentados em diversas bases filosóficas. A crise da modernidade, calcada na reflexão epistemológica da ciência moderna, atraiu para a Geografia o interesse de pensadores de outras áreas aproximando os geógrafos de outros segmentos científicos.

A influência do filósofo francês Henri Lefebvre (1901-1991), foi distinta para a análise geográfica, sobretudo na análise da dimensão social da construção da realidade. A concepção do espaço como produto social, forjou um novo modelo de compreensão do espaço na Geografia, definido por uma análise fundada na dinâmica própria da espacialidade⁴³. Segundo GOMES (2000)⁴⁴ essa concepção restituiu ao espaço um papel-chave na interpretação da sociedade. A reflexão promovida por Lefebvre estimulou a discussão das relações entre o concreto e o abstrato, no campo epistemológico da Geografia, que foram retomadas para estudar a realidade espacial pelo movimento crítico na Geografia⁴⁵. Conceber o

⁴³ O espaço, para Lefebvre, segundo SEABRA (1996), é ao mesmo tempo, analisador e revelador da problemática da produção do espaço contemporâneo. A formulação de uma teoria unitária do espaço que sintetiza o natural (quadro físico), o mental (os espaços de representação e ou representação do espaço) e o social, correspondem a uma prática espacial. O conceito de espaço social abarca três níveis do real: o percebido, o vivido e o concebido. SEABRA, Odette C L. O pensamento de Henri Lefebvre e a Geografia. In **Boletim Paulista de Geografia**, n. 74, São Paulo: AGB-SP, 1993.

⁴⁴ GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000, p. 300.

⁴⁵ Na perspectiva de Lefebvre, a visão filosófica clássica, faz uma leitura dicotômica da realidade, influenciada pela idéia de separação entre o mundo sensível (material) e o mundo inteligível (ideal). O empirismo define como concreto aquilo que pode ser percebido pelas sensações, com base no mundo imediato e nos aspectos individuais. Esta visão mantém o concreto fora do abstrato. Pela perspectiva dialética de Lefebvre, o sensível já é um primeiro concreto, pois os significados são características inseparáveis do processo de construção do conhecimento. Penetrar no real é atingir, pelo pensamento, um conjunto cada vez mais amplo de relações, de detalhes, de particularidades, captadas numa totalidade. O ato do pensamento, diferentemente do movimento da totalidade do real, ocorre tomando-se por base um recorte ideal, o que pode ser denominado de "objeto do pensamento". LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 113.

espaço geográfico como espaço social, na perspectiva de Lefebvre, representa partir da dinâmica da sociedade para compreender a ocupação e uso do espaço físico-natural⁴⁶.

A abordagem do espaço geográfico, principalmente, do espaço escolar adotada por KIMURA (1998, Doc. 184), baseia-se nos conceitos e categorias do que ela denominou de “Geografia do Cotidiano”. Para ela, trata-se das linhas do pensamento geográfico preocupadas com o cotidiano, com o lugar e com o espaço vivido. Neste sentido, apoia-se em estudos da Geografia Humanista e em autores de como: Lefebvre, Milton Santos, e Ana Fani A. Carlos. KIMURA (1998, Doc. 184), vê o lugar definindo-se pelo percebido/vivido, incorporando a subjetividade e, considerando, ao mesmo tempo, a objetividade que ele carrega na sua materialidade estrutural.

KIMURA (1998, Doc. 184), estuda o lugar dos alunos, utilizando-o como referência para analisar a violência, a tensão e os conflitos do espaço escolar, no contexto dos processos de industrialização e de urbanização, na sua permanente transitoriedade. Para ela, esses processos são conteúdos cuja dissecação revela inúmeros outros conteúdos da espacialidade concreta dos sujeitos. Desse modo, ao tratar a noção de distância, na perspectiva local-global, confere ao lugar outros significados, que não se referem a uma concepção geométrica de um espaço uniforme, contínuo, com fronteiras precisas delimitando seus começos e fins, seus transbordos e intersecções. Ao contrário, o lugar, confere maior variedade qualitativa à espacialidade. KIMURA (1998, Doc. 184), aborda-a, para além da dimensão geométrica, explorando suas qualidades, envolvendo os olhares dos sujeitos e os espaços de vivência, comportando experiências, valores e ideologias. A relação entre o sujeito da percepção e seus conteúdos, são vistos por uma

⁴⁶ Ao estudar a cidade, por exemplo, LEFEBVRE (1968), a considera como obra de certos agentes sociais, distinguindo no processo a ação do resultado, mas analisa-os sem separá-los, entendendo os elementos constituintes como produto de uma “sucessão de atos e ações, de decisões e de condutas”. As obras são parte de uma realidade prático-sensível, de um lugar, de uma natureza, de um meio. A realidade implica formas e relações. LEFEBVRE, Henri. *Le Droit à la Ville*. Paris:Éditions Anthopos, 1968. p. 55, 56.

multiplicidade de fontes de informação, que passam a integrar seu universo imaginário. O lugar - espaço vivido, percebido e concebido - é particular e geral simultaneamente, contendo o específico e o universal⁴⁷.

Segundo KIMURA (1998, Doc. 184), os procedimentos adotados na sua pesquisa, pretendiam estabelecer as relações entre os temas da Geografia e o universo sócio-cultural do alunos. Desse modo, analisa a produção/organização do espaço enfatizando a sua especificidade juntamente com a totalidade à qual se articula.

Diante da tese de KIMURA (1998, Doc. 184), entendo que os conteúdos para a apreensão da realidade se estabelecem na relação entre os temas geográficos e aqueles existentes nas vivências dos alunos. O método pelo qual apanha e desenvolve os conteúdos resulta de investigação e correlação entre as experiências não escolares e escolares e os temas geográficos que podem fornecer as pistas para desvendá-los.

KIMURA (1998, p. 126, Doc. 184), explica que a questão da violência foi “colocada como porta de entrada e como parte de uma análise das visões dos alunos sobre o mundo que os rodeia”, estas questões foram vinculadas ao cotidiano dos alunos. A questão da segurança para os alunos, constitui um ideal que reflete representações construídas de fora para dentro.

Em geral muitos alunos endossam a repressão feita na escola vendo-a como uma qualidade pedagógica e como passaporte para a ascensão profissional e social. A ordem social interiorizada corresponde ao conjunto das

⁴⁷ Para CARLOS (1996) o lugar aparece como um fragmento do espaço onde se pode apreender o mundo moderno, uma vez que o mundial não suprime o local. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Desse modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. É no lugar que se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade que se volta para o mundial. CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 28-29.

permissões/interdições que tornam os alunos defensores de representações construídas pelo senso comum sobre as pessoas que vivem na periferia, acreditando que os pobres são marginais, reproduzindo uma série de preconceitos existentes na sociedade.

A tese de KIMURA (1998, Doc. 184), desenvolve uma visão teórico-metodológica de abordagem da questão espacial, considerando o sujeito como integrante da mesma. Para ela, os professores devem colocar desafios para os alunos, incorporando a todo instante o processo de vida real, no qual, enquanto sujeito e objeto, os freqüentadores/circundantes escolares estão imersos, exigido a tarefa de elucidar o imaginário de que são portadores e consumidores.

A tese de SOARES (1996, Doc. 196), apresenta uma elaboração crítica combinando linguagem poética e científica. Seu trabalho reflete a trajetória de sua prática docente como professora do ensino fundamental e médio em Piedade-SP. O texto é um mergulho de si mesma na experiência cotidiana, compondo e criando palavras e expressões para significar e representar a ação pedagógica no ensino de Geografia. Para ela a escola é um espaço real, situada em um contexto concreto. Da forma como está organizada hoje, define a escola como um espaço que tenta encerrar o aluno em um mundo distante da realidade. Afirma que é preciso suturar esses opostos, para isso, propõe subverter o modelo tradicional de ensino, baseado no controle disciplinar do corpo e da ciência, por meio do uso de diversas linguagens, como, o senso comum, as poéticas, as imagéticas, as filosóficas, etc. Sua tese é uma crítica poética ou uma poética crítica à ciência convencional, às estruturas de poder impetradas pelas instituições educacionais no plano formal, científico e moral. À primeira vista, seu texto não facilita a leitura de olhos científicos disciplinados, exigindo olhares despídos de modelos pré-concebidos. Sua lógica é contraditória, como é para ela, o espaço escolar – lugar de crises, de conflitos, de afirmações, de construções, de ilusões, de descobertas, sobretudo por constituir-se espaço de circulação de crianças e jovens. Para ela a escola é o espaço crítico da sociedade, refletindo na sua

estrutura a necessidade da imposição de regras, de normas, da disciplina e do tempo cronometrado de fora para dentro, aprisionando a criatividade dos alunos e professores.

SOARES (1996, Doc. 196), com base na dialética da cotidianidade de Lefebvre, entendido pela autora como parte do mundo da manipulação e da instrumentalidade, com respostas funcionais às situações vivenciadas, onde o homem se movimenta com instintividade mecânica, com sentido de familiaridade e de ações banais.

O sentido do cotidiano para Lefebvre, segundo KIMURA (1998, Doc. 184), é o da cotidianidade ou a repetição incessante e banalizada pela perda de sentido. Em decorrência, pode-se chegar à expropriação das condições de vida, que é o que caracteriza o modo de vida da sociedade contemporânea dominada pelo neocapitalismo homogeneizador.

SOARES (1996, Doc. 196) estuda a prática social dos alunos, envolvendo-os na sua realidade escolar e mundana. A escola, é o lugar de expressão onde os alunos expõem suas visões da realidade, exercitando a criatividade, transformando e sendo transformados concomitantemente no processo do conhecimento.

Além de Lefebvre, outros autores no contexto da crise da modernidade, desenvolvem críticas afirmando que, o momento atual já apresenta-se como um período pós-moderno. Nesta perspectiva, HARVEY (1992)⁴⁸ concebe o espaço como uma realidade autônoma e independente moldada por princípios e objetivos estéticos, colocando-o em destaque na atualidade sobre-determinando o tempo.

⁴⁸ HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

SOJA (1993)⁴⁹ refere-se ao momento de pós-historicismo, apontando que, no mundo de hoje, vale mais a apreensão dos impactos instantâneos e da aparência dos processos que os próprios processos. SOJA (1993), afirma que, existem diversas geografias pós-modernas que buscam superar a desespacialização do historicismo (interpretações resultantes de várias opções filosóficas eclodidas no final do século XX, como as influências marxistas, foucaultiniana e giddeniana, por exemplo). Considera que, agora é mais o espaço do que o tempo que oculta as coisas de nós. Para ele, a “desmistificação da espacialidade e de sua velada instrumentação do poder é a chave para dar sentido prático, político e teórico à era contemporânea” (SOJA 1993, p.78).

∞O∞

Analisando as relações entre as dissertações e teses e as tendências teórico-metodológicas da Geografia, observei que, assumindo ou não uma perspectiva como referência, vários documentos articulam características específicas de mais de uma tendência. Em geral, refletem o processo histórico de inserção das tendências na Geografia, cuja contribuição para a pesquisa sobre o ensino é evidente mesmo quando nas dissertações e/ou teses, os pesquisadores realizaram críticas a respeito de outras visões, assimilaram parte das orientações propostas por elas, demonstrando que, na prática o conhecimento é produto de um processo histórico.

Todavia, seguir uma única linha, parece não ser a tônica da maioria das pesquisas. Mesmo que alguns pesquisadores tenham afirmado sua filiação por uma tendência, ainda assim, são notáveis as combinações de diversos matizes teórico-metodológicos da Geografia, da Educação e de influências de outras áreas do conhecimento.

⁴⁹ SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas** – a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

O conjunto das pesquisas revela uma diversidade no trato metodológico e na análise das temáticas estudadas, destacando o caráter interdisciplinar da Geografia que, ao se dividir, produziu múltiplas interfaces com outras áreas. A diversidade como possibilidade de análise produziu uma variedade de relações permitindo amplo conhecimento da realidade e dos temas geográficos. A diversidade teórico-metodológico possibilita a análise dos gêneros de trabalho científico e dos focos temáticos, que será realizada no próximo Capítulo (IV).

CAPÍTULO IV

DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA POR GÊNEROS DE TRABALHO ACADÊMICO E POR FOCOS TEMÁTICOS

A decisão de analisar os gêneros de trabalho acadêmico e os focos temáticos, deu-se pela curiosidade em conhecer como as pesquisas se comportam em relação aos procedimentos metodológicos e quais os temas que se destacam nos mesmos. Evidentemente que, as duas características refletem um conjunto de metodologias e de temáticas que se combinam, contudo com base na tese de doutorado de MEGID NETO (1999)¹ percebi ser possível detectar um gênero e um foco temático principal para a análise mais detida.

Creio que, desenvolver uma pesquisa que busca penetrar na intimidade da construção científica já realizada, tentando recompor o seu roteiro, é uma tarefa complexa. Indagar como o autor chegou às formulações, quais seus pressupostos, quais suas teses, suas hipóteses e suas opções metodológicas, podem ajudar a definir as características não apenas da sua pesquisa, como também de um momento do presente.

A questão da posição teórico-metodológica, latente ou manifesta, está presente na obra e na dimensão dos seus pressupostos (como foram analisados no Capítulo III). Todos os autores têm concepções próprias da realidade, diante disso, elegi algumas possibilidades de classificação para os procedimentos metodológicos e definição das temáticas, com o objetivo de visualizar, no conjunto das pesquisas, as tendências neste aspecto.

¹ MEGID NETO, Jorge. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. 1999. Campinas- SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

Embora correndo o risco de cair em estereótipos, considere importante enquadrar os documentos em um gênero de trabalho acadêmico e em um foco temático principal.

Para a realização da análise das 197 dissertações e teses, apresento uma definição de cada indicador utilizado para a classificação e no mesmo item, apresento alguns exemplos obtidos dos documentos estudados. As dissertações e teses, citadas nesse Capítulo, foram escolhidas por considerar que suas características estão de acordo com os critérios definidos, tornando-os mais evidentes para o objetivo da análise. Nesse sentido não procurei utilizar todas as 197 pesquisas, mas aquelas que julguei mais apropriadas, como amostragem, para demonstração analítico-interpretativa.

1. GÊNEROS DE TRABALHO ACADÊMICO

Este item indica a classificação, considerando os gêneros de trabalho acadêmico das 197 dissertações e teses, destacando as principais características metodológicas apresentadas pelos documentos. A partir da leitura dos resumos e de cerca de 40% das dissertações e teses, na íntegra e outros parcialmente, concomitantemente à realização de revisão bibliográfica sobre procedimentos metodológicos na pesquisa educacional, defini os gêneros de trabalho acadêmico principais, mais representativos da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia.

O termo *gênero* é baseado em SOARES apud MEGID NETO(1999) e designa tipos ou classes de textos de trabalhos científicos e acadêmicos diferenciados conforme o critério de sua relação com a realidade e com o fenômeno estudado. O que caracteriza o gênero de trabalho acadêmico são os métodos utilizados, assim como os procedimentos e técnicas para a produção da pesquisa acadêmica. Com base nas leituras realizadas e de acordo com especificidades apresentadas pelas 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia, utilizei parte do modelo de SOARES

(1989)² e de MEGID NETO (1999), além de colaborações de outros autores como complementação para a definição e reflexão dos gêneros de trabalho acadêmico para essa tese, como: LATORRE, RINCÓN e ARNAL (1997), PÂDUA (1999), DEMO (1988), THIOLENT (2000), GOMES (2001), TRIVINOS (1990), entre outros³.

Para MEGID NETO (1999), as pesquisas são trabalhos que descrevem e analisam dados obtidos por meio de procedimentos sistematizados apontando conclusões deles decorrentes. Em sua tese, MEGID NETO (1999), divide as pesquisas em dois grupos: pesquisas de intervenção e pesquisas de descrição. Considera que, as primeiras reúnem investigações em que o pesquisador intervém no processo, introduzindo um ou mais elementos novos ou outras variáveis. As segundas, referem-se a estudos em que o processo ou alguns de seus aspectos, são descritos sem que o pesquisador pretenda ou tente alterá-lo. MEGID NETO (1999) classifica as pesquisas de intervenção em dois subgrupos: pesquisa experimental e pesquisa-ação. As pesquisas de descrição inclui: survey, estudo de caso, estudo etnográfico, estudo comparativo/causal e correlacional, pesquisa de análise de conteúdo, pesquisa histórica e pesquisa de revisão bibliográfica.

Para LATORRE, RINCÓN e ARNAL (1997), a classificação ocorre articulada a campos metodológicos gerais que demandam as pesquisas. Os autores dividem as pesquisas, segundo três campos metodológicos: primeiro, a metodologia empírico-analítica-quantitativa; segundo, a metodologia construtivista-qualitativa e terceiro, a investigação orientada para a prática educativa: decisão e mudanças. No primeiro campo, a metodologia empírico-analítica-quantitativa é dividida em três grupos: a) experimental – onde o investigador manipula as variáveis independentemente e atribui

² SOARES, Magda B. Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDUC, 1989

³ A escolha e definição dos tipos de pesquisa, ou como chamaremos aqui, *gêneros de pesquisa* foram levantados com base em DEMO, Pedro (1988). **Introdução à Metodologia da Ciência**, São Paulo, Atlas. LATORRE, Antonio, RINCÓN, Delio del, ARNAL, Justo. (1997) **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa**, Barcelona, Nurtado. PÂDUA, Elisabete M.M. (1999) **Metodologia da Pesquisa**, Campinas, Papyrus. THIOLENT, Michel (2000) **Metodologia da Pesquisa-ação**, São Paulo, Cortez. MEGID NETO, Jorge. (1999) **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**, Tese de Doutorado, Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. IN Pesquisa Social: teoria, método e criatividade

seus níveis, sendo a amostra escolhida ao acaso; b) quase-experimental – quando o investigador varia deliberadamente os níveis de variáveis independentemente para verificar os efeitos que causam esta variação na variável dependente. Nesse modelo, não exercem um controle como na pesquisa experimental; c) não experimental – o pesquisador pode produzir os problemas ou buscar em um contexto ou situação a obtenção dos dados necessários em um fenômeno já produzido. Os métodos não experimentais limitam-se a descrever uma situação que já vem dada ao investigador, embora ele possa selecionar valores para estimar relações entre as variáveis. No segundo campo, a metodologia construtivista–qualitativa é dividida em dois grupos: estudo de caso e etnográfico. No terceiro campo, a investigação é orientada para a prática educativa: decisão e mudança. Esse modelo está organizado em dois grupos: a) investigação avaliativa – em geral a avaliação é considerada como um processo ou conjuntos de processos, para obtenção de análises de informações significativas que apoiam juízos de valor sobre objetos, fenômenos, processos e acontecimentos, ou como suporte de decisão sobre o mesmo; b) investigação-ação – resulta de um resultado direto e lógico da posição progressiva em educação.

Diferenciar as fronteiras entre gêneros, procedimentos e técnicas de pesquisa pode parecer redundante, no entanto para organizar uma análise revisional foi necessário definir um conjunto de gêneros para a classificação das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia. Embora a maioria das pesquisas sobre o ensino de Geografia tenham sido realizadas nas Faculdades de Educação, somando 55,8% contra 39% nos Programas de Geografia e 5% em outros programas (ver Gráfico 05, Capítulo II), a maioria teve influência das tendências gerais de metodologias utilizadas na pesquisa educacional. Todavia, apesar dessas influências, muitas pesquisas apresentam outras possibilidades de métodos, muitas vezes somando mais de uma metodologia e/ou gênero de trabalho acadêmico, unindo pesquisa-ação com estudo de caso, por exemplo. Notei que, em certos casos, o autor pode definir sua pesquisa em um gênero, porém pelos critérios que selecionei e com base na minha leitura classifiquei em outro gênero.

(Maria C. S. Minayo – org). Petropolis: Vozes, 2001. TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa**

Mesmo acreditando existir uma infinidade de possibilidades de tratamentos para a realização das pesquisas acadêmicas, decidi destacar apenas o gênero principal de cada pesquisa. Consciente dos limites realizei a classificação com base nos critérios estabelecidos baseados nas leituras sobre métodos e metodologias, assumindo o modelo de classificação apresentado a seguir. Para essa tese foram escolhidos os seguintes gêneros de trabalhos acadêmicos: Pesquisa de Análise de Conteúdo, Estudo de Caso, Estudo Comparativo/correlacional, Relato de Experiência, Pesquisa Bibliográfica e Documental, Pesquisa Experimental e Pesquisa-ação. Com base na definição dos gêneros de trabalho acadêmico, conjuntamente farei análise geral das 197 dissertações e teses, destacando pesquisas escolhidas como exemplo a título de amostragem.

TABELA 05 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia por quinquênio de realização e por gênero de trabalho acadêmico - 1972–2000

Gênero	Número de Documentos						Total
	1972-1975	1976-1980	1981-1985	1986-1990	1991-1995	1996-2000	
Pesquisa Análise de Conteúdo	-	-	4	9	26	31	69 (35%)
Estudo de Caso	-	2	-	7	7	25	41 (20,8%)
Pesquisa Comparativa/Correlacional	1	1	1	2	8	13	26 (13,1%)
Relato de Experiência	2	-	2	3	6	10	23 (11,6%)
Pesquisa Bibliográfica Documental	-	-	-	4	2	8	14 (7,1%)
Pesquisa Experimental	-	2	5	1	3	1	12 (6%)
Pesquisa-Ação	-	-	-	-	3	9	12 (6%)
Total	3	5	12	26	54	97	197 (100%)

Observando a Tabela 05, distribui as pesquisas por quinquênios demonstrando o seu comportamento desde 1972 até 2000. Do conjunto das 197 dissertações e teses, nota-se que, o gênero classificado em Pesquisas de Análise de Conteúdo aparece com o maior número, representando 35,5% do total. As primeiras pesquisas desse gênero, surgem na década de 80, aumentando em quantidade até o ano 2000. Esse fato também pode ser notado em outros gêneros como o Estudo de Caso com 20,8% e a Pesquisa-ação com 6%. Essa tendência revela um interesse pela pesquisa qualitativa que teve um aumento significativo no conjunto da pesquisa educacional como um todo. Como pode ser atestado, se observa nos dados da pesquisa experimental que houve um decréscimo nas últimas décadas. Para elucidar as características de cada gênero, passo para à definição e posterior abordagem utilizando alguns exemplos.

1.1. Pesquisa de Análise de Conteúdo

São estudos relacionados ao tratamento rigoroso de livros, textos ou outros documentos (questionários abertos, relatórios, entrevistas, filmagem em vídeo, etc), que, a partir de levantamentos quantitativos ou qualitativos, permitem identificar e classificar as estruturas responsáveis pela maneira determinada com que as mensagens são construídas e articuladas, bem como permitem descrever de forma sistemática o material de estudo; as categorias de análise são, em geral, estabelecidas a partir de leitura prévia do material ou parte dele.

As Pesquisas de Análise de Conteúdo são bastante empregadas atualmente como pode-se observar nos 197 documentos levantados. No conjunto das 197 dissertações e teses, foram classificados no gênero Pesquisa de Análise de Conteúdo 69 documentos (35%), sendo 57 dissertações e 12 teses. As inúmeras possibilidades de utilização desse procedimento, podem ser aplicados utilizando-se princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (GOMES, 2001)⁴. TRIVINOS (1990)⁵, considera

⁴GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. IN Pesquisa Social: teoria, método e criatividade *Maria C. S. Minayo. Petropolis: Vozes, 2001.

que o uso da Pesquisa de Análise de Conteúdo tem a força de um método. O autor cita Bardin como o grande sistematizador do método, que definiu na década de 70, na França, suas regras, seus princípios, seus conceitos fundamentais e as suas técnicas para emprego científico, que possibilitaram a aplicação na educação. BARDIN apud TRIVIÑOS (1990), recomenda o uso desse método para o estudo das motivações, atitudes, crenças, tendências, podendo desvendar ideologias existentes em dispositivos legais, princípios teórico-metodológicos, diretrizes, programas, currículos, etc. É um meio para estudar colocando ênfase no conteúdo.

GOMES (2001), define a Pesquisa de Análise de Conteúdo como uma técnica, destacando duas funções de aplicação, uma centrada na verificação de hipóteses e/ou questões - através da análise de conteúdo, pode-se encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação.

Outra função se refere à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Todavia, muitas outras possibilidades são oferecidas por este procedimento, como a análise dos conteúdos resultantes do levantamento de dados, da observação participante, da análise do contexto de temas estudados, da análise de obras científicas e didáticas, como livros (didáticos e gerais) e documentos para o desmascaramento ou reconhecimento de uma ideologia, de tendências e de postura(s) científica(s) subjacente(s). Pode auxiliar na análise de depoimentos de alunos, de professores, de pesquisadores e da população em geral. MASCARIN (1999, Doc. 089), estuda por meio de depoimentos, entrevistas e da experiência vivida a trajetória dos professores de Geografia da região de Campinas-SP, destacando as influências do pensamento geográfico das últimas três décadas do século XX, na construção político-pedagógicas dos professores.

⁵TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1990

Os conteúdos analisados pelas pesquisas, são encontrados em vários tipos de registros, como em documentos oficiais, nos livros didáticos, em manuscritos, em anotações de campo, depoimentos e entrevistas, entre outras modalidades. NOVAES (1999, Doc. 106), analisa o tratamento da questão ambiental nos documentos oficiais (Propostas Curriculares) com ênfase nas concepções, nos conceitos e nas orientações teórico-metodológicas apresentadas para a Educação Ambiental. No caso dos livros didáticos esse gênero é bastante empregado, como é o caso de CORREIA (1991, Doc. 041) que identifica as bases teórico-metodológicas nos livros didáticos do ensino médio em Santa Maria-RS; ASSIS NETO (1995, Doc. 007) que analisa como a questão ambiental está sendo trabalhada nos livros didáticos do ensino médio e CARDOSO (1999, Doc. 028), que analisa o conceito de paisagem em livros didáticos do ensino fundamental. OLIVEIRA (1996, Doc. 115), analisa as concepções de avaliação no processo ensino-aprendizagem de alunos e professores na cidade do Rio de Janeiro. LIMA (1999, Doc. 078), estuda a contribuição do telensino como recurso para o ensino de Geografia em Fortaleza-CE, analisa as entrevistas dos alunos, opiniões dos orientadores e das autoridades, demonstrando a eficácia do recurso, no ensino.

Esse gênero possibilita estudar uma particularidade do conjunto, como um personagem, uma obra, uma situação, podendo as unidades serem combinadas em conformidade com a natureza do estudo. Dessa forma, as particularidades do contexto situam o tema mais amplo precisando suas inter-relações entre as variáveis intercambiadas. BASTOS (1993, Doc. 013), por exemplo, aproxima a literatura da Geografia, identificando em romances nordestinos, a forma como esses textos representam o espaço geográfico. Por meio dos contextos dos romances, organiza temas e conteúdos geográficos para serem trabalhados em sala de aula, entre eles, discute a questão da seca, dos retirantes e do processo migratório, considerando as especificidades da sociedade e da cultura do nordeste do Brasil, retratada nos romances. BORTOLOZZI (1997, Doc. 174) analisa atividades de Educação Ambiental em escolas da região de Campinas, para desenvolver propostas interdisciplinares com os professores. SOUZA (1999, Doc. 158), analisa as estratégias utilizadas por professores leigos na construção de seu conhecimento, demonstrando a forte influência

das representações do senso comum e da experiência como elementos marcantes na prática do professor.

A análise de textos escolares tem sido objeto de estudo desse gênero, MAGALHÃES (1992, Doc. 185), por meio da análise de textos escolares escritos para as disciplinas de História, Geografia e Ciências, demonstra que, a abordagem pragmática da leitura é uma alternativa para melhorar a compreensão do texto. Investiga a utilização do texto didático em duas classes de 5ª e 8ª séries, no Centro Pedagógico da UFMG. Ao final da pesquisa, constata que, os alunos são pouco preparados para a leitura dos textos, em geral, a forma mais utilizada, na sala de aula, pelos professores é a leitura oral, alternada entre os alunos. Destaca que existem poucas estratégias de leitura para compreensão dos textos e, embora o professor reconheça as dificuldades, pouco faz para superá-las. ERAS (2000, 047), estuda as condições de leitura nas atividades de interpretação de textos da disciplina de Geografia em escolas públicas em Belo Horizonte-MG. CASTROGIOVANNI (1995, Doc. 033), também preocupado com as especificidades da leitura e escrita na Geografia, investiga a situação da disciplina nas séries iniciais, destacando o seu papel no processo de alfabetização e em suas conexões interdisciplinares nesse nível de ensino.

1.2. Estudo de Caso

O gênero denominado de Estudo de Caso é um estudo que focaliza um ou poucos indivíduos ou organizações educacionais. O Estudo de Caso, caracteriza-se por ser um gênero de trabalho acadêmico cujo objeto é uma unidade analisada profundamente, podendo ser um sujeito, uma escola, uma série ou turma, um grupo de alunos de uma escola, o exame das condições de vida, um grupo de professores, análise de um ambiente, da sala de aula, de uma escola, de equipamentos públicos, de uma comunidade, etc (MEGID NETO, 1999). Esse gênero considera um grande número de dimensões e variáveis a serem observadas e inter-relacionadas, pretendendo a descrição de uma realidade ampla, cujo pesquisador utiliza-se preferencialmente de técnicas e métodos característicos da abordagem qualitativa, como questionários,

entrevistas, observação participante, filmagem de vídeo, análise de documentos, entre outros recursos correlatos.

As pesquisas acadêmicas a respeito do ensino de Geografia que integram este gênero Estudo de Caso representam 41 dos 197 documentos (20,8%), sendo 36 dissertações e 05 teses. Esses estudos aumentam na década de 90, acompanhando a tendência das pesquisas educacionais. Diferentemente da Pesquisa-ação, esse gênero não pretende qualquer espécie de intervenção intencional do pesquisador, embora isso possa acabar ocorrendo em alguns casos.

Em geral no Estudo de Caso, as hipóteses não são aprioristicamente estabelecidas, segundo TRIVINOS (1990), a complexidade do estudo aumenta à medida que o pesquisador se aprofunda no tema. Para LATORRE, RINCÓN e ARNAL (1997), este estudo tem como método a análise da realidade e representa grande importância no desenvolvimento das ciências sociais. Na pesquisa educativa, este método surge na Universidade de Harvard (EUA) na segunda metade do século XX, consistindo na descrição e na análise detalhada de unidades sociais ou entidades educativas únicas. Esses estudos têm a finalidade de buscar uma compreensão profunda da realidade singular. É um tipo de investigação apropriada para estudar um caso ou situação com certa intensidade em um período de curto tempo, na medida que caracteriza por descrever e analisar situações únicas e diagnosticar situações. CAVALCANTI (1996, Doc. 179) analisa, em sua tese, a construção de conceitos geográficos por meio das representações sociais dos alunos na cidade de Goiânia, demonstrando que, o ensino dos conceitos deve estar articulado a uma proposta didático-pedagógica apropriada que possibilite a construção do conhecimento, por parte dos alunos.

Incluem-se ainda neste gênero, os estudos de caso de natureza etnográfica, modalidade especializada em pesquisa qualitativa. Segundo LATORRE, RINCÓN, ARNAL (1997), a Etnografia é uma modalidade de investigação nativa das ciências sociais, suas origens estão nos trabalhos de campo, sobretudo nos estudos

antropológicos. Surgiu no final do século XIX e teve seu desenvolvimento no século XX, nos estudos étnicos e culturais de povos primitivos. Na década de 70, passou a ser utilizado na pesquisa educativa.

A Etnografia caracteriza-se por sua abordagem holística, ou seja, considera os fenômenos de maneira global em seus contextos. Utiliza a via indutiva apoiando-se nas evidências para suas concepções e teorias. Apresenta um caráter fenomenológico, estudando os significados do ponto de vista dos agentes sociais. O etnógrafo evita emitir juízos de valor sobre suas observações, embora o investigador tome parte do universo que estuda e quase sempre é afetado por ele. SILVA (2000, Doc. 146), realiza um estudo de caso etnográfico em Fortaleza-CE, utilizando para suas análises diversos recursos como: observações em sala de aula, entrevistas e depoimentos da professora e dos alunos, fotografias, desenhos, atividades escritas, mapas mentais, análise de documentos e observação participante. Sua pesquisa teve o propósito de desvendar as condições que favorecem ou interferem na construção das relações espaciais por meio das orientações das Propostas Curriculares divulgadas pelos órgãos oficiais.

SOUZA (1990, Doc. 154), aborda a construção do conhecimento na prática docente, analisando o discursos de três professoras da rede pública de Salvador-BA de três disciplinas: Comunicação e Expressão, História e Geografia. Após o exame de diversas variáveis analisadas, conclui que, entre as professoras, apenas a de Comunicação e Expressão apresentava métodos e ações capazes de levar os alunos a apropriação crítica do conhecimento, mesmo que de modo parcial.

Existem estudos que analisam questões que tratam da formação de professores em Instituições de Ensino específicas como BRAGANÇA (1976, Doc. 022), que estuda os fatores que contribuíram para a reprovação escolar dos alunos no Centro de Estudos Sociais Aplicados da UFF (Universidade Federal Fluminense-RJ), ABREU (1993, Doc. 001), que analisa o curso de formação de professores do Centro Universitário de Dourados da UFMS, CACETE (1993, Doc. 024), que estuda o funcionamento do curso de Licenciatura da Faculdade Teresa Martin em São Paulo, ALVES (1996, Doc. 004), a

relação entre o mercado de trabalho e a formação na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), em Vitória da Conquista, BALDI (1996, Doc. 010) a formação na UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí), em Santa Catarina, GOMES (1998, Doc. 183) analisa a evasão escolar nos cursos de licenciatura da UNESP-PP (Universidade Estadual Paulista), de Presidente Prudente-SP e TOMASONI (2000, Doc. 161), que estuda o ensino superior considerando a territorialidade do Campus Universitário (o caso da UNEB – Universidade Estadual da Bahia), demonstrando que, a sua instalação promoveu significativo desenvolvimento cultural e educacional no lugar onde foi instalado, no caso a cidade de Santo Antonio de Jesus-BA.

1.3. Estudo comparativo/correlacional

Esta modalidade, busca verificar a existência de relações de causa-efeito, de associação, ou de correlação, entre determinados fatores de um fenômeno. Comparam ou exploram relações entre diferentes grupos, contextos ou condições. No Estudo Comparativo/correlacional, o pesquisador analisa aquilo que ocorre, após os fatos já acontecidos e cujos antecedentes não podem ser engendrados ou manipulados pelo pesquisador. Os procedimentos podem ser de natureza quantitativa, qualitativa ou quali-quantitativa, utilizando instrumentos de investigação próprios de cada modelo e para cada situação.

CARVALHO (1996, Doc. 031), analisa duas classes de 6ª série do ensino fundamental em Salvador-BA realizando um contraste, entre a Geografia que se ensina e aspectos do processo educativo, analisando os programas, os conteúdos, os métodos e as bases teóricas que referenciam as aulas, estabelecendo correlações. GRECO (2000, Doc. 066), correlaciona as práticas espaciais e vivências culturais dos alunos, considerando que, essas se constituem no referencial para a elaboração dos programas da disciplina, sobretudo nos ensinos fundamental e médio.

Dentre os 197 documentos, 26 (13,1%), são desse gênero, sendo todos dissertações de mestrado. Essa modalidade aparece em todos os períodos estudados, desde de 1972 até 2000, apresentado maior número na década de 90, com 21 documentos. CHAVEIRO (1996, Doc. 037), avaliou na sua dissertação, o curso de Geografia da UFG, procurando correlacionar a estrutura didático-pedagógica e epistemológica com os debates ocorridos na Geografia que geraram o Movimento de Renovação da disciplina, a chamada Geografia Crítica. Por meio da análise das percepções e das habilidades cognitivas dos estudantes de graduação, buscou verificar o uso da linguagem conceitual dos alunos e a repercussão dos componentes didático pedagógicos do curso no contexto das mudanças ocorridas na Geografia nessas últimas décadas. Constatou, ao final do estudo, que a prática pedagógico-didática do curso deve ser repensada, sobretudo nos aspectos referentes à epistemologia da Geografia, na organização do projeto pedagógico, nos objetivos, nos conteúdos e nos métodos de ensino e na definição das linhas de pesquisa.

FERNADES (1991, Doc. 051), analisa e avalia o ensino nas escolas de Londrina-PR, para verificar como foi a formação acadêmica dos professores, correlacionando a formação com a prática docente. A pesquisadora considera que, os professores reproduzem, na sua prática, o que aprenderam, quase sempre baseados na perspectiva tradicional de educação e de Geografia. MAGNOLI (199, Doc. 086), contextualiza a escola pública e o ensino de Geografia, na atualidade, a qual considera estar sob a égide do neoliberalismo e da globalização da economia, demonstrando a necessidade de um ensino baseado em uma Geografia-Cidadã que promova a inclusão, transformação e libertação social.

As dissertações de LIMA (1997, Doc. 079) e de SOUZA (2000, Doc. 157), realizam uma análise comparativa pesquisando duas realidades diferentes, como a brasileira e a de outro país da América do Sul. LIMA (1997, Doc. 079), realizou estudo comparativo sobre a formação de professores da UFRGS e da Universidade de Concepción no Chile. Analisa as disciplinas específicas de Geografia e de Educação demonstrando que, em ambas as Universidades os conteúdos geográficos e

pedagógicos estão desarticulados. SOUZA (2000, Doc. 157), analisa os currículos de História e Geografia do ensino fundamental de escolas de Montevideu e de Brasília, correlacionando os documentos oficiais do Brasil e do Uruguai, objetivando verificar se o Protocolo de Integração Educativa entre os dois países, firmados com o Mercosul foi efetivado. A pesquisadora concluiu que, entre os dois países, não existe de fato uma prática que concretize um projeto de integração no plano educativo no que diz respeito a estas disciplinas.

1.4. Relato de experiência

Refere-se a pesquisas que descrevem e analisam uma prática educacional promovida e efetivada, quer em situações não específicas, quer em situações peculiares. Geralmente nesse gênero de trabalho acadêmico, o autor identifica uma situação problemática ou de deficiência do processo de ensino-aprendizagem, contudo, não desenvolve um estudo sistemático sobre causas ou variáveis intervenientes no processo. Transpõe essa fase e apresenta uma nova proposta para superação da situação, que pode ser representada por um projeto de ensino ou novo material didático por exemplo. O trabalho resume-se, assim, à proposição e descrição da proposta e, em alguns casos, ao relato de sua aplicação.

O gênero Relato de Experiência que corresponde a 23 (11,6%) dos 197 documentos, aparece em vários anos, mantendo um certo equilíbrio. SILVA (1994, Doc. 148), por exemplo, relata a experiência realizada em conjunto com as disciplinas de Geografia, Português e Educação Artística, sobre o tema “as migrações internas no Brasil”, com ênfase nas migrações nordeste-sudeste. Propõe alternativas metodológicas para o ensino, por meio de textos paradidáticos, aproximando-os da arte, visando com este estudo valorizar a cultura desses migrantes.

AZAMBUJA (1991, Doc. 008), relata e analisa a construção de uma prática de ensino em Ijuí-RS, demonstrando que, a proposta pedagógica e o professor, são produtos e produtores do mesmo processo. GIL (1995, Doc. 058), acredita que a,

renovação do ensino está na reflexão da própria prática. Na sua dissertação relata experiência pedagógica com alunos na cidade de Osvaldo Cruz-SP. LOPEZ (1997, Doc. 082), apresenta o projeto realizado em uma escola do município de Bananal-SP, analisando seus resultados, sobretudo quanto à preservação do patrimônio histórico-cultural-ambiental, propondo que, a metodologia desenvolvida no projeto, seja aplicada à escolas de outros municípios.

VARANI (1998, Doc. 166), relata uma experiência resultante da sua atuação no curso de formação de professores na disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)⁶. Seu estudo baseia-se nas observações de sua prática, registradas em diário de campo e gravadas em vídeo. A análise destes materiais possibilita a compreensão dos componentes do trabalho pedagógico que aparecem na sala de aula, podendo atuar como dificultador na prática docente, como: o inesperado na aula; a resistência dos alunos a avaliação e o uso do tempo, na aula.

1.5. Pesquisa Bibliográfica e Documental

Nesse gênero, as investigações podem enfatizar o passado próximo ou remoto, em que se registram e narram fatos ou circunstâncias e as articulações entre eles, buscando explicações para os mesmos, podendo se referir a um indivíduo, um grupo, um movimento, uma idéia ou uma instituição. Contudo, como esses elementos estão sempre inter-relacionados, não podem ser considerados de forma isolada, nesse sentido, nenhuma pessoa pode ser alvo de uma investigação histórica, por exemplo, sem a consideração de sua contribuição às idéias, aos movimentos ou às instituições de uma particular época ou lugar.

A pesquisa de PEREIRA (1989, Doc. 118), por exemplo analisa, por meio das obras didáticas de vários momentos históricos, as relações com a visão de educação e

⁶ O CEFAM foi um Projeto de Curso de Magistério criado em 1992 pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo voltado para a formação de professores de 1ª à 4ª séries do nível fundamental.

com o discurso geográfico empregados em cada momento. Analisa as filiações teórico-metodológicas e a influência da Geografia acadêmica na Geografia escolar.

Dos 197 documentos, 14 (7,1%) são desse gênero, sendo 13 dissertações e 1 tese. Nesse tipo de pesquisa, as principais fontes de informação provêm de pessoas que viveram as situações estudadas e de documentos que podem comprovar um ou mais processos, sobretudo quando se trata de eventos razoavelmente recentes, ou de documentos, de locais e de objetos de outras épocas, assim como de eventos muito remotos. A utilização dos termos - “bibliográfico” e “documental” – conjuntamente em um mesmo gênero de trabalho acadêmico, pode suscitar uma diferenciação para cada um deles, pois os documentos podem ser decretos, manuscritos, leis, artigos, etc, e as fontes bibliográficas aquilo que já foi publicado, que passou por um tratamento como livros didáticos, dissertações e teses, pesquisas, livros e artigos em geral. Na prática considero essa diferença sutil, por isso decidi agrupar essas características em um único gênero.

Em geral a pesquisa bibliográfica e documental possibilita a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que uma pesquisa direta. Este gênero de pesquisa permite verificar problemas cujos dados estão dispersos pelo espaço e tempo.

A Pesquisa Bibliográfica e Documental tem sido utilizada nos estudos históricos, podendo o pesquisador obter seus dados por meio de fontes primárias e, ou secundárias, como trabalhos que buscam compreender a discussão teórico-metodológica realizada por autores nacionais que tratam do ensino de Geografia sob a forma de levantamento bibliográfico, PEREIRA (1988, Doc. 119), por exemplo, centraliza seu estudo no momento de sistematização da Geografia moderna, discutindo as questões filosóficas e ideológicas subjacentes e suas influências no ensino de Geografia no Brasil.

O trabalho de ROCHA (1996, Doc. 129), analisa a trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro, utilizando documentos históricos que

marcaram o período entre 1837 a 1942. As pesquisas de ROCHA (1996, Doc. 129) e a de VLACH (1988, Doc. 169) são de caráter histórico. VLACH (1988, Doc. 169), estuda o papel da Geografia na construção do nacionalismo patriótico, esse tema é abordado por CAMPOS (1997, Doc. 026), que estuda a trajetória da Geografia Escolar e suas relações com diversos movimentos internos e externos à ciência. NUNES (2000, Doc. 107), realiza avaliação da produção científica sobre a Geografia Econômica por meio das dissertações e teses de 1970 a 1998, dos programas de pós-graduação em Geografia do Estado de São Paulo. Sua pesquisa verifica as temáticas abordadas, estruturas, metodologias e referenciais teóricas utilizadas.

A Pesquisa Bibliográfica e Documental pode ser desenvolvida a partir de material já elaborado. Na maioria das pesquisas realizadas na pós-graduação (dissertações e/ou teses) são exigidos algum tipo de trabalho desta natureza, a chamada “revisão bibliográfica”, entretanto, pode haver pesquisas exclusivamente desenvolvidas a partir de fontes bibliográficas e documentais.

1.6. Pesquisa experimental

Estudos de descrição e análise de experimentos, em que, em condições controladas, uma ou mais variáveis são introduzidas no processo, sendo manipuladas e controladas pelo pesquisador: as investigações podem ser configuradas sob variados desenhos: grupo experimental x grupo de controle; grupo experimental único; grupo experimental e grupo de controle não homogêneos, entre outros (MEGID NETO, 1999). Os procedimentos experimentais, têm sido utilizados largamente nos três últimos séculos, e tem sido método bastante utilizado pelas ciências naturais. Nas pesquisas de caráter social, sobretudo nas investigações de caráter educacional, tem sido articulado aos estudos psicogenéticos no campo da Psicologia educacional, utilizado na investigação dos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos e de ensino-aprendizagem.

Dos 197 documentos, 12 (6%), são experimentais, sendo 11 dissertações e 1 tese. Na pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia, os estudos experimentais são mais significativos no foco temático Representações Espaciais, que aparecem com 54,5% do total dos 197 documentos. CECHET (1982, Doc. 035), por exemplo, realiza sua experiência na Psicologia da Aprendizagem de Piaget, em sua dissertação, trabalha com crianças de pré-escola, avaliando o desempenho dos alunos no estabelecimento de relações espaciais topológicas elementares na representação do seu espaço escolar. Utiliza desenhos para observar seu desenvolvimento gráfico. Seu trabalho objetiva construir uma metodologia que permita a iniciação científica do mapa nas crianças em idade pré-escolar, para que possam realizar operações mentais para ler e interpretar um mapa futuramente.

FONSECA (1999, Doc. 055), por meio de um teste aplicado em sete crianças cegas em uma Escola Estadual de Belo Horizonte, procura identificar os elementos significativos no processo de construção da noção de tempo para compreender a organização do espaço e quais as atitudes que os educadores devem tomar para que as crianças cegas aprendam e sejam realmente livres. O teste aplicado foi realizado nas seguintes etapas: descrição, pelas crianças, do espaço vivenciado na sala de aula, depois representam em três e duas dimensões o espaço, utilizando maquete e planta da sala de aula. Como resultado da pesquisa, FONSECA (1999, Doc. 055), considera que, para que o desenvolvimento das noções de espaço, ocorram nas crianças cegas de forma eficiente, é necessário que sejam introduzidos na pré-escola as técnicas cartográficas da Cartografia Tátil.

1.7. Pesquisa-Ação

Processos de natureza qualitativa dos quais o autor participa ativamente, envolvendo-se em ação planejada, cujo objetivo é a modificação da situação investigada; estes estudos comparecem, nos processos de intervenção escolar em que o autor do trabalho se apresenta como professor-pesquisador ou pesquisador-

participante, buscando algum tipo de transformação da realidade, na pesquisa-ação lida-se com um problema concreto, localizado em uma situação imediata, sendo o processo monitorado passo-a-passo, por períodos variados e mecanismos diversificados (questionários, diário de campo, entrevista e estudo de caso) ensejando *feedbacks*, modificações, ajustes e redefinições, quando necessários. Segundo LATORRE, RINCÓN e ARNAL (1997) esse método é atribuído as idéias de Dewey⁷ como resultado de seus trabalhos nas décadas de 40-50. Caracteriza-se por ser participativa, visa melhorar a própria prática do investigador. É colaborativa, realizada em grupo, tornando-se um processo sistemático de aprendizagem, orientando a práxis, assim induz teorizar sobre a prática, em geral, envolvendo os sujeitos do processo de investigação. Permite criar resultados práticos, como atividades, linguagens, materiais didáticos e formas de organização.

Dos 197 documentos, 12 (6%), são Pesquisa-Ação, sendo 9 dissertações e 3 teses, todas realizadas na década de 90. SILVA (1999, Doc. 145), adota esse gênero na sua dissertação, no decorrer do seu trabalho faz intervenções nas escolas onde desenvolve a investigação, por meio de sugestões aos professores, propondo atividades e reflexões teóricas sobre a prática docente. Sugere ações políticas, na escola, para melhoria das condições de trabalho e da disciplina que leciona, no caso a Geografia.

GOULART (2000, Doc. 064), parte do espaço vivido para trabalhar as questões ambientais, realiza uma Pesquisa-ação com um grupo de professores em uma classe de 5ª série, tomando a problemática ambiental em uma visão sistêmica para realizar uma prática interdisciplinar de abordagem desse conteúdo no ensino fundamental. Tendo como referência o tema - qualidade de vida dos alunos -, junto aos professores desenvolveu outros conteúdos de forma articulada e sistemática, com objetivo de construir uma visão geral a respeito do tema. Na pesquisa de BISCHOF (1994, Doc.

⁷ Dewey - 1859-1952 - pedagogo norte-americano, Na sua visão, a escola é uma micro-sociedade na qual o trabalho assumiria todo seu sentido. Ver Enciclopédia Laousse Cultural, São Paulo: Nova Cultura, 1998).

016) os alunos são coadjuvantes. Desenvolve o estudo do Bairro Itamarati em Londrina-PR com o objetivo de despertar nos alunos a importância de conhecer o espaço vivido por eles para que, no futuro, realizem ações visando sua melhoria.

2. FOCOS TEMÁTICOS

Nesse item, destaco, os focos temáticos classificados conforme as características principais apresentadas pelos 197 documentos. Para tanto, baseio-me em partes, na organização realizada por MEGID NETO (1999)⁸ e especificamente na incidência dos temas identificados nas 197 dissertações e teses sobre o ensino de Geografia.

A interpretação de cada foco temático foi realizada, considerando as características mais evidentes no conjunto de temáticas. Em cada item, apresento uma definição de cada foco temático destacando os aspectos das 197 dissertações e teses, contextualizando no conjunto da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia. Os focos temáticos principais são: Prática Docente e Educativa; Representações Espaciais, Formação de Professores, Características dos Alunos, Livro Didático, Currículos e Programas, Formação de Conceitos, Conteúdo-método e História da Geografia Escolar.

Evidentemente que, no conjunto dos documentos, aparecem outros temas como Questões Ambientais, Educação Ambiental, Cidadania, Trabalho de Campo, etc, todavia, considere essas temáticas incorporadas aos focos temáticos principais.

A Tabela 06, apresenta a distribuição dos 197 documentos organizados pelos focos temáticos principais por quinquênios, os quais serão interpretados nessa ordem.

⁸ MEGID NETO, Jorge. **Tendências da Pesquisas Acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. Campinas-SP. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

TABELA 06 – Distribuição das 197 dissertações e teses sobre o Ensino de Geografia por focos temáticos e quinquênios de realização – 1972 – 2001

Foco Temático	Número de Documentos						Total
	1972-1975	1976-1980	1981-1985	1986-1990	1991-1995	1996-2000	
Prática Docente e Educativa	1	3	1	4	11	21	41 (20,8%)
Representações Espaciais	0	0	1	5	9	15	30 (15,2%)
Conteúdo-Método	0	0	1	2	5	17	25 (12,6%)
Formação de Professores	1	1	2	0	7	11	22 (11,1%)
Currículos e Programas	1	0	3	2	5	11	22 (11,1%)
Livro Didático	0	0	1	3	9	4	17 (8,6%)
Formação de Conceitos	0	0	3	3	2	7	15 (7,6%)
História da Geografia Escolar	0	0	1	3	3	6	13 (6,5%)
Características dos Alunos	0	1	2	1	2	6	12 (6%)
Total	3	5	15	23	53	98	197 (100%)

2.1. Prática Docente e Educativa

Este foco se refere aos estudos de diagnóstico das condições profissionais do professor, identificação do perfil sócio-cultural, de sua estrutura intelectual, de suas concepções sobre ciência, e dos métodos de produção científica e específicos da Geografia. Estudos sobre a prática docente no cotidiano escolar com relação às condições de trabalho, atualização e capacitação, da compreensão de conceitos da Geografia, e de ensino e de ciência. Do conjunto dos 197 documentos, 41(20, 8%) são desse foco temático.

Os problemas nas práticas docentes da Geografia Escolar na sala de aula, são analisados em várias pesquisas. Com relação aos problemas das práticas em sala de aula, GUEDES (1989, Doc. 067), retrata a oposição teoria-prática dos conteúdos na escola fundamental, analisa os conteúdos de História e Geografia desenvolvidos entre alunos de 8ª séries, demonstrando que esses são transmitidos de forma fragmentada e idealista, tendendo a infantilizar os alunos por meio de uma visão superficial dos temas.

A relação teoria-prática dos professores, no tratamento dos conteúdos, também foi investigada por BRAGA (1996, Doc. 175). Em sua tese, apresenta no primeiro Capítulo, o processo de como chegou aos objetos e aos sujeitos estudados. Busca identificar qual Geografia, o objeto, as relações entre os sujeitos e como o objeto do conhecimento são explicitados e objetivados no processo de espacialização das relações sociais.

Por meio da visão de ciência geográfica dos professores, busca identificar o *ente* e os *nexos* de sua construção, verificando seus vínculos com o real, não apenas na perspectiva da verdade e de sua lógica interna, como também a forma como se articula e sua validade no campo do conhecimento escolar.

A construção de uma prática de ensino, que considere a prática social dos professores, é uma das preocupações de AZAMBUJA (1991, Doc. 008). Na sua dissertação, demonstra que, a ação pedagógica dos educadores está referida a pressupostos teórico-metodológicos e político-filosóficos, os quais fundamentam a prática social desenvolvida. Neste sentido, a organização dos conteúdos e dos métodos utilizáveis e utilizados em sala de aula, resultam da experiência de vida do professor, que é para o pesquisador, produto e produtor do mesmo processo. Assim, a construção de currículos e de materiais didáticos para o ensino, passa pela construção do próprio docente como sujeito social.

A discussão sobre recursos didáticos para o ensino de Geografia aparecem em trabalhos preocupados na organização de propostas facilitadoras para o ensino.

SCHROTER (1997, Doc. 143), com base em procedimentos tradicionais na Geografia, propõe a inserção da Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental a partir do Estudo do Meio. Para a pesquisadora, este procedimento é uma metodologia que proporciona ao aluno uma compreensão ampla e crítica da sociedade e do espaço, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Enfocando esse recurso, mas denominando-o de Trabalho de Campo, MARCHIORATO (1987, Doc. 088), organiza sua dissertação, correlacionando o uso do Trabalho de Campo com o estudo em laboratório dos conteúdos geográficos, enfatizando o uso das técnicas como possibilidade de melhoria do ensino no nível fundamental e médio em escolas de Curitiba-PR. FANTINEL (2000, Doc. 050), investiga no seu estudo de caso, as Práticas de Campo no curso de Geografia da UFMG, na disciplina de Geologia Introdutória. Para ela, essas atividades aproximam os alunos com as formas de inquerimento geológico da natureza, possibilitando um aprendizado contextualizado dos conteúdos, além da aquisição de habilidades e técnicas de identificação de materiais terrestres, importantes para o conhecimento do fenômeno geológico pelos alunos de graduação em Geografia.

ALMEIDA (2000, Doc. 173), utilizando cartilhas de educação ambiental, desenvolve uma pesquisa para analisar a prática do professor, por meio da avaliação que eles realizaram do uso destas cartilhas como recurso metodológico em escolas do norte de Minas Gerais. Este material não é exclusivo da Geografia, portanto pretende introduzir, na prática dos professores, a adoção de uma proposta interdisciplinar no tratamento das questões considerando o uso de materiais gerais sobre a educação ambiental. O trabalho de BORTOLOZZI (1992, Doc. 020) visa detectar, na prática de uma escola pública, o desempenho dos conteúdos de Geografia com ênfase na educação ambiental. Os professores e os alunos foram entrevistados a partir dos conteúdos e dos métodos relacionados às questões ambientais para verificar se os conhecimentos adquiridos, por eles, permitem-lhes compreender a totalidade das relações homem *versus* homem e deste com a natureza. Pelo confronto entre os discursos dos entrevistados e com a proposta pedagógica da escola, analisou no contexto, a viabilidade do trabalho com esses conteúdos, para a formação crítica do aluno e para a construção de sua cidadania.

2.2. Representações Espaciais

São estudos que utilizam métodos e técnicas da Cartografia para o ensino de Geografia. Trabalhos que abordam o uso de mapas, de gráficos, de Atlas e de técnicas de orientação e localização geográfica em sala de aula e fora dela. Desenvolvimento de técnicas e metodologias no campo das representações cartográficas. Esses trabalhos desenvolvem estudos de percepção e representações sobre conteúdos e temas da Geografia, utilizando métodos específicos ou combinação de vários procedimentos, como da Antropologia, Fenomenologia, Etnografia e da teoria do desenvolvimento e da Psicologia da Aprendizagem.

Do conjunto dos 197 documentos, 30 (15,2%), são desse foco temático, com 22 dissertações e 8 teses. Os estudos sobre mapas são predominantes, contendo 10 trabalhos. CECCHET (1982, Doc. 035) e RAMIRES (1996, Doc. 124), em épocas diferentes, realizam, por meio da Psicologia da Aprendizagem de Piaget, as representações gráficas contidas nos mapas, buscam, com base no desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar, construir formas facilitadoras para a iniciação da compreensão dos mapas pelas crianças.

NOGUEIRA (1994, Doc. 105), trabalha com mapas mentais como base para iniciar as crianças nas noções fundamentais de Cartografia, sobretudo na leitura e interpretação de cartas e mapas. LOPES (1996, Doc. 081), busca identificar qual tipo de representação cartográfica melhor caracteriza os aspectos gerais do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. VASCONCELLOS (1993, Doc. 197) e FONSECA (1999, Doc. 055), estudam as formas de representação espacial para crianças cegas no ensino fundamental, a primeira desenvolve a técnica da cartografia tátil e a segunda estuda a percepção espacial pelas crianças em Belo Horizonte-MG.

SIMIELLI (1986, Doc. 195), que defende a primeira tese no ensino de Geografia, enfatiza, na sua pesquisa, a importância do mapa como meio de comunicação para o ensino de Geografia no ensino fundamental de uma escola da cidade de São Paulo-SP,

a pesquisadora considera que, o mapa será mais eficiente quando confeccionado especificamente para a atividade escolar. A leitura e interpretação de mapas devem ser orientados pelos professores que conhecerão bem este recurso, antes de utilizar com os alunos. SANTOS (1990, Doc. 140), por meio da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, aborda a atividade de mapeamento pelos alunos, enfocando a representação gráfica utilizada por alunos de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 1ª e 2ª séries do ensino médio com o objetivo de compreender os mapas temáticos.

SANTOS (1994, Doc. 141) e FILIZOLA (1996, Doc. 054), estudam a orientação espacial de crianças do início do ensino fundamental. KATUTA (1997, Doc. 074), também realiza estudos sobre orientação espacial por meio de mapas em 5ª e 8ª séries, refletindo sobre as práticas pedagógicas dos docentes no trato desses meios. ALMEIDA (1994, Doc. 173), prioriza na sua tese, a reflexão, a construção de modelos tridimensionais e gráficos para a compreensão de mapas geográficos. PASSINI (1996, Doc. 189), busca entender como os alunos de 5ª série do ensino fundamental lidam com gráficos. Por meio da teoria de Piaget e de Bertin, discute as questões metodológicas de leitura e produção de gráficos no processo de ensino-aprendizagem. ARCHELA (1993, Doc. 006), desenvolve por meio de representações gráficas estudos para o aprimoramento do uso do Mapa como instrumento de comunicação visual no ensino médio (curso magistério) em Londrina-PR.

MENECOZI (1995, Doc. 096), analisa o mapa e seu uso em sala de aula, enquanto meio de interpretação política do espaço, destacando a concepção ideológica contida na construção deste recurso didático. Para ela, cabe ao professor revelar a historicidade contida no mapa. Para CARVALHO (1997, Doc. 178), a cartografia no Brasil, tem sido direcionada a atender os interesses do poder. Segundo o autor, em geral, as representações cartográficas existentes nos livros didáticos, jornais, revistas e utilizadas na TV, pouco contribuem para a compreensão dos fatos, pelas pessoas, pois estão carregadas de ideologias. GIRARDI (1997, Doc. 059), busca estruturar um conjunto de procedimentos de leitura crítica de mapas que possibilitem a leitura da sociedade por meio das representações cartográficas. TOMITA (1995, Doc. 162),

enfoca as relações sociedade-natureza na bacia hidrográfica do Rio Apucarantina em Londrina-PR, visa estudar a paisagem por meio das representações cartográficas com alunos do ensino superior como um recurso didático, para facilitar o entendimento das alterações das paisagens local e regional.

ROSA (1999, Doc. 131) e SILVA (2000, Doc. 168), estudam as relações e conceitos espaciais com alunos do ensino fundamental da escola rural. ROSA (1999, Doc. 131) trabalha com alunos em Catalão-GO e SILVA (2000, Doc. 168), no Ceará, ambas apoiam seus estudos no espaço vivido e percebido dos alunos. RUFFINO (1990, Doc. 134) no mestrado e no doutorado (RUFFINO, 1996, Doc. 193), pesquisa a noção de espaço e as representações cartográficas construídas por alunos do ensino fundamental. Na dissertação enfatiza a distinção das palavras e dos objetos nas representações cartográficas e na tese trabalha com a construção das noções espaciais na cidade de São Paulo, articulado-as ao processo de alfabetização no ensino fundamental, em especial nas séries iniciais, analisa o distanciamento entre o que se pretende ensinar na Geografia e o que o aluno é capaz de aprender, relacionado com a formação do professor.

As representações formam um modo de comunicação específica que figura entre as demais modalidades de comunicação, além dos mapas e gráficos, a linguagem falada e escrita, como as formas plásticas, música, arquitetura, os estudos da percepção das paisagens, entre outros, também compõem os estudos de representações espaciais, característicos nesse foco temático.

TEDESCO (2000, Doc. 160) realizou um registro da percepção do espaço cotidiano de crianças, jovens e adultos de Cáceres-MT, tendo como base a teoria de Tuan, conclui que a percepção desses grupos ocorrem nos mesmos níveis, independentemente das diferenças de idade. SANTOS (2000, Doc. 138) busca entender como os alunos desenham quando estão defronte de uma paisagem. No seu trabalho, relata a experiência realizada com alunos de 5ª série do nível fundamental na cidade de Campinas-SP, solicitando que eles desenhassem uma paisagem a partir de

um ponto de vista previamente definido. PAGANELLI (1998, Doc. 188), estuda as representações da paisagem, da cidade do Rio de Janeiro, por alunos do ensino fundamental e superior, como produto de uma prática social, entendendo a representação do espaço como criadora ou reprodutora de um espaço já representado nas formas artísticas estilizadas.

Outras formas de representação aparecem nas dissertações e teses, como a pesquisa de BASTOS (1993, Doc. 013) que estuda as representações espaciais por meio da literatura, em romances nordestinos para o tratamento de temas como migração, seca, etc. BISCHOF (1994, Doc. 016), estuda a representação do Bairro Itamarati em Londrina-PR por crianças de 5ª série do ensino fundamental, enfatizando a produção do espaço social.

2.3. Currículos e Programas

São estudos dos princípios, parâmetros, diretrizes e fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Geografia, contemplando as diversas etapas convencionalmente atribuídas ao desenho curricular (objetivos educacionais, conteúdos, estratégias, avaliação, etc), è a discussão do papel da escola, das relações entre ciência e sociedade e sistema educacional; avaliação de propostas curriculares ou projetos educacionais; proposição e desenvolvimento de programas ou propostas alternativas de ensino para uma série, disciplina, semestre letivo ou ciclo escolar completo.

As discussões sobre o currículo no Brasil existe desde a década de 30 do século passado. Vários educadores, como Anísio Teixeira defendem que, a organização dos projetos curriculares orientariam a definição dos programas para todos os níveis do ensino no país. Na década de 60 esse movimento se amplia, principalmente influenciado pela tendência da pedagogia tecnicista⁹ resultado da aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte (EUA). Para SAVIANI (1989), a

⁹ SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

tendência da pedagogia tecnicista, buscava planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Com base no acordo MEC-USAID, as teorias que embasavam a organização do currículo, pautaram-se pelos parâmetros institucionalizados nos EUA, determinando os programas, conteúdos e tratamento metodológicos.

A reforma no ensino sob a Lei Federal número 5692/72 preconizava a capacitação técnica na formação profissional valorizando a competência técnica para o mercado de trabalho. A organização do currículo pode considerar a realidade, na medida que o currículo é mais do que um elenco de disciplinas, conteúdos e procedimentos metodológicos. O currículo, concebido como um processo, com base em princípios filosóficos, políticos e educacionais, reflete visão crítica que envolve uma gama de aspectos na sua construção.

Do conjunto dos 197 documentos, 22 (11,1%), são desse foco temático, sendo 20 dissertações e 2 teses. Os documentos que analisam currículos e programas oficiais se apresentam de inúmeras formas, JACOBS (1982, Doc. 072), estuda o currículo de graduação de Geografia, comparando os diferentes direcionamentos na formação do professor e do geógrafo. MEDEIROS (1996, Doc. 093), analisa as reformas curriculares elaboradas pelos órgãos governamentais de 1930 até 1992, visando identificar, na sua pesquisa, os interesses sócio-políticos subjacentes na organização curricular e o modelo da Geografia escolar para atender estes objetivos.

NOVAES (1999, Doc. 106), analisa o tratamento dado pelos documentos oficiais para a questão ambiental. Sua dissertação centraliza a análise na Proposta Curricular da CENP/SEE/SP e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do MEC, destacando as concepções e conceitos que orientam o desenvolvimento da Educação Ambiental. Para VIEIRA (2000, Doc. 167), as orientações teórico-metodológicas propostas pelos PCNs não garantem conteúdos que levem os alunos à compreensão da sua realidade enquanto totalidade de forma crítica, como considera necessário.

Vários documentos analisados, avaliam currículos e programas direcionados ao ensino em diversos níveis. ESAÚ (1972, Doc. 048), analisa e avalia planos de ensino de Estudos Sociais para a 5ª série, quanto a sua eficácia entre objetivos propostos e atingidos. SANTOS (1982, Doc. 139), investiga a implantação de Estudos Sociais no município de Maceió-AL, entre professores de 5ª à 8ª séries, observa que os professores desconhecem os objetivos da disciplina que ministram. NUNES (2000, Doc. 107), avalia a Geografia Econômica na produção científica dos programas de Pós-graduação do Estado de São Paulo, correlacionando aos processos econômicos da sociedade. Este trabalho caracteriza-se por uma análise bibliográfica e documental, na medida que utiliza a pesquisa acadêmica como objeto de análise.

Propostas de currículos e programas têm sido estudados e propostos em várias modalidades do ensino de Geografia. BACELLAR (1985, Doc. 009), organiza uma proposta para a 6ª série, para as escolas municipais do Rio de Janeiro, com objetivos, conteúdos, atividades, textos de apoio e sugestões metodológicas, as quais foram validadas por especialistas em Geografia. SOUZA (1988, Doc. 156), desenvolve um conjunto de conteúdos para o ensino de Geografia da 5ª à 8ª séries, para uma escola de Maringá-PR. Sua proposta está baseada na teoria piagetiana ressaltando os critérios de interação, continuidade e seqüenciamento dos conteúdos. BARBOSA (1991, Doc. 012), apresenta, na sua dissertação, a experiência do Projeto Pravalier de educação de adultos desenvolvidos em 1983 e 1988 em Osasco-SP, no qual colaborou na elaboração da Proposta Curricular para o ensino de História e Geografia no 1º grau. Relata, em seu estudo, que a preocupação básica foi contribuir para a construção de uma educação popular aproximando o saber escolar à compreensão da prática social que os trabalhadores vivenciam. Destaca, na elaboração de programas curriculares, o princípio da valorização do saber, a partir da cultura popular, objetivando a emancipação das classes populares.

MICHELETTO (1996, Doc. 097), apresenta sua experiência com alunos de 7ª séries de Várzea Paulista-SP, sua proposta visa compreender a realidade próxima dos alunos que são o centro das suas atenções no plano pedagógico. ROCHA (1996, Doc.

128), propõe aos professores da rede pública de Aracajú-SE a utilização da metodologia da “história de vida” como parâmetros na organização dos programas de ensino para a compreensão do espaço vivido dos alunos, considera que esse procedimento possibilita levar os alunos a perceber-se enquanto construtores do mundo.

Existem documentos que estudam conteúdos e métodos de disciplinas específicas no contexto dos currículos e programas. CUNHA (1995, Doc. 180) estuda o conteúdo da disciplina de Geologia introdutória nos cursos de graduação de Geografia no Brasil. OLIVEIRA (1995, Doc. 114), analisa a disciplina Geografia, no curso técnico de Agrimensura de Mato Grosso, destacando a desarticulação existente entre a Geografia e outras disciplinas do currículo. MOARES (1996, Doc. 100), analisa nos currículos de Geografia e História, para a 8ª série de Viçosa-MG, o conhecimento dos alunos e de seus pais sobre o consumo, com o objetivo de desenvolver a importância da educação para o consumidor como conteúdo dessas disciplinas, considera que, as informações que tratam o tema, são deficientes em relação aos cuidados, compra e uso dos alimentos. GONÇALVES (1998, Doc. 062) estuda a Geografia da indústria nos programas de graduação de Minas Gerais fazendo um estudo comparativo com os conteúdos ministrados no ensino fundamental, por meio de documentos cartográficos.

2.4. Conteúdo-Método

Neste foco temático abordo pesquisas que analisam a relação Conteúdo-Método no ensino de Geografia, com foco de atenção no conhecimento científico veiculado na escola e sala de aula, na forma como este conhecimento é difundido por meio de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, ou ainda na perspectiva de indissociação entre forma e conteúdo; estudos a respeito da aplicação de métodos e técnicas no ensino de Geografia; estudos de avaliação de materiais ou recursos didáticos no ensino de Geografia como textos de leitura, livros didáticos, materiais de laboratório, filmes, computador, jogos, brinquedos, mapas conceituais, outros recursos que visem a

aplicação de métodos relacionados aos conteúdos geográficos, também são considerado neste item.

Do conjunto dos 197 documentos, 25 (12, 6%), são desse foco temático, sendo 21 dissertações e 4 teses. Preocupações com organização e propostas de conteúdos estão presentes em diversos trabalhos, HORTA (1994, Doc. 071), na sua dissertação, estuda a Geografia de Belo Horizonte, destacando as noções de espaço geográfico e espaço urbano, com o objetivo de construir um referencial didático e de pesquisa para consulta dos professores do ensino fundamental, sobretudo das séries iniciais da escola.

Alguns trabalhos, estudam o conhecimento geográfico informal, ou seja, fora do espaço escolar. Buscam identificar como as pessoas compreendem o mundo pela ótica geográfica para entender o seu cotidiano. BRAGA (1988, Doc. 021) por meio das lutas sociais urbanas, ocorridas na cidade de Salvador-BA, em 1984 e 1985, busca detectar questões do espaço vivido pelos trabalhadores e o saber produzido pelos mesmos, nos seus processos de mobilização. Na sua pesquisa, demonstra que, os embates sociais que envolvem de forma explícita ou implícita a organização do espaço, são geografizados. Seu estudo, aponta para a necessidade de levar para o ensino fundamental e médio os problemas da dinâmica social possibilitando que este ensino contribua com as transformações sociais.

De forma geral, os conteúdos desenvolvidos na sala aula, privilegiam o conhecimento científico, quase sempre a transmissão daquilo que a ciência erigiu como a verdade (VLACH, 1987)¹⁰. Entretanto, no ensino fundamental e médio, o conteúdo e o modo de aprendê-lo ultrapassa o conhecimento científico, deste modo, muitos trabalhos sobre a relação conteúdo-método no ensino de Geografia, visam identificar nas experiências vividas dos alunos e dos professores, os conteúdos que podem fornecer

¹⁰ VLACH, Vânia Rubia F. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. In **Revista Terra Livre** (O ensino de Geografia em questão e outros temas), AGB/Marco Zero, São Paulo, N. 2, julho, 1987.

uma gama de possibilidade de organizar o ensino, considerando as percepções, representações e os conhecimentos prévios existentes.

Existem trabalhos que buscam integração entre métodos e conteúdos, como a tese de CALLAI (1995, Doc. 176), que discute a quantidade de conteúdos em relação a pequena carga horária disponível, diante disso, propõe formas de desenvolvimento articuladas entre os conteúdo e a construção de conceitos com proposições avaliativas. CALLAI (1995, Doc. 176), está preocupada, não com a quantidade de conteúdos, mas com a totalidade dos mesmos no contexto educacional. A função da articulação entre conceitos, conteúdos, métodos, objetivos, pode facilitar o entendimento do mundo e a compreensão dos acontecimentos dos diversos lugares e situações. CALLAI (1995, Doc. 176), defende em sua tese, que o conteúdo da disciplina Geografia, permite que se trabalhe temas que tem a ver com a realidade em que vivemos, com o espaço que nos circunda, e com o que acontece no mundo, mas, distante de nós, não menos importante para nossas vidas. Para a pesquisadora o conteúdo trabalhado na Geografia, deve ter como referência fundamental a construção da cidadania e para tanto deve-se buscar a forma coerente de tratar estes temas que lhe são próprios.

Com clareza ou não dos objetos ou dos sujeitos de referência da pesquisa, existem documentos que passam por uma malha teórico-metodológica que reflete as visões de Educação e da Geografia. ZANATTA (1996, Doc. 171), estuda a relação conteúdo-método no ensino de Geografia, com base nas propostas de ensino formuladas, na década de 80, no contexto do movimento de renovação da Geografia. ZANATTA (1996, Doc. 171) analisando documentos e depoimentos de seis autores, investiga a relação conteúdo-método, a partir da concepção didática da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Identifica na sua pesquisa, as aproximações dos geógrafos alinhados à Geografia Crítica com o discurso crítico pedagógico, no entanto, observa que, a maioria não está em conexão com os avanços da Pedagogia e da Didática, pois desconhecem ou não incorporam as visões pedagógicas no campo disciplinar específico.

Diante da pesquisa de ZANATTA (1996, Doc. 171), podemos afirmar se existe um caminho único a ser seguido? Se assumir um corpo teórico-metodológico consagrado em um movimento específico, elimina outras possibilidades metodológicas? Considerando que, a cada momento surgem novas práticas no contexto da realidade e que estas se fundem com aquelas formas consagradas anteriores na prática cotidiana, como o professor deve assimilar as inovações considerando seu conhecimento atual? Enquanto sujeitos em construção e sendo construídos pela totalidade do cotidiano, os pesquisadores, como os professores, estão imersos em um conjunto de influências que os conduzem para a combinação de linhas teórico-metodológicas escolhidas por eles e outras linhas que estão no processo de percepção do seu desenvolvimento intelectual, considerando a dinâmica do meio em que está inserido ou por vezes questionado.

Os conteúdos e as relações com os métodos de apreensão da realidade, situam-se em diversas instâncias, na realidade, nas imagens, nos objetos, no espaço geográfico, etc. Os estudos apuram a relação dessas instâncias na construção do conhecimento, investigando como estes conteúdos são assimilados. A televisão, a cidade, a literatura, a arte, apresentam conteúdos geográficos que são internalizados pelas pessoas. As pesquisas dirigem suas preocupações, considerando como estes conteúdos são e podem contribuir para a organização do ensino-aprendizagem, nas escolas e fora delas.

2.5. Formação de Professores

Este foco temático trata de investigações relacionadas com a formação inicial do professor, nas Licenciaturas e de formação continuada de professores de Geografia. Estudos de avaliação ou propostas de reformulação de cursos de formação de professores. São estudos voltados para a formação continuada ou permanente, avaliação de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento e especialização de professores. Parte das análises sobre a formação de professores, sobretudo dos cursos de Licenciatura, foram realizadas no item 3.3 sobre o ensino

superior, Capítulo II (página 118), essa caracterização pode ser aplicada para esse foco temático.

ABREU (1993, Doc. 001), estuda o caso do curso de formação dos professores de Geografia da UFMT e suas relações com a prática de sala de aula, buscando refletir sobre o curso e se o mesmo fornece os referenciais teóricos, em especial, as noções de espaço e sociedade, habilitando-os para o desenvolvimento de conteúdos geográficos na escola de ensino fundamental e médio. Por meio da compreensão dos discursos e das práticas, considerou que grande parte tende reproduzir os conhecimentos obtidos na universidade e por meio dos manuais didáticos utilizados. Entretanto, ABREU (1993, Doc. 001), conclui que, em geral existe a tentativa de contestação dos professores da ordem sócio-espacial estabelecida, todavia os discursos sobre os temas relativos aos conteúdos que explicam esta ordem, são realizados sem fundamentação teórico-prática que respalde uma reflexão juntamente com os alunos da sua realidade.

Do conjunto das 197 documentos, 22 (11,1%), sendo dissertações e teses. Esses documentos aparecem em todas as décadas, sobretudo na década de 90, com 18 pesquisas. A preocupação com as práticas interdisciplinares, na formação do professor aparece na tese de PONTUSCHKA (1994, Doc. 191). A pesquisadora inter-relaciona o ensino e a pesquisa, por meio do Estágio Supervisionado dos licenciandos da USP na disciplina Prática de Ensino de Geografia. A inter-relação ocorre no contato dos alunos com os professores já formados, visando conhecer como foi a formação dos mesmos. A pesquisa qualitativa no gênero pesquisa-ação, centraliza sua atenção na formação pedagógica do licenciando, analisando suas representações sobre o “ser professor”. PONTUSCHKA (1994, Doc. 191), está preocupada com as práticas interdisciplinares no trabalho pedagógico do professor, sobretudo nas atividades pedagógicas desenvolvidas no interior do trabalho coletivo. Indaga se a formação de equipes de docentes pode imprimir melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem da Geografia; se as experiências vividas no âmbito do fazer pedagógico, podem facilitar a busca de novas alternativas para o ensino de Geografia no currículo

do ensino fundamental e médio e da disciplina de Prática de Ensino de Geografia na Universidade.

LIMA (1993, p. 26, Doc. 080), comenta que, em geral o licenciado, para a Universidade se resume num “meio bacharel com tinturas de pedagogia” reduzindo-o a um sub-produto da formação de pesquisadores. A maioria dos professores de Geografia, envolvidos nos cursos de capacitação realizado no Núcleo Regional de Educação (NRE-PR), são provenientes da classe trabalhadora, que por sua vez trilharam o ensino fundamental e médio com dificuldades e depois ingressam nos cursos de Geografia. A maioria trabalha durante o dia e estuda a noite, cursando a Licenciatura em Instituições particulares que apresentam deficiências com relação à competência do corpo docente e precárias condições materiais. Faculdades particulares quase sempre são compostas de professores com competência desejosa, muitas são cursos vagos. Para ela, muitas universidades públicas desvalorizam a Licenciatura, pois em geral dedicam-se à pesquisa.

2.6. Formação de Conceitos

Este foco temático aborda pesquisas que descrevem e analisam o desenvolvimento de conceitos científicos no pensamento de alunos e/ou professores, implicando em processos de mudança ou evolução conceitual. Considera comparações de modelos de pensamento com modelos conceituais presentes na história da ciência; estudos sobre a relação entre estrutura cognitiva de estudantes e o processo ensino-aprendizagem de conceitos científicos em processos formais ou não-formais de ensino; relação entre modelos de pensamento d estudantes e faixa etária ou nível de escolaridade (MEGID NETO, 1999).

O foco temático Formação de Conceitos, compreende 15 documentos, 7,3% do total, com 13 dissertações e 2 teses. As pesquisas, nesse foco temático, aparecem na década de 80 e 90, com maior concentração entre 1996 a 2000. No conjunto dos documentos, existem pesquisas que analisam propostas temáticas para o ensino dos

conceitos, como o trabalho de BOMFIM (1997, Doc. 017), que busca construir conceitos científicos referentes ao conhecimento desses fenômenos, com base em atividades de observação e registro dos fenômenos climáticos estabelecendo relações com a vida do homem e da sociedade em geral.

SOARES JUNIOR (2000, Doc. 195), propõe um currículo escolar centrado na formação de conceitos. Sua pesquisa utiliza uma escola pública de Natal-RN, onde realiza uma intervenção, avaliando conceito de “lugar geográfico” de crianças do ensino fundamental, valorizando a mediação do professor para analisar o processo de elaboração pelos alunos, desse conceito. Sua tese está baseada na perspectiva sócio-histórica, cuja opção é defendida como uma alternativa viável para o ensino dos conceitos geográficos.

A construção das noções espaciais na criança, por meio do espaço vivido, tem sido uma preocupação com a formação de conceitos para o ensino de Geografia, motivado por várias pesquisas acadêmicas, desde o início da década de 80. DINIZ (1989, Doc. 045), estuda na sua dissertação, a relação entre o espaço vivido pelos alunos da 5ª série do ensino fundamental, com o conceito de espaço geográfico ensinado nas escolas municipais do Rio de Janeiro, por meio das concepções científicas predominantes entre os professores e contidas nos livros didáticos. DINIZ (1989, Doc. 053), preocupa-se com a relação entre o conhecimento ensinado nas escolas e o significado dele como instrumento para a construção da realidade social ou para a sua reprodução. Observa que existe uma dicotomia entre a teoria e prática. Em geral, os conteúdos ensinados nas escolas são oferecidos, quase sempre, pelos livros didáticos, baseados na descrição, no esquema memorístico e organizados de maneira fragmentada. Em entrevista, com uma professora, percebeu que ela valoriza mais o método do que o conteúdo, esvaziando os conteúdos geográficos no ensino. Notou que, o conceito de espaço geográfico ensinado é fragmentado e concentrado apenas no espaço físico-natural.

A preocupação com o como os alunos constroem os conceitos no processo de ensino-aprendizagem aparece nas pesquisas de CAVALCANTI (1996, Doc. 179), que investiga como os alunos constroem os conceitos de lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade. Sua análise objetiva identificar as possibilidades didáticas para o ensino dos conceitos geográficos, estabelecendo relações entre os conceitos apreendidos no cotidiano visando a construção de uma consciência espacial. PAGANELLI (1982, Doc. 116), por meio da análise dos conceitos de tempo-espaço, utilizando a epistemologia genética de Piaget, busca entender como a criança chega à concepção de espaço para o estudo da Geografia. MACHADO (1990, Doc. 085), na sua dissertação, visa entender como as crianças constroem os conceitos de tempo e espaço, sobretudo o social como pré-requisito para o estudo da História e da Geografia nas séries iniciais em Caxias do Sul-RS.

2.7. Livro Didático

Este foco temático trata de estudos específicos de Livros Didáticos, diagnósticos destes materiais e sua inserção no ensino de Geografia e na sala de aula. Influência deste material no ensino-aprendizagem dos alunos e na prática do professor. Possíveis contradições conceituais e correlações entre Livros utilizados em momentos diferentes. Questões teórico-metodológicas dos manuais. O foco temático Livro Didático compreende 17 documentos (8,6%). Quanto ao grau de titulação, todos são dissertações de mestrado. Os gêneros de pesquisas adotados concentram-se na Análise de Conteúdo, com 11 trabalhos, o que estão coerentes com este tipo de documento. Os livros didáticos analisados com maior incidência nas pesquisas são de: Aroldo de Azevedo, Melhem Adas e Jose Willian Vesentini, PEREIRA (1989, Doc. 118), ASSIS NETO (1995, Doc. 007) e GONZAGA (2000, Doc. 063).

As pesquisas podem ser agrupadas em várias temáticas como o trabalho que desenvolvem análises teórico-metodológicas enfatizando temas específicos nos livros didáticos, como questão ambiental no ensino médio (ASSIS NETO, 1995, Doc. 007,

COURI, 1991, Doc. 042), a Amazônia no ensino fundamental (CORREA, 1992, Doc. 040, FRANCO, 1990, Doc. 056, MEDEIROS, 1989, Doc. 093), paisagem (CARDOSO, 1999, Doc. 028), clima (COLESANTI, 1984, Doc. 039), conceito de espaço social (CORREA, 1991, Doc. 041), população (RIBEIRO, 1987, Doc. 127), Geografia Urbana, processo de urbanização (MATOS, 1995, Doc. 091), (ROCKEMBACH, 1993, Doc. 130), visão de natureza (LOURENÇO, 1996, Doc. 083). LOURENÇO (1996, Doc. 083) analisa o tema natureza em diversos livros didáticos de Geografia, com destaque para o livro *Geographia do Brasil* de 1913 de Delgado de Carvalho relacionando aos manuais das décadas de 70 e com os atuais. Preocupa-se como o livro didático tem subsidiado a prática docente.

Existem pesquisas que visam analisar os conteúdos dos livros em um contexto teórico-metodológico e histórico. COLESANTI (1984, Doc. 039), analisa os livros didáticos utilizados e produzidos no Brasil desde a primeira reforma no ensino público republicano até o ano de 1890 a 1971. PEREIRA (1989, Doc. 118), por meio de pesquisa histórica e documental, estuda as filiações acadêmicas da Geografia e suas categorias científicas para situá-las nos livros didáticos do ensino médio, ao final demonstra que todos os autores mantêm a mesma estrutura na organização dos livros, apenas atualizando seus conteúdos conforme as discussões atuais.

MORAES (1998, Doc. 099), investiga a influência da produção acadêmica e as mudanças paradigmáticas, nos últimos 30 anos, nos livros didáticos de Estudos Sociais de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, em escolas da cidade de Salvador-BA. Na sua pesquisa, constatou a ausência das discussões acadêmicas nos conteúdos e nos métodos dos livros didáticos estudados. GONZAGA (2000, Doc. 063), por meio da técnica de análise do discurso, realiza uma abordagem crítico-constrativa entre os discursos da Geografia Tradicional e da Geografia Crítica nos livros didáticos, destacando a mudança de discurso para o ensino médio. ALVES (1995, Doc. 004), investiga a interação entre o professor e o livro didático, sua utilização e a relação com a prática docente e educativa na rede pública de ensino de Vargem Grande-MT. OLIVEIRA (1995, Doc. 113), analisa o livro didático enquanto recurso pedagógico no

processo de ensino-aprendizagem utilizando a noção de racionalidade técnica para compreensão destes documentos.

RIBEIRO (1987, Doc. 127), analisa o tema população, nos livros didáticos, relacionando com a prática em sala de aula. Busca correlacionar as pesquisas de população e os conteúdos veiculados nos livros didáticos, verificando se, os conteúdos das pesquisas acadêmicas sobre o tema estão sendo refletidos no ensino fundamental e como são tratados nos livros didáticos, especificamente de 5ª série do ensino fundamental. ROCKENBACH (1993, Doc. 130) estuda a Geografia Urbana nos livros didáticos do ensino fundamental e médio. Entende este recurso como mediador do processo de produção/transmissão do conhecimento geográfico na sala de aula, desse modo questiona até que ponto este material tem contribuído para formar o espírito crítico nos alunos diante da realidade, considerando a vivência do aluno no contexto urbano da metrópole paulista.

2.8. História da Geografia Escolar

São estudos de caráter histórico que abordam o ensino de Geografia ou características específicas na utilização de materiais didáticos, nos currículos e programas, no plano legal e oficial referentes às legislações, nos aspectos relacionados às políticas governamentais de determinada época do passado remoto ou distante. Pesquisas de revisão bibliográfica em fontes primárias e secundárias que resgatam e relatam acontecimentos, fatos, debates, circunstâncias da produção científica de um período e as articulações entre eles. Também pesquisas que analisam influências de um ou mais pensamentos ou processos históricos e questões político-ideológicas no ensino de Geografia.

O foco temático, História da Geografia Escolar, contém 13 documentos, 6,5% do total. Quanto ao grau de titulação, são 12 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. LEONEL (1985, Doc. 077), realizou a primeira pesquisa nesse foco

temático. A pesquisadora questiona a proposição que define a Geografia como ciência de síntese, na medida que, na prática continua existindo a dicotomia na organização dos conteúdos e dos métodos entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Para a pesquisadora, a unidade da Geografia, enquanto síntese dos dois campos, é uma falsa questão, pois a unidade do conhecimento é, antes de pensada teoricamente, uma unidade prática. Para ela, a unidade prática está no modo de produção dos homens. Adota como tema gerador para a reflexão - a indústria. Por meio do processo de trabalho analisa a unidade homem/natureza. No entanto, entende que, a fragmentação do conhecimento é produto do modo de produção capitalista e industrial, desta forma, a contradição da unidade do conhecimento não está no plano científico, especificamente, mas no plano ideológico da sociedade.

PEREIRA (1988, Doc. 119), ao estudar a gênese da Geografia moderna e sua relação com o ensino, centra seu trabalho no conteúdo que a Geografia ensina e não na forma como ele é trabalhado, ou seja os temas fragmentados como relevo, vegetação, população, indústria. Na relação entre os pólos – conteúdo/forma – defende que, o conteúdo é dominante. Mesmo mantendo uma autonomia relativa, acredita que, a desvalorização da forma pode provocar o refreamento do conteúdo, transformando-o em algo estático, acabado e eterno. Para a pesquisadora, no processo de ensino-aprendizagem, a forma e o conteúdo estão interligados. Considerar o conteúdo sem questioná-lo em função de uma forma determinada e sem questionar a relação forma/conteúdo em função dos fins do ensino, não se chega a compreender como a dimensão política vai se efetivando na própria produção do fazer pedagógico. Discute a questão da dicotomia natureza/sociedade que caracteriza a Geografia que se ensina tradicionalmente, é explicitar a separação entre o conteúdo e forma. Para PEREIRA (1988, Doc. 119), o problema da dualidade entre a natureza/sociedade marcante na Geografia, representa um dos maiores obstáculos à prática docente do professor, sobretudo daqueles interessados em desenvolver uma proposta pedagógica que propicie o conhecimento da totalidade social.

As políticas oficiais e as questões ligadas a elas, preocuparam vários pesquisadores. VLACH (1988, Doc. 169), analisa a importância dada aos conteúdos de Geografia para a formação da nacionalidade brasileira, sobretudo do nacionalismo patriótico, apresenta um histórico da Geografia enquanto ciência e as relações com as instituições oficiais que orientaram seus currículos e programas, no ensino. A dissertação de ROCHA (1996, Doc. 129), analisa a História da Geografia escolar brasileira de 1837 a 1942, desvelando as transformações e conservações das tendências que orientaram o ensino no Brasil. Constata que, a organização curricular da disciplina reflete o contexto social, “vulgarizando” o saber erudito produzido na academia e adquirindo uma dinâmica própria, uma autonomia caracterizada pela reelaboração dos conteúdos e dos métodos científicos com bases nas tendências pedagógicas dominantes.

RUDZIT (1997, Doc. 133), visa levantar a formação dos oficiais do exército brasileiro no período de 1850 até 1930, analisando os currículos das escolas militares com ênfase na disciplina Geografia, nos conteúdos de Geopolítica. Demonstra que, a importância da disciplina nestas escolas está vinculada à participação do exército na política nacional.

O estudo das influências do pensamento de autores e tendências é encontrado em vários documentos, como o trabalho de FERRAZ (1995, Doc. 052), que, a partir da obra de Delgado de Carvalho, investiga as influências do seu pensamento na construção da Geografia escolar brasileira atual. MASSI (1991, Doc. 090) avalia a presença dos estrangeiros no Brasil, sua contribuição na criação dos cursos de graduação na USP, destacando as influências de Pierre Mombeig e de Fernand Braudel. PREVE (1989, Doc. 123), estuda o papel do Boletim Geográfico publicado pelo IBGE de 1943-1978, analisando a seção intitulada “Contribuição ao Ensino” centralizando sua análise na concepção de ciência e de ensino divulgada por ele. A pesquisa de OLIVA (1999, Doc. 187), única tese de doutorado realizada nesse foco temático, estuda o pensamento geográfico em Manoel Bomfim e suas influências no ensino de Geografia.

2.9. Características dos Alunos

São levantamentos diagnósticos das condições sócio-econômicas e culturais dos alunos e suas implicações no rendimento escolar ou aprendizagem em Geografia. Identificação do conhecimento prévio do aluno, do espaço vivido, de sua estrutura intelectual, dos modelos de pensamento ou de suas concepções sobre Geografia, métodos de produção científica, ambientes, opiniões, etc. Esse foco temático, contém 12 documentos, 6% do total. Quanto ao grau de titulação, 10, são dissertações de mestrado e 2, teses de doutorado.

Estudos questionadores das formas tradicionais de métodos de tratamento dos conteúdos e pesquisas que visam refletir a respeito de experiências pontuais das escolas, no processo de ensino-aprendizagem, representam um segmento importante destas pesquisas. BRITO (1991, Doc. 023) da área de Língua Portuguesa, aponta que as estratégias de leitura para o ensino de História e Geografia no ensino fundamental, em especial da 8ª série, são desprestigiadas pelos professores. Quase sempre, segundo a pesquisadora, o ato de ler é encarado como mera decodificação das letras e dos sinais gráficos, normalmente presos às informações textuais, levando os alunos a atender as exigências impostas pela escola, que realça o produto em detrimento do processo de compreensão.

GOMES (1998, Doc. 061), visa introduzir as questões ambientais no ensino de Geografia, por meio de atividades práticas formuladas em conjunto com os alunos e o professor. Para tanto, parte dos conhecimentos dos alunos de 8ª séries de três escolas. A partir do estudo, identifica a visão dos alunos sobre as questões ambientais, com o objetivo de formular propostas e sugestões de conteúdos para solucioná-los. Com base em temáticas ambientais - poluição e lixo -, estabelece a mediação entre os conhecimentos elaborados pelos alunos e os conhecimentos científicos da Geografia que abordam as relações sociedade-natureza.

KIMURA (1998, Doc. 184), estuda as relações existentes entre os sujeitos sociais de duas escolas públicas de São Paulo, com base na sua experiência de vida como professora e diretora de escola dos ensinos fundamental e médio. Sua tese aborda o que ela denomina de freqüentadores e circundantes escolares, como sujeitos do seu estudo, extraindo os elementos do seu lugar para ser pensado na pesquisa, com destaque para as relações com seu espaço vivido. O espaço escolar estudado, não limita-se apenas aos quadrantes do edifício da escola, mas integra-o em um contexto mais amplo, considerando seu entorno, a cidade e o mundo. Os sujeitos da sua pesquisa são os professores, os funcionários, os pais e familiares dos alunos, os vizinhos, mas foi por meio da voz dos alunos que sua análise foi desenvolvida, por este motivo, classifiquei sua tese no foco temático "Características dos alunos". O mesmo ocorre com a dissertação de KAERCHER (1995, Doc. 073) que através da visão de Geografia de alunos de 5 escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul, analisa a situação da disciplina na sala de aula nos aspectos teórico-metodológicos. Sua reflexão parte de questões oferecidas aos alunos como: se gosta de Geografia; quais as influências que receberam para dar essa resposta (afirmativa ou negativa); quais as três palavras que os alunos relacionam com a Geografia; qual a utilidade da Geografia e o que faz para estudar Geografia; para que serve a Geografia; etc. Com base nas respostas dos alunos, KAERCHER (1995, Doc. 073), chega até a prática docente, aos currículos e programas, aos métodos empregados e sobretudo aos Cursos de Formação de Professores, propondo que os mesmos devam ser reorientados, articulando as disciplinas formativas à reflexão docente, devendo valorizar a ciência como atividade social serviço da coletividade.

∞O∞

CONCLUSÃO

Após levantamento, análise e interpretação das 197 pesquisas acadêmicas sobre o Ensino de Geografia em nível de mestrado e doutorado, algumas conclusões podem ser explicitadas.

Ao estudar o ensino de Geografia no contexto da ciência moderna, observei que, a disciplina tem sofrido, historicamente, todo tipo de influências na busca de sua institucionalização, dividindo-se, integrando-se, desintegrando-se e reintegrando-se. Na necessidade de se fazer ciência, a Geografia tem explicitado a problemática epistemológica das divisões da ciência moderna.

Apesar da dicotomia interna (Geografia Física e Geografia Humana), a Geografia vem se afirmando no ensino, antes mesmo de se constituir como disciplina científica e acadêmica. Pela sua utilidade e capacidade, enquanto componente curricular, ocupou os currículos e programas escolares e apesar de altos e baixos, permanece até hoje como matéria fundamental. Tornou-se instrumento ideológico de dominação e se re-descobriu como possibilidade de libertação e conhecimento da realidade. Enfim, a Geografia prevalece em todos os níveis de ensino, como demonstram as pesquisas acadêmicas analisadas, revitalizando-se enquanto conhecimento de contato com as ciências humanas, sociais, naturais e exatas.

No Brasil, a preocupação com o ensino de Geografia existe desde antes da instalação do curso superior, na década de 40. Com ele começam as pesquisas científico-acadêmicas e, na década de 60, especificamente, as pesquisas acadêmicas sobre o ensino. Na década de 60, foi realizado o primeiro trabalho, na década de 70 foram realizados 10 trabalhos¹, aumentando para 38, na década de 80, e com um avanço surpreendente, na década de 90, para 151 trabalhos.

¹ Estou incluindo as três pesquisas que tratam do ensino de Geografia realizadas no modelo de Cátedra, uma na década de 60 e duas na década de 70.

Embora, não façam parte da tese, apenas em 2001, foram registrados 28 trabalhos. Evidentemente que, o que ocorre na Geografia é reflexo da tendência geral da pesquisa educacional no país, na medida em que, todas as áreas apresentam esse comportamento.

O crescente aumento das pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil, ocorrido nas últimas décadas, do século XX, embora acompanhe uma tendência geral no campo da pesquisa educacional, revela na Geografia, o interesse pelos geógrafos, sobretudo pelos professores, em estudar o ensino, em várias modalidades. Essa tendência tem se ampliado com a instalação de vários programas de pós-graduação (Geografia e Educação) em várias universidades no país, a partir dos anos 90.

Esta pesquisa revelou várias questões que podem ser estudadas posteriormente por outros profissionais, tendo a pesquisa acadêmica como fonte de investigação. Constatei que existem pesquisas que repetem, nas suas análises os mesmos temas, identificando os mesmos problemas. Observei que, mesmo na “revisão bibliográfica” das pesquisas analisadas, a utilização de outras dissertações e teses são pouco significativas. Nesses trabalhos, com abordagens temáticas semelhantes, realizados em momentos diversos, observei que poucos citaram na sua “revisão bibliográfica” os trabalhos realizados anteriormente, ocasionando, em alguns casos, uma repetição dos mesmos procedimentos, apontando os mesmos problemas e até propondo as mesmas soluções. Esse fato comprova que, em geral as pesquisas são desconhecidas da maioria dos pesquisadores.

Não estou preocupado em fazer propostas pontuais que possam resultar em soluções para o ensino propriamente dito, mas em apresentar, com base nas análises realizadas sobre a produção científica sobre o ensino de Geografia, as características principais geradas por elas. Para isso utilizei critérios baseados em outras áreas da pesquisa educacional, procurando resolver aqui, tanto o problema

prático, relacionado ao conhecimento da produção científica sobre o ensino de Geografia pela comunidade acadêmica e escolar, como o problema teórico, por meio da classificação, análise e interpretação do conjunto das pesquisas, considerando a significativa produção realizada no país. Entre as características principais, destaco o desconhecimento, a concentração, a dispersão e a diversidade das pesquisas acadêmicas.

O desconhecimento da produção acadêmica sobre o ensino de Geografia pela comunidade acadêmica e escolar, o qual reflete o desinteresse pelas pesquisas acadêmicas na forma de dissertações e teses, pode gerar dificuldades na transposição para a prática docente e educativa das discussões realizadas na academia. Parece que, esses problemas têm se perpetuado na educação, revelando uma distância entre o que se produz na universidade e o ensino fundamental e médio. Sabendo que, grande parte das pesquisas são desconhecidas e pouco estudadas no seu conjunto, o reconhecimento dos trabalhos pode suscitar outros estudos analíticos, interpretativos, temáticos e avaliativos sobre a produção acadêmica. O levantamento contido nesse estudo, demonstra a importância da divulgação dos seus resultados, assim como a necessidade de “tradução” de determinados trabalhos para os professores do ensino fundamental e médio.

Muitos trabalhos são ricos enquanto diagnósticos da Geografia ensinada e produzida no país, fornecem parâmetros para avaliação das Propostas Curriculares, das políticas educacionais, dos livros didáticos, das metodologias e procedimentos empregados no ensino, podendo ampliar os estudos sobre o pensamento geográfico na educação e o conhecimento da trajetória da história da Geografia Escolar no Brasil por meio da sua pesquisa científica.

A idéia de que, a pesquisa produzida nas universidades é desinteressante tornou-se uma ideologia, provocando o distanciamento dos professores do ensino fundamental e médio da produção acadêmica. A utilização dos resultados das

pesquisas acaba restrito a pequenos grupos, quase sempre são utilizados para os projetos estatais e de pequenos grupos. Considerando que, os programas e currículos quase sempre são obras do Estado, é evidente que os conhecimentos da Geografia podem estar ligados aos propósitos de um determinado governo, ou de um grupo social, mantendo distância entre os produtores do saber (pesquisadores) e os executores das propostas curriculares (professores).

A reprodução nas escolas de ensino fundamental e médio, dos discursos e das práticas desenvolvidas na academia, pelos professores universitários, em relação aos conteúdos e métodos utilizados na formação do professor, tendem a levar diversos professores de Geografia dos ensinos fundamental e médio, a transportar a mesma forma de tratamento dos conteúdos geográficos aprendidos no curso universitário para a sala de aula.

Muitos professores acreditam que, os temas estudados na academia, utilizados no processo de sua formação, servem para os alunos de outros níveis do ensino, como se, o tratamento dos conteúdos e dos métodos representassem um único modelo para todas as situações do ensino. Existe a idéia que o discurso geográfico sobre um determinado tema é o mesmo para todas as modalidades de cursos, independentemente para quem está sendo direcionado, pouco se considera a especificidade do curso onde a Geografia participa como disciplina. Observa-se que, o mesmo conteúdo com o mesmo tratamento metodológico, é ministrado para um curso técnico e para um curso de ensino médio convencional.

A pouca articulação entre os conteúdos e os métodos no processo ensino-aprendizagem, é outra preocupação das pesquisas, sobretudo como os conteúdos são abordados na Geografia, destacando em suas análises, o método para o tratamento dos conteúdos. Porém, muitas vezes, acabam enveredando pelos meandros dos métodos, especificamente, colocando o aspecto didático acima do conhecimento disciplinar. Não se trata de estarem super-valorizando os meios, mas preocupam-se em demasia com os procedimentos, levando a padronização

dos instrumentos em detrimento do conhecimento a ser ministrado. Notei que as pesquisas realizadas nos programas de Educação, sobretudo nas universidades ou Campus, onde não existe o curso de Geografia, a ênfase tem sido maior no pedagógico. Conclui que as possibilidades instrumentais para o tratamento dos conteúdos na sala de aula não são universais, podendo assim ser possível definir técnicas específicas ou mais apropriadas para cada disciplina, considerando a realidade local onde está inserida.

Os conteúdos e métodos propostos pelos livros didáticos e pelos programas e propostas curriculares influenciam o cotidiano do ensino, geralmente estão carregadas de significados políticos, ideológicos e filosóficos. O conteúdo e sua relação com o método são analisados no contexto dos currículos e programas, dos livros didáticos, na prática do docente, no conjunto da sociedade, das formas gráficas, imagéticas, sensoriais, entre outros. A preocupação com os conteúdos não se relaciona exclusivamente, com os temas ensinados na Geografia no contexto escolar, mas se apresenta como característica imediata no trabalho docente, na medida em que, todo dia o professor tem que ministrar aulas, desenvolver atividades, introduzir novos temas, construir conceitos, etc.

Muitos professores desejam aperfeiçoar-se e atualizar os conteúdos por meio de métodos facilitadores. Os conteúdos e os métodos orientam a organização dos temas, dos dados, dos fatos, das ilustrações, das metodologias, dos procedimentos, enfim, constituem o arsenal que preenche os planos de aulas e a prática do professor no cotidiano, porém, pela falta de tempo e desconhecimento teórico, o docente adota as propostas oferecidas e/ou impostas quase sempre sem refletir sobre elas.

A dificuldade de localização e obtenção das dissertações e teses nas bibliotecas é outro dificultador para seu conhecimento. A forma como as pesquisas acadêmicas são alocadas e divulgadas, restringindo-se apenas aos locais onde foram realizadas, dificulta o conhecimento e sua divulgação pela comunidade

acadêmica e escolar. A inexistência de mecanismos de socialização que levem os resultados dos trabalhos para outros locais, tem sido um obstáculo para sua divulgação. Em geral, aproximadamente 90% dos exemplares originais, são encontradas nas bibliotecas das universidades onde as pesquisas foram realizadas e defendidas e, nelas quase sempre, estão nas Bibliotecas Setoriais localizadas nas Faculdades e/ou Institutos onde se localizam os programas. Esta afirmação vale para os trabalhos sobre o ensino de Geografia e para outras áreas. Dessa forma, poucas áreas têm conhecimento da sua produção acadêmica. Esta situação é um problema que justifica a pequena divulgação da produção científica. Diante disso, poderão surgir novas investigações que tenham como objeto a produção acadêmica resgatando estes trabalhos.

As condições de conservação dos documentos, nos acervos das Bibliotecas onde foram realizadas as pesquisas, é outro agravante. Geralmente, na maioria das universidades, existe um único exemplar da pesquisa acadêmica na biblioteca. Considerando que, alguns documentos podem ter sido perdidos, degradados pelo tempo e pelo uso, ou se encontrem com folhas rasgadas e tintas desbotadas, acabam dificultando a leitura e a sua recuperação.

Existem documentos que foram extraviados por falta de devolução dos empréstimos e resultado de roubo, como relatam bibliotecários. Como a maioria destes documentos não resultaram em publicações de livros, podem ter sido extintos. Antigamente as técnicas para a reprodução e impressão dos exemplares, dependia da quantidade e qualidade dos recursos disponíveis em cada universidade, dos recursos financeiros do autor e das próprias condições técnicas do momento. Talvez o fato mais notável, para a degradação dos documentos, seja a pouca reprodução e restauração, além da possibilidade de encontrá-los na sua íntegra apenas onde foram realizados e defendidos. A reprodução, restauração, reencadernação dos documentos depende da iniciativa individual do autor, de pesquisadores, de professores, de coordenadores, de diretores, e de administradores das bibliotecas.

A falta de Bases de Dados específicas que congreguem a produção acadêmica facilitando sua divulgação e seu acesso, não possibilita o amplo conhecimento da produção. Atualmente tem surgido, em algumas universidades, preocupação com esse tipo de documento. Em algumas áreas, foram criadas Base de Dados por meio de CD-ROM, Catálogos Impressos e Centros de Documentação, como é o caso do Centro de Documentação sobre o Ensino de Ciências (CEDOC)² que contém um considerável número de cópias e originais de documentos catalogados de todo o Brasil, além de Base de Dados sobre esta área atualizada constantemente, que já é referência nacional. Geralmente os documentos, representados pelas dissertações e teses, além de serem quase que totalmente desconhecidos, necessitaram de catalogação, organização, sistematização e em muitos casos, de restauração e preservação dos originais. Atualmente em algumas universidades, existem projetos para organizar Bases de Dados digitais, *on line* das dissertações e teses, disponibilizando-as na *Internet*, mas ainda há poucas pesquisas no sistema e as disponíveis são aquelas defendidas nos últimos 5 anos.

Outros meios de obtenção de dados são as Bibliotecas Centrais de algumas universidades que, passaram a solicitar para o seu acervo, cópia das pesquisas realizadas nas suas universidades, embora este número seja ínfimo e sem representatividade no conjunto dos acervos, grande parte das dissertações e teses encontram-se apenas nas unidades onde foram realizadas.

Outro caso observado é a não entrega da dissertação e/ou tese na Biblioteca. Após a apresentação e defesa, em alguns programas, os trabalhos são devolvidos pelos membros da Banca para o autor fazer correções. Ocorre que, estas correções podem demorar até dois anos para voltar à universidade e entrar

² CEDOC – Centro de Documentação em Ensino de Ciências – localizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, aglutina um acervo de dissertações e teses, conjunto de documentos impressos e materiais dos laboratórios didáticos, como livros didáticos e paradidáticos, projetos de ensino textos oficiais, *kits* de laboratório, vídeos, etc. Atualmente o CEDOC conta com quase 3.000 documentos, sendo 500 dissertações e teses. MEGID NETO, Jorge. **Tendências da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Ciências no Nível Fundamental**. Campinas-SP. 1999. Tese (Doutorado Educação) Universidade Estadual de Campinas. p.3-4.

no acervo da biblioteca, podendo não serem devolvidos para os programas. Existem casos em que os trabalhos constam nos fichários das bibliotecas, nas Bases de Dados, mais ainda não foram entregues pelo autor. Também trabalhos que não contaram com financiamento da CAPES/CNPq, ou de outras agências, podem não constar em nenhuma Base de Dados, não identifiquei, exatamente, quais os motivos. Nas agências estaduais não foram encontrados Bases de Dados de dissertações e teses disponibilizadas para consulta, mesmo as financiadas por elas. Em algumas universidades, os autores, proíbem a divulgação do texto completo por meio de cópias permitindo apenas a divulgação de seu resumo e consulta apenas, na biblioteca da universidade onde foi realizada.

Outra característica principal apresentada pela análise das pesquisas acadêmicas é a concentração, revelada pela distribuição geográfica dos documentos, sobretudo localizados nas universidades da região sudeste. Pode-se aferir que, a maior quantidade de pesquisas sobre o ensino reflete a concentração dos estabelecimentos escolares em uma determinada região, porém, o local de origem do pesquisador, do objeto e dos sujeitos estudados se distribuem por várias localidades do país; nesse sentido a concentração se refere mais aos programas de realização das pesquisas.

A concentração se materializa pela quantidade de pesquisas e programas existentes nas universidades do sudeste, sobretudo no Estado de São Paulo, em especial na USP, onde a maioria foi realizada nos programas de Geografia. Pode-se considerar que a concentração no programa de Geografia da USP e o reduzido número de pesquisas nos programas de Geografia de outras universidades, revela desinteresse pela comunidade geográfica dessas instituições em criar linhas de pesquisas sobre o ensino, nos programas de Geografia. Embora com poucos trabalhos, além da USP, existem pesquisas realizadas na Geografia da UNESP-RC, UNESP-PP, UECE, UFMG e UFPE. Atualmente, no final da década de 90,

surgiram outras linhas de pesquisas sobre o ensino de Geografia na UFG, UFRGS.

O produto das pesquisas acadêmicas, por meio de seus realizadores tem contribuído para o local onde o pesquisador trabalha, porém pela precária divulgação, tende a se restringir a um espaço específico. Considero que, muitos problemas abordados pelas pesquisas incidem em outros lugares, principalmente no caso do ensino de Geografia, que compõe o currículo e programas oficiais das escolas de ensino fundamental e médio de todo território nacional, devendo o interesse pela melhoria da disciplina abranger as escalas locais, estaduais e nacional. Uma maior divulgação, articulação e socialização dos resultados das pesquisas acadêmicas poderia imprimir mais qualidade nas discussões sobre o ensino de Geografia no país.

A falta de estrutura das universidades de outras partes do país, estímulo pela pesquisa dos ensinos fundamental e médio, tem refletido menor interesse na ampliação de programas de pós-graduação sobre o ensino de Geografia em outras universidades. Mas o fator preponderante é, sem dúvida, o baixo investimento em recursos materiais e humanos nessas localidades para a efetivação do desenvolvimento das pesquisas.

Atualmente, a educação e as atividades ligadas a ela, tem desempenhado papel importante na geração da riqueza local. O ensino e a pesquisa no Brasil, nas últimas décadas, estiveram condicionadas, geograficamente, pelas características históricas de produção do território brasileiro, o que explica a concentração das pesquisas no sudeste do país. O fato de existirem poucos estudos em algumas regiões em detrimento de outras, demonstra que, a concentração da pesquisa constitui, como afirma SANTOS e SILVEIRA (1998)³, uma questão econômica e geográfica. Essa questão, por si mesma, pode se

³ SANTOS M. e SILVEIRA M. L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, 1998.

transformar em problema para pesquisas que abordem geograficamente o fenômeno da educação no Brasil, em especial referente ao ensino de Geografia.

A concentração e a dispersão da pesquisa acadêmica, revelam a política excludente na pós-graduação, no conjunto das universidades brasileiras, na medida em que várias regiões não possuem programas que possibilitem o reconhecimento dos problemas e análises das suas realidades. A dispersão produz alienação entre os pesquisadores e professores da área, dificultando a organização para o avanço do ensino de Geografia no contexto educacional.

Conhecendo as linhas de pesquisas, as áreas de concentração, as tendências teórico-metodológicas, os gêneros de trabalho acadêmico e os focos temáticos, apresentados pelas dissertações e teses investigadas, destaco que, a outra característica principal do conjunto desses documentos é a diversidade.

As características que emergiram no conjunto das dissertações e teses levantadas, contribuíram para a definição dos indicadores para as análises das temáticas identificadas nos documentos. O espaço geográfico é representado de múltiplas formas nos documentos, assim as representações espaciais expressam-se por meio de estudos cartográficos, de recursos gráficos, de percepções, de imagens, de vivências e experiências.

O processo ensino-aprendizagem reflete, nas abordagens da história da disciplina e do pensamento geográfico, na organização dos currículos e programas, resultando na definição de conceitos, de técnicas, de métodos e de conteúdos ensinados. A formação do professor, assim como a capacitação, são outras características constantes nos trabalhos investigados. A prática docente e educativa destaca-se nas preocupações dos pesquisadores, desde a prática do professor em sala de aula e fora dela, como nas práticas sociais dos alunos até as práticas existentes na sociedade.

A diversidade da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia quanto as tendências teórico-metodológicas, reflete a situação do pensamento geográfico no Brasil. Embora a Geografia brasileira tenha recebido influências pontuais na sua formulação, exprime multiplicidade de tendências científicas na sua constituição.

Com relação à produção científica sobre o ensino de Geografia, de forma geral, pode-se afirmar que a diversidade que a mesmas reflete, tem sido construída desorganizada e desarticulada nos departamentos, nos programas de pós-graduação e entre as universidades do país. Com base nessa indagação reafirmo que não existe conhecimento da totalidade pela comunidade acadêmica e escolar sobre a diversidade da produção científica sobre o ensino de Geografia realizada até o momento. Neste sentido, por consequência, não existe conhecimento das suas características principais, como das tendências teórico-metodológicas, dos gêneros de trabalhos acadêmicos e dos focos temáticos adotados por estas pesquisas. A importância de se conhecer as características que situam a produção científica sobre o ensino de Geografia na sua totalidade, pode revelar a concentração e a dispersão da produção acadêmica facilitando o sugimento de redes e fluxos dos trabalhos e de seus resultados pelo território brasileiro, permitindo avançar ainda mais essa área de pesquisa.

Apontar lacunas no contexto da produção acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil não é uma tarefa fácil, dada a complexidade da Geografia enquanto ciência e seu ensino. As pesquisas acadêmicas apresentam uma variedade de tratamentos e temas estudados. Excetuando-se alguns casos, como no foco temático representações espaciais, onde existem tendências comuns em várias universidades e a marcante influência da Geografia Crítica nas pesquisas da década de 90, em geral as pesquisas refletem a diversidade que caracteriza a própria ciência geográfica e apesar dos esforços de alguns setores para divulgar o ensino, existe desconhecimento dos temas tratados.

O fato, da maioria, das pesquisas realizadas nos programas de Geografia estarem concentradas nas universidades paulistas, sobretudo na USP, não houve uniformização das mesmas. Acredito que esta característica é positiva e reflete a própria Geografia brasileira. Esta diversidade pode se constituir em uma questão a ser estudada. As tendências das pesquisas realizadas nos programas de Educação podem ser melhor analisadas, na medida que tendem a refletir mais a tradição da pesquisa educacional, em geral enfatizando as questões pedagógicas.

A pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia, apresenta uma variedade de focos temáticos e de métodos de investigação, em número de universidades, organizam-se em várias linhas de pesquisas em unidades e instituições de ensino superior diferentes, refletem e combinam várias tendências geográficas e pedagógicas, explicitando no seu conjunto, como característica principal a diversidade.

A diversidade não seria um problema se fosse concebida e aceita pela comunidade acadêmica de forma consciente, entretanto, a diversidade indica o desconhecimento e reflete a inexistência de sistematização da produção científica no seu todo sobre o ensino de Geografia no país. A desarticulação da pesquisa na área é produto do desconhecimento da produção. Reafirmo que, a diversidade quando conhecida pela comunidade acadêmica e escolar pode ampliar o conhecimento das tendências utilizadas na teoria e na prática pedagógica, podendo até apontar caminhos para a busca da interdisciplinaridade interna da Geografia. Todavia o desconhecimento das pesquisas gera uma dispersão da totalidade produzida.

A Geografia é ciência e disciplina, neste sentido, as pesquisas sobre o ensino de Geografia demonstram a urgência e necessidade de se organizar como área, pois o ensino de Geografia abrange o ensino formal (fundamental, médio, superior, técnico e supletivo) e não formal (educação à distância, educação indígena, alfabetização de adultos, educação ambiental, cidadania, etc). Os focos

temáticos (Prática Docente e Educativa; Representações Espaciais, Formação de Professores, Características dos Alunos, Livro Didático, Currículos e Programas, Formação de Conceitos, Conteúdo-Método e História da Geografia Escolar), definidas para analisar as pesquisas, demonstram a diversidade e a dispersão das pesquisas e dos programas onde foram realizadas, porém, podem orientar a definição de linhas de pesquisas para o ensino de Geografia.

Como as áreas de Ciências e Matemática, que tem área de concentração específica, a Geografia, pela quantidade de pesquisas sobre o ensino e pela sua importância como componente nos currículos e programas de todos os níveis de ensino, justifica a criação de uma área de concentração específica e institucional, denominada de “Ensino de Geografia” junto à CAPES. Como informei no Capítulo II, participei em setembro de 2003, do 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia⁴ realizado na UFES, discutindo as linhas de pesquisas onde foram realizadas as pesquisas sobre o ensino de Geografia. Durante o debate, destacou-se a importância da criação de uma área de concentração inter-institucional denominada “Ensino de Geografia” envolvendo várias universidades, podendo derivar linhas de pesquisas, grupos de pesquisas e trabalhos de cooperação na área.

Esta tese possibilitou o exercício de um gênero de trabalho científico denominado Pesquisa Bibliográfica e Documental, que pode se constituir em uma rica fonte de reflexão sobre documentos produzidos sobre o ensino, em especial na Geografia, sobretudo nos documentos representados pelas pesquisas acadêmicas. As pesquisas de caráter bibliográfico e documental, mesmo que apenas diagnósticas, podem contribuir para a divulgação e visualização das descobertas sobre determinados temas estudados.

⁴ Mesa Redonda: Organização da pesquisa em ensino de Geografia no Brasil, participantes: Antonio Carlos Pinheiro, Vânia Rúbia Farias Vlach UFU e Lúcia Helena de Oliveira Gerardi – UNESP-RC. 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia de 14 a 18 de setembro de 2003, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória-ES.

Acredito que, o conhecimento das opções epistemológicas, filosóficas, teórico-metodológicas (tendências, temáticas, método e técnicas, por exemplo) em um campo do saber, assim como o estudo interpretativo-analítico do conjunto da produção científica específica de uma área, em especial do ensino de Geografia, pode proporcionar maior visibilidade, possibilitando o aperfeiçoamento, definição de novas linhas de pesquisas, de políticas de divulgação e socialização dessa produção para a comunidade acadêmica e escolar e para o avanço do ensino e da reflexão sobre ele, nos vários níveis em que se apresenta na realidade.

A organização sistemática destes documentos, articulada às universidades, escolas, programas de pós-graduação, bibliotecas, e agências de fomento, é fundamental para aproximar o pesquisador e o professor, da produção acadêmica realizada. Pensado nisso, proponho que o Catálogo produzido em conjunto com essa tese e apresentado em Anexo, seja constantemente atualizado e divulgado para todas as Universidades brasileiras, Secretarias de Educação dos estados brasileiros, agências de fomento e outras instituições, assim como a produção de Catálogo em CD-Rom e a construção de página na *Internet* constituindo um Banco de Dados *on line* constantemente alimentada para consultas.

BIBLIOGRAFIA

1 - Livros, Artigos, Anais, Enciclopédias, Dissertações e Teses Gerais

1º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA. **Anais**, Brasília: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1987.

5º CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. **Anais**, Curitiba: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1994.

AB SÁBER, Aziz. (Entrevista). **Geógrafo considera “triste “ a proposta**, Folha de São Paulo, 30/07/1987.

AGB EM DEBATE. **Órgão Oficial da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, São Paulo: AGB, Ano 2, n. 1, dezembro, 1990.

AGB EM DEBATE. **Órgão Oficial da Associação dos Geógrafos Brasileiros** São Paulo: AGB, Ano I, n. 2, março, 1990.

AGB EM DEBATE. **Órgão Oficial da Associação dos Geógrafos Brasileiros** São Paulo: AGB, Ano 8, n.11, maio, 1990.

ALTUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, (introdução crítica de J. A. G. Albuquerque). 1983.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e Descaminhos da Geografia**, Campinas: Papirus, 1989.

ANDRADE, Manuel. Correia de. (org.), **Élisée Reclus**, São Paulo: Ed. Ática, 1985.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade**, São Paulo: Atlas, 1987.

ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-SP, n. 54, junho, 1977.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Uma Geografia para o século XXI**, Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS. Maria A. P. Política de Pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, out/dez, 1972.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. Breve Histórico da Educação Brasileira. **Cadernos do Instituto de Ciências Humanas**, Campinas: PUC-Campinas, n. 2, 1993.

CAPEL, Horácio. **Geografia Humana y ciências sociales – uma perspectiva histórica**. Barcelona: Montesinos, 1989.

CAPEL, Horácio. **Naturaleza y cultura en los orígenes de la geografía española**, IN LAFUENTE, A y SALDAÑA, JJ. *Historia de las Ciências*, Madrid: CSIC, 1987.

CAPEL SAEZ, Horácio. **O nascimento da ciência moderna e a América**. O papel das comunidades, dos profissionais e dos técnicos no estudo do território. Maringá: Ed. UEM (Universidade Estadual de Maringá), 1999.

CAPES. Ministério da Educação e Cultura. **Novas perspectivas para o sistema de Ensino Superior do Plano Nacional de Pós-graduação**, Brasília: CAPES, 1975.

CAPES. Ministério da Educação e Cultura. **Situação Atual da Pós-graduação no Brasil – 1977**. Brasília: CAPES, 1977.

CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARLOS, Ana F. A. & OLIVEIRA, Ariovaldo U. Avaliação do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana FFLCH/USP: uma resposta à Comissão avaliadora da CAPES. **Geosp** N. 4, São Paulo, DG/USP, 1998.

CARVALHO, Delgado de. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1957.

CARVALHO, Delgado de. Interpretação do Programa Primário (Methodologia do Ensino Geographico, item IV, 1925) In **Revista Orientação**, São Paulo: Departamento de Geografia-USP, 1990.

CASTRO, Célia Lúcia M. Mestrando. Doutorando. Quem? IN **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais n. 146, janeiro/abril, 1980.

CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

CHAGAS FILHO. Carlos. Atualidades e perspectivas da pós-graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. N. 128, outubro/dezembro, 1972.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade operacional**. A atual reforma do Estado ameaça esvasiar a instituição universitária com sua lógica de mercado. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 09/05/1999.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. **As características da Nova Geografia**, IN *Perspectivas da Geografia* - CHRISTOFOLETTI, A. (org), São Paulo: DIFEL, 1985.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. In **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, AGB-SP, n. 51, junho, 1976.

COSTA Wanderley Messias da. **Geografia Política e Geopolítica**. São Paulo: Editora da USP, 1992.

COSTA Wanderley Messias da. O Estado e as políticas territoriais no Brasil. São Paulo: Contexto, 1989.

DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência, São Paulo, Atlas. 1988.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais, São Paulo-SP, Editora Atlas, 1995.

ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, Vários Volumes, 1998.

ENCICLOPÉDIA RETRATO DO BRASIL, V.I e II, São Paulo: Ed. Política, 1984.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. Da Universidade “modernizada” à Universidade Administrativa: Atcon e Meira Mattos, São Paulo: Cortez Ed./ Editores Autores Associados, 1991.

FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil, São Paulo: Dominus Ed/Edusp, 1966.

FREITAG. Barbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: EDART, 1977

FRIGOTTO. Gaudêncio. Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural, Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, N. 10, Abril, 1999.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Epistemologia da pesquisa em Educação. Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP, 1998.

GENTILI. Pablo. Neoliberalismo e educação - manual do usuário, IN Escola S.A., Brasília: CNTE, 1996

GEORGE, Pierre. Os métodos da Geografia. São Paulo: Saber Atual, 1972.

GÓES. Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação - a Pós-graduação no Brasil, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais N. 128, outubro/dezembro, 1972.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia e modernidade, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. IN Pesquisa Social: teoria, método e criatividade *Maria C. S. Minayo. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONCALVES, Carlos Walter P. A Geografia está em crise – viva a Geografia. IN Geografia: Teoria e Crítica – org Ruy Moreira. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

GRAMSCI, Antonio. A Concepção Dialética da História, Rio de Janeiro: Civ. Bras., 1991.

GUIDUGLI, Odeibler Santo. Currículo: solução ou problema nos programas de Pós-graduação em Geografia? In Revista Geografia, N. 11 (21): abril/1986, Rio Claro/UNESP, p. 29-46.

- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- HÖFLING, Eloisa de M. *O Livro Didático em Estudos Sociais, Série Teses*, Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.
- IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- KOSIK, Karel. *A Dialética do Concreto*, São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Z, MACHADO, Lucília R S. *A pedagogia Tecniscista*. IN *Escola Nova, Tecniscismo e Educação Compensatória*, (org - Guiomar N Mello), São Paulo: Editora Loyola, 1992.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, Campinas: Papius, 1989.
- LATORRE, Antonio, RINCÓN, Delio del, ARNAL, Justo. *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*, Barcelona, Nurtado, 1997.
- LAVILLE, C. DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas (adaptação Lana M. Siman)*. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana do mundo moderno*, São Paulo: Ática, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la Ausencia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1983
- LEFEBVRE, Henri. *Le Droit à la Ville*. Paris: Éditions Anthropos, 1968.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal/Lógica Dialética*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEITE, Celso Barroso. *Pós-graduação – papel da CAPES*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. N. 128, outubro/dezembro, 1972.
- LLERA, Fernando Arroyo. *Uma cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía em la educación primaria y secundaria*, In *Enseñar Geografía* (Jiménez A. M. e Gaité M. J. M. – org), Madrid: Editorial Siintesis, 1996.
- MAMIGONIAN, Armen. *A AGB e a Produção Geográfica Brasileira*, *Revista Terra Livre*, São Paulo: AGB, n. 8, 1991.
- MEGALE J. F. (Org). *Max Sorre*, São Paulo, Editora Ática, 1984.
- MEGID NETO, Jorge. *Tendências da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Ciências no nível fundamental*. Campinas-SP. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

MORAES, Antonio C. Robert. **Bases da Formação Territorial do Brasil**, São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, Antonio C. Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**, 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**, São Paulo: Brasiliense, 1981.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**, São Paulo, Brasiliense, 15ª Edição, 1987.

NORONHA, Olinda M. **História da Educação – sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas: Álinea, 1998.

NORONHA, Olinda M. **Proposta teórico-organizacional para a sistematização e institucionalização do grupo de estudos e pesquisas - "História, sociedade e educação no Brasil"**. Americana: UNISAL, 2002.

O Estado de São Paulo (Jornal) **O governo e a barbarização do ensino**. Editorial. 16/08/1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. A Geografia no Ensino Superior: situação tendências. **Revista Orientação**, São Paulo: Instituto de Geografia/USP, n. 5, outubro, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. Ensino de Geografia: Horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, AGB-SP, n. 72, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Pós-graduação em Geografia na Universidade de São Paulo: meio século de história. **Revista GEOUSP**, N. 1, São Paulo: Depto de Geografia/USP, 1997.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior**, São Paulo: Cortez /Editores Autores Associados, 1981.

OLIVEIRA, Livia de. A situação da Geografia entre as ciências. **Revista Geografia**, N. 1(1), Rio Claro-SP: UNESP, abril, 1976.

OLIVEIRA, Livia de. Contribuição dos Estudos Cognitivos à Percepção Geográfica. **Revista Geografia**, N. 2 (3), Rio Claro-SP: UNESP., abril, 1977.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. São Paulo: Instituto de Geografia/USP, 1978

OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo. Ed. Scipione, 1993.

PÀDUA, Elisabete M.M. **Metodologia da Pesquisa**, Campinas, Papyrus, 1999.

PAULA Maria de Fátima C. **A inserção da Universidade na Lógica Racionalizadora do Capital: Casos USP e UFRJ**. IN *Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao*

neoliberalismo na educação superior SILVA W.C. (org), Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PEREIRA, Jose Veríssimo da Costa. **A Geografia no Brasil, As ciências no Brasil** (Fernando de Azevedo – org) Vol. I, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. Vol I São Paulo, Cortez., 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Representações sociais na Geografia: uma reflexão. **Revista APOGEO**, Lisboa: Associação dos Professores de Geografia de Portugal, N. 21/22, mar/set, 2001.

PINHEIRO, Antonio Carlos e MASCARIN, Sílvia Regina. Problemas sociais da escola e a contribuição do ensino de Geografia, **Revista Terra Livre**, SP: AGB, n. 11-12, 1996.

PONTUSCHKA, Nídia N. Licenciados de Geografia e as representações sobre o “ser professor”. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 11-12, 1996.

PONTUSCHKA, Nidia N. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola**. In Reformas no mundo da educação (Ana F. A. Carlos e A. U. Oliveira – org), São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

ROCHA, Genylton O R. Ensino de Geografia e a formação do Geógrafo-educador, **Revista Terra Livre**, São Paulo, AGB, n. 11-12, 1996.

ROCHA, G. O. R. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras** - O ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2001. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo.

ROCHE, A. M. **Três políticas de desenvolvimento científico**. In BUNGE, M. *Epsitemologia*, (Tradução: Claudio Navarra). São Paulo: Editora da USP, 1980.

ROMANOWSKI. **Balço das dissertações e teses sobre as licenciaturas no Brasil nos anos 90**. São Paulo;SP. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

SANTOS Milton. **A Natureza do espaço**, São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**, São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS Milton. **Por uma Geografia Nova**, 3ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS M. e SILVEIRA M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**, Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SANTOS M. e SILVEIRA M. L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, 1998.

SÃO PAULO. CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) Secretaria de Estado da Educação **PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA - 1º grau, 6ª ed.**, São Paulo: CENP/SE/SP, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SEABRA, Odette C L .O pensamento de Henri Lefebvre e a Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 74, São Paulo: AGB-SP, 1993.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Os Estudos Sociais ocupam novamente o espaço da discussão. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, N. 4, 1988.

SCHOR, Tatiana. Da ciência como vocação à ciência como profissão: a institucionalização da pós-graduação no Brasil. **Revista GEOUSP**, N. 1, São Paulo: Depto de Geografia/USP, 1997.

SILVA, Rossana Valéria de Souza. **Pesquisa em Educação Física – determinações históricas e implicações epistemológicas**. Campinas-SP. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

SINDER M. **Avaliação Institucional: uma estratégia de superação da crise da universidade brasileira**, IN *Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior*. Silva. W. C. (org) Niterói: Intertexto/Rio de Janeiro: Quartet., 2001.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/REDC, 1989.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**, Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas – a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SPÓSITO, M. E. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise**. IN *Reformas no mundo da educação* (org-Carlos A.F. Oliveira A.U.), São Paulo, Contexto, 1999.

SUCUPIRA. Newton. Ensino Superior: expansão, reforma e pós-graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, N. 128, outubro/dezembro, 1972.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**, São Paulo, Cortez, 2000.

TREVISAN, Leonardo. **O pensamento militar brasileiro**, São Paulo: Global Editora, 1987.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1990.

TUAM, Yi Fu. **A geografia humanística**, In *Perspectivas da Geografia*. Chistofolletti A. Org, São Paulo: Difel, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (Sistema de Bibliotecas). **Normas para apresentação de documentos científicos**. Curitiba: Editora UFPR, Vol. 4-6-7-9-8-10, 2000.

VASCONCELOS, Falcão. Democratizar a Sucessão da AGB-Nacional. **AGB em Debate**, n. 2, A. I, São Paulo, AGB, março. 1990.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia Crítica na escola**, São Paulo: Editora Ática, 1992.

VESENTINI, Jose William. In **Teoria e método - Piotr Kropotkin**, Seleção de Textos, São Paulo: AGB-São Paulo, 1986.

VLACH, Vânia R. F. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna em Geografia**, In Geografia e Ensino, (org - José William Vesentini), Campinas: Papirus, 1989.

VLACH, Vânia Rubia F. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da geografia de 1º e 2º graus. **Revista Terra Livre** (O ensino de Geografia em questão e outros temas), AGB/Marco Zero, São Paulo, N. 2, julho, 1987.

ZARUR, Jorge. A Geografia no curso secundário, **Geografia e Educação**, Rio de Janeiro-RJ, IBGE, 1942.

ZUSMAN P. B. e PEREIRA S. N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. **Revista Terra Brasilis**, N. 1 Jan/Jun, 2000.

2 - CD-ROM e Sites da Internet

ANPED - CD-Rom da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) 1997 (<http://www.anped.org.br> – 2003 e 2003).

UNIBIBLI – CD-ROM - 5ª edição (USP-UNICAMP-UNESP) – 1999.

CAPES (<http://www.capes.org.br>). 2001, 2002 e 2003.

CNPq (<http://www.cnpq.org.br>). 2001, 2002 e 2003.

3 – Catálogos de Dissertações e Teses consultados

Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. **Teses em Educação – 1981/1982**. Belo Horizonte: ANPED, 1983.

Fundação Getúlio Vargas. **Dissertações e Teses – 1968/1979**. Rio de Janeiro: Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa, Vol I, 1980.

Ministério da Educação e Cultura/CAPES. **Teses Brasileiras em Educação**. Brasília: MEC/CAPES, 1976.

Ministério da Educação e Cultura. **Catálogo do Banco de Teses**. Brasília: MEC/Secretaria Geral, 1982, Vol 5.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Catálogo de Teses e Dissertações – 1948/1988**. Porto Alegre: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 1989.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Catálogo de Teses e Dissertações 1994/1996**. Porto Alegre: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 1997.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Catálogo de Teses e Dissertações**. São Paulo: Comissão de Pós-graduação/PUC-SP, 1990.

Universidade de Brasília. **Produção Científica do Curso de Mestrado em educação da UNB – 1975-1984**. Faculdade de Educação/UNB, Brasília, 1984.

Universidade Estadual de Campinas. **Catálogo Bibliográfico de Produção da Faculdade de Educação – Mestrado – 1977 a 1997**. Org. Gildenir Carolino Santos e Vera Lucia Gonçalves. Campinas: FAE/UNICAMP, 1999.

Universidade Estadual de Maringá. **Catálogo de Dissertação e Teses**. Maringá: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 1995.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Dissertações de Mestrado – 1989/1993**. Ponta Grossa: FAE/Programa de Pós-graduação em Educação, 1989.

Universidade Federal Fluminense. **Catálogo de Teses e Dissertações – 1970/1976**. Niterói: Núcleo de Documentação/UFF, 1977.

Universidade Federal Fluminense. **Catálogo das 400 Dissertações de Mestrado – 1975-1995**. Programa de Pós-graduação em Educação-UFF, Niterói-RJ: EDUFF, 1996.

Universidade Federal de São Carlos. **Catálogos de Dissertações – 1979/1987**. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas/UFSCAR, 1987.

Universidade Federal de São Carlos. **100 Dissertações – 1979/1989**. São Carlos: Pós-graduação em Educação/UFSCAR, 1990.

Universidade Federal de Santa Maria. **Catálogo de Teses e Dissertações em Educação**. Santa Maria: Centro de Educação da UFSM, 1997.

Universidade Federal do Paraná. **Resumos de Teses e Dissertações de Pós-graduação da UFPR**. Pró-Reitoria de Pós-graduação da UFPR. Curitiba: 1981.

Universidade Federal do Paraná. **Catálogo de Dissertações de Mestrado – 1981/1985**. Curitiba: Curso de Pós-graduação em Educação/UFPR, 1986.

Universidade Federal de Pelotas. **Resumos (Teses e Dissertações)**. Pelotas: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação/UFP, 1985.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Base Theori. Teses e Dissertações em Educação**. Rio de Janeiro: CFCH/Biblioteca/UFRJ, 1997.

Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Universitária. **Dissertações e Teses defendidas na UFSC – Ago./1987 a Dez./1994**. UFSC; elaboração Ieda Maria Souza de Oliveira – coordenação, Beatriz Liechti Siedler. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1995, Vol II.

Universidade Federal de Santa Catarina. **Resumos de Dissertações – 1994/1997**. Florianópolis-SC: Centro de Ciências da Educação/UFSC, 1997.

Universidade Metodista de Piracicaba. **Resumos de Dissertações e Teses, 1992-1997**. Piracicaba-SP: Pró-Reitoria de Pós-graduação/UNIMEP, 1998.

Universidade de São Paulo. **Catálogo de Teses – 1934/1983**: Série II – Ciências Humanas. São Paulo: Sistemas de Bibliotecas da USP, 1984.

4 - Relação dissertações e teses sobre o ensino de Geografia

Relação de dissertações

001-ABREU, Silvana de. Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de 1º grau: formação, discurso e prática. Dourados-MS. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Orientadora: RODRIGUES, Arlete Moysés.

002-ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Cotidiano: sala de aula e televisão. São Paulo-SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TOLEDO, Gil Sodero de.

003-ALMEIDA, Maria Ivete Soares de. Prática de Educação Ambiental no ensino fundamental em escolas do norte de Minas Gerais (Montes Claros-MG). Goiânia-GO. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Orientadora: OLIVEIRA, Sandra de Fátima.

004-ALVES, Ana Elizabeth Santos. Sonho e realidade do licenciado no mercado de trabalho (Vitória da Conquista-BA). Salvador-BA. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Orientadora: FREITAS, Katia Siqueira de.

005-ALVES, Denise de Oliveira. O livro didático e a prática pedagógica do professor de Geografia: um estudo de caso. Cuiabá-MT. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Orientadora: BORDEST, Suise Monteiro Leon.

006-ARCHELA, Rosely Sampaio. Mapa - instrumento de comunicação e pesquisa: análise de representações gráficas no curso magistério em Londrina – PR. São Paulo-SP. 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: SIMIELLI, Maria Elena

007-ASSIS NETO, Francisco. A questão ambiental nos livros didáticos de Geografia do 2º grau. São Paulo-SP. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TOLEDO, Gil Sodero de.

008-AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **A construção de uma prática de ensino de Geografia no 1º grau**. Florianópolis-SC. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: SCHEIBE, Leda.

009-BACELLAR, Marília G. de Oliveira. **A nova proposta de Geografia para a 6ª série do 1º grau do Município do Rio de Janeiro**: elaboração e validação de documento de apoio. Rio de Janeiro-RJ. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora: ELLIOT, Ligia Gomes.

010-BALDI, Walter Amaro. **A formação do professor no ensino superior: a questão das licenciaturas da UNIVALI - História e Geografia - Camboriu-SC**. Curitiba-PR. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Orientador: MOSER, Alvino.

011-BALLASSINI, Cinyra. **O menor entre a escola e o trabalho na periferia paulistana: o caso do Jardim Peri**. São Paulo-SP. 1989. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: LAGANA, Lilian.

012-BARBOSA, Derly. **Educação Popular na escola: construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo, na perspectiva emancipatória**. São Paulo-SP. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: SAUL, Ana Maria.

013-BASTOS, Regina V. Ribeiro. **Geografia e os romances nordestinos da década de 1930 a 1940: uma contribuição ao ensino**. São Paulo-SP. 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: SADER, Maria Regina Cunha T.

014-BATISTA, Irene Bezerra. **A prática pedagógica do professor de Geografia de 5ª a 8ª séries em escolas públicas de Teresina - PI**. Teresina-PI. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Orientadora: QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita.

015-BATISTA, Marilza Lima. **Análise de ensino: perfil dos licenciados em Geografia**. Niterói-RJ. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Orientadora: LIMA, Balina Bello.

016-BISCHOF, Benilde Sofia. **O Bairro Itamarati como um espaço geográfico social produzido e reproduzido pela sociedade: uma experiência de ensino com a 5ª série do 1º grau - Londrina -PR**. São Paulo-SP. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: RODRIGUES, Adyr Aparecida Balesteri.

017-BOMFIM, Berenice Bley Ribeiro. **Uma proposta metodológica para o ensino da Climatologia no 1º grau**. São Paulo-SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: CONTI, José Bueno.

018-BOMFIM, Natanael Reis. **A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino de Geografia (Ilhéus-BA)**. Salvador-BA. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Orientadora: PÊPE, Alda Muniz.

019-BORDALLO, Martha Martins. **Representação Social e Análise do Discurso: Estudo em Entrevistas com Funcionários da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.** Rio de Janeiro - RJ. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: RANGEL, Mary Therezinha Simen.

020-BORTOLOZZI, Arleude. **O papel da Geografia no contexto da educação-ambiental escolar: um estudo de caso.** São Paulo-SP. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: D'ANTOLA, Arlette Rosa Magdalena.

021-BRAGA, Rosalina Batista. **Espaço e saber nas lutas sociais - o caso de Salvador-BA.** Belo Horizonte-MG. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

022-BRAGANÇA, Célia Maria da Silva de. **Estudos sobre alguns dos fatores que concorrem para a reprovação escolar no Centro de Estudos Sociais Aplicados da UFF - 2º semestre de 1974.** Niterói-RJ. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Orientadora: LEMOS, Delba Guarini.

023-BRITO, Eliana Vianna. **Leitura de textos didáticos: uma proposta alternativa.** São Paulo-SP. 1991. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: SILVA, Maria Cecília P. Souza e.

024-CACETE, Nuria Hanglei. **Licenciatura em Geografia na faculdade privada: o exemplo da Faculdade Teresa Martin.** São Paulo-SP. 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: PALHETA, Iraci Gomes de Vasconcelos.

025-CALIXTO, Maria Cristina Cavalcanti. **Sobre o ensino de Geografia na escola de 1º grau: uma contribuição para a formação de professores de 5ª a 8ª séries (Goiânia-GO).** São Paulo-SP, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: RIBEIRO, Maria Luisa Santos.

026-CAMPOS, Rui Ribeiro de. **A Geografia brasileira, dentro e fora da sala de aula: uma ciência em construção.** Campinas-SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orientadora: CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de.

027-CARARO, José Américo. **Da fragmentação da prática à unidade da práxis: uma construção possível para o ensino de Geografia?.** Vitória-ES. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: SIMÕES, Regina Helena Silva.

028-CARDOSO, Maria Eduarda Garcia. **O conceito de paisagem no livro didático e suas aplicações para o ensino de Geografia.** São Paulo-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TOLEDO, Gil Soder de.

029-CARVALHO, Alcione Luiz Pereira. **Geomorfologia e Geografia escolar: o ciclo geográfico davisiano nos manuais de metodologia do ensino (1925-1993).** Florianópolis-SC. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: OLIVEIRA, Marcelo Accioly Teixeira de.

030-CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva. **A construção do conhecimento geográfico: o aluno de quinta série e suas dificuldades.** Rio Claro-SP. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientadora: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira.

031-CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a Geografia.** Salvador-BA. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Orientador: PRETTO, Nelson de Luca.

032-CASTRO, Nair Aparecida Ribeiro de. **Educação em Geografia: caminhos e (des)caminhos da construção de uma prática pedagógica.** Belo Horizonte-MG. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: LIMA, Maria de Lourdes Rocha de.

035-CECCHET, Jandira Maria. **Iniciação cognitiva do mapa.** Rio Claro-SP. 1982. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientadora: OLIVEIRA, Livia de.

036-CHAGAS, Maria de Freitas. **O programa de Estudos Sociais (Geografia e História) de Minas Gerais – SEE/1986: mediador de uma educação transformadora nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro-RJ.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora: BASTOS, Lilia da Rocha.

037-CHAVEIRO, Eguimar Felício. **O ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico - elementos para uma avaliação do curso de Geografia da UFG.** Goiânia-GO. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Orientador: LIBÂNEO, José Carlos.

038-COELHO, Ana Maria Simões. **Para uma caracterização do Raciocínio geográfico.** Belo Horizonte-MG. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: LE SANN, Janine G.

039-COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. **O ensino da Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971.** Rio Claro-SP. 1984. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientadora: OLIVEIRA, Livia de.

040-CORREA, Francinete Massulo. **A representação da Amazônia no livro didático de estudos sociais do primeiro grau.** Manaus-AM. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Amazonas (federal). Orientadora: MARTINS, Isis de Araujo.

041-CORREA, Sônia Maria Mafassoli. **Bases teórico-metodológicas de livros didáticos de Geografia.** Santa Maria-RS. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: COSTA, Maria Tomazia Gomez da.

042-COURI, Paulo Rogério Xavier. **Geografia e educação ambiental.** Niterói-RJ. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Orientador: FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de.

043-COUTO, Marcos Antonio Campos. **O tema do trabalho na Geografia que se ensina.** Niterói-RJ. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Orientador: BASTOS, João Baptista.

044-CRUZ, Maria Tereza Souza. **A Geografia na escola de 1º grau: uma proposição teórica sobre a aprendizagem de conceitos espaciais.** Rio Claro-SP. 1982. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientadora: OLIVEIRA, Livia de.

045-DINIZ, Maria do Socorro. **Do espaço vivido ao ensinado: o desafio do ensino da Geografia no 1º grau.** Rio de Janeiro-RJ. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientadora: CANDAU, Vera Maria F.

046-EILERT, Vera Brenner. **Adoção de inovação no ensino de geografia.** Santa Maria - RS. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: ALMEIDA, Joaquim Anécio de Jesus.

047-ERAS, Edilene. **As condições de leitura e de produção de respostas em atividades de interpretação de textos na sala de aula.** Belo Horizonte - MG. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: VAL, Maria da Graça Ferreira Costa.

048-ESAU, Marília Alves Pedrosa. **Avaliação de planos de ensino de Estudos Sociais - problemas conceituais e metodológicos.** São Paulo-SP. 1973. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo.

049-EVANGELISTA, Armstrong Miranda. **A Geografia no ensino fundamental: uma proposta de prática docente.** Teresina-PI. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Orientador: ARAÚJO, José Luis Lopes.

050-FANTINEL, Lúcia Maria. **Práticas de Campo em Geologia introdutória: papel das atividades de campo no ensino de Fundamentos de Geologia do Curso de Geografia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).** Belo Horizonte-MG. Campinas-SP. 2000. Dissertação (Mestrado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas. Orientador: CUNHA, Carlos Alberto Lobão da Silveira.

051-FERNANDES, Margarida de Oliveira Almeida. **Formação acadêmica e a prática pedagógica do professor de Geografia do 1º e 2º grau de Londrina-PR.** São Paulo-SP. 1991. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: MARANGONI, Ana Maria Marques Camargo.

052-FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira - 1913-1942.** São Paulo-SP. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: MARANGONI, Ana Maria Marques.

053-FERREIRA, Priscila Ribeiro. **O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para uma revisão metodológica do ensino.** Florianópolis-SC. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: MORAES, Maria Célia Marcondes de.

054-FILIZOLA, Roberto. **Orientação espacial: implicações na leitura de mapas - Curitiba-PR.** São Paulo-SP. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: SIMIELLI, Maria Elena Ramos.

055-FONSECA, Raquel Alves. **Formas de percepção espacial por crianças cegas da 1ª série do ensino fundamental**. Belo Horizonte-MG. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: LE SANN, Janine Gisèle.

056-FRANCO, Maria Madalena Alencar. **O livro didático de Geografia do Brasil - Análise das bases teóricas numa visão dialética – o caso da Amazônia**. Fortaleza-CE. 1990. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará. Orientador: BEYLIER, Charles.

057-GEBRAN, Raimunda Abou. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo... – O ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º grau (Assis-SP)**. Campinas-SP. 1990, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro.

058-GIL, Isabel Castanha. **O caminho se constrói caminhando: em busca da renovação do ensino de Geografia sobre a temática ambiental**. Presidente Prudente-SP. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista-PP. Orientador: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de.

059-GIRARDI, Gisele. **A Cartografia e os mitos**. Ensaios de leituras de mapas. São Paulo-SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: SIMIELLI, Maria Elena Ramos.

060-GOES, Lucila Elisa Lorenz. **O ensino/aprendizagem das noções de latitude e longitude no 1º grau**. Rio Claro-SP. 1982. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista-RC. Orientadora: OLIVEIRA, Livia de.

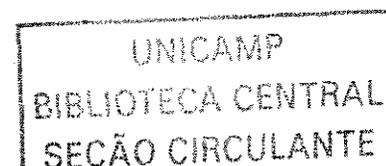
061-GOMES, Isabel Filomena Moreno Lopes. **Atividades de ensino em Geografia e as questões ambientais: uma experiência com alunos de 8ª séries do ensino fundamental (Presidente Prudente – SP)**. Marília-SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-MA. Orientador: CARVALHO, Luiz Marcelo de.

062-GONÇALVES, Maria Aparecida de Almeida. **A Cartografia e o ensino: abordagem da temática industrial**. Juiz de Fora-MG. Belo Horizonte-MG. 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: LE SANN, Janine Gisele.

063-GONZAGA, Márcia Maciel Reis. **A terminologia das Geografias Tradicional e Crítica na perspectiva da Análise do Discurso**. Uberlândia-MG. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: COSTA, Luiz Carlos.

064-GOULART, Lígia Beatriz. **Dificuldades para aprender Geografia: uma proposta de oficina de Zona de Desenvolvimento Proximal**. Porto Alegre-RS. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientador: MOSQUERA, Juan José Mourino.

065-GOULART, Maria de Lourdes Milanez. **A busca da compreensão do meio ambiente e de suas relações: um desafio para a educação**. Criciúma-SC. Florianópolis-SC. 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: BUSS, Maria Dolores.



066-GRECO, Fátima Aparecida da Silveira. **Geografia(s), saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes**. Uberlândia-MG. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: FONSECA, Selva Edilamar Guimarães.

067-GUEDES, Elisabete Aguirre. **Sociedade e educação: disputa de interesses antagônicos na prática educativa**. Fortaleza-CE. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Orientador: TESSER, Ozir.

068-GUIMARÃES, Eliana Maria Alves. **Trabalhos de Campo em Bacias Hidrográficas: Os Caminhos de uma Experiência em Educação Ambiental**. Campinas-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: LOPES, Maria Margaret.

069-GUIMARÃES, Iara Vieira. **Televisão e Ensino de Geografia: sujeitos, imagens e práticas** (Uberlândia – MG). São Paulo-SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: PALHETA, Iraci Gomes de Vasconcelos.

070-HADSCHUNCH, Nilbiamater Silsear Berlese. **Comparação de estratégias para alcançar rendimento em Geografia**. Porto Alegre-RS. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: CHESTERFIELD, Ray Arthur.

071-HORTA, Celio Augusto da Cunha. **Belo Horizonte: a construção de um saber geográfico**. Florianópolis-SC. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: RESENDE, Marcia Maria Spyer.

072-JACOBS, Casimiro Medeiros. **Competência em geografia - estudo comparativo entre geógrafos e professores de geografia de 1º e 2º graus**. Porto Alegre-RS. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: SHÜTZ, Paulo.

073-KAERCHER, Nestor André. **O ensino de Geografia na visão dos alunos secundaristas: limites presentes, desafios futuros**. Porto Alegre-RS. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: LEITE, Denise Balarine Cavalheiro.

074-KATUTA, Angela Massumi. **Ensino de Geografia x Mapas: em busca de uma reconciliação**. Presidente Prudente-SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientador: SPÓSITO, Eliseu Saverio.

075-KINOUCI, Rui Percio. **O professor de Supletivo e a compreensão das funções técnicas e políticas em História e Geografia**. São Carlos-SP. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Orientador: PUCCI, Bruno.

076-LASTORIA, Andréa Coelho. **O ensino de Geografia na 5ª série: proposta curricular e sala de aula**. São Carlos-SP. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.

077-LEONEL, Zélia. **Geografia: do discurso pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão: crítica a ciência geográfica**. São Carlos-SP. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Orientador: TREVISAN, Péricles.

078-LIMA, Ilvis Ponciano Araujo. **Telensino: uma opção para o ensino da Geografia**. Fortaleza-CE. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Ceará. Orientadora: LEITINHO, Meiricele Calíope.

079-LIMA, Otavio Buffi. **A formação de professores de Geografia no Conesul: o caso do Brasil (UFRGS) e do Chile (Universidade de Concepción)**. Porto Alegre-RS. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva.

080-LIMA, Salete Teixeira de. **O processo de capacitação docente e o ensino de Geografia: angústias e reflexões**. São Paulo-SP. 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TOLEDO, Gil Sodero de.

081-LOPES, Maria Deuceny da Silva. **A percepção cartográfica de alunos da 3ª série do 1º grau no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES**. Belo Horizonte-MG. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: LE SANN, Janine Gisèle.

082-LOPEZ, Pilar Martin. **O projeto Bananal: caminhos para leituras críticas da realidade**. São Paulo-SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TOLEDO, Gil Sodero de.

083-LOURENÇO, Claudinei. **A natureza no ensino de Geografia de 1º e 2º graus: perguntas ao passado**. São Paulo-SP. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TOLEDO, Gil Sodero de.

084-LOURO, Guacira Lopes. **Concordância entre valores em uma equipe de estudos sociais e seus grupos de alunos**. Porto Alegre-RS. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: MARQUES, Juracy C.

085-MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **O ensino de Estudos Sociais nas series iniciais: em busca de novos caminhos**. Porto Alegre-RS. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. LOURO, Guacira Lopes.

086-MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. **Globalização, neoliberalismo e exclusão calculada: reflexões sobre o ensino de Geografia**. Marília-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-MA. Orientador: VALE, José Misael Ferreira do.

087-MALDANER, Marivalda Bonfanti. **A Geografia como conhecimento crítico da realidade: uma proposta e uma experiência no Rio Grande do Sul**. Campinas-SP. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientador: ALMEIDA, Milton José de.

088-MARCHIORATO, Sonia M. **O trabalho de campo e o estudo em laboratório: importância e viabilidade no ensino de geografia segundo posicionamento do professor de escola de 1º grau e 2º grau de Curitiba**. Curitiba-PR. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Orientador: BECKER, Lauro da Silva.

089-MASCARIN, SÍLVIA REGINA. Produção (trans)formação do professor de geografia: uma abordagem teórico-prática na região de Campinas-1968-1998. Campinas-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de.

090-MASSI, Fernanda Peixoto. Estrangeiros no Brasil: a Missão Francesa na Universidade de São Paulo. São Paulo-SP. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: CORREA, Mariza.

091-MATOS, Marilene Acioly de. A análise da cidade, do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático de geografia. Recife-PE. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: BITTON, Jan.

092-MEDEIROS, Edna Maria Ribeiro de. A Geografia nas Propostas Curriculares 1930-1992. Recife-PE. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: BITTON, Jan.

093-MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira à quarta séries do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984. São Paulo-SP. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientador: MASETTO, Marcos Tarcísio.

094-MELGAÇO, Jairo. Geomorfologia, educação ambiental e produção agrícola em municípios do Alto Jequitinhonha: Serra do Espinhaço Meridional-MG. Belo Horizonte-MG. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: AUGUSTIN, Cristina Helena Ribeiro Rocha.

095-MENDONÇA, Sandra. Contribuição do ensino de Geografia para a construção da autonomia e do conhecimento na escola de 1º e 2º graus. São Paulo-SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: VESENTINI, José William.

096-MENECOZI, Arnaldo Rodrigues. O Mapa Didático no Ensino do 1º Grau: Leitura Técnica e Interpretação Política. Campo Grande-SP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientador: ALVES, Gilberto Luiz.

097-MICHELETTO, Eliana Villaça. A construção do conhecimento geográfico: uma experiência na escola pública de 1º grau Várzea Paulista-SP, São Paulo-SP, 1996. Dissertação (Mestrado de Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: CAPPELLETTI, Isabel Franchi.

098-MIRANDA, Maria Eliza. Educação, espaço e poder. São Paulo-SP, 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: JUNQUEIRA, Claudette Barriguela.

099-MORAES, Climério Manoel Macêdo. Ecos(?) em "redes de comunicação" da disciplina Geografia. Belo Horizonte-MG, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: BRAGA, Rosalina Batista.

100-MORAES, Verônica Soares de Paula. Um Estudo Exploratório Sobre a Necessidade de Educação do Consumidor. Viçosa-MG. 1996. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Universidade Federal de Viçosa. Orientadora: SILVA, Neuza Maria da.

101-MOREIRA, Carlos. A educação ambiental na escola: o que fazer? Um estudo com professores de Geografia e alunos do ensino fundamental da escola pública de São Miguel do Oeste-SC. Presidente Prudente-SP, 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista-PP. Orientadora: MARINI, Thereza.

102-MUTTI, Jane Conceição Wischral. Prática docente do professor de geografia no Ensino Médio. Uruguaiana-RS. Porto Alegre-RS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientador: POLETTO, Dorivaldo Walmor.

103-NASCIMENTO, Maria Joselma Franco. Questões cruciais da escola básica: democracia, ensino de qualidade, cidadania. Panorama educacional da rede pública do Município de Caruaru-PE. Piracicaba-SP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Orientadora: SILVA, Rinalva Cassiano.

104-NEIS, Antonio Carlos Rizzo. Espaço e educação: a geografia das escolas. Porto Alegre-RS. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: LUCE, Maria Beatriz Moreira.

105-NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático no ensino de Geografia no 1º grau. São Paulo-SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: SIMIELLI, Maria Elena Ramos.

106-NOVAES, Luiz Carlos. O Tratamento da Questão Ambiental em Documentos Oficiais: Análise dos Propostas Curriculares da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria de Estado da Educação/SP) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. São Paulo-SP, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: SAVIANI, Nereide.

107-NUNES, Flaviana Gasparotti. A geografia econômica na produção científica acadêmica dos programas de pós-graduação em Geografia no estado de São Paulo (1970-1998). Presidente Prudente - SP. 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista-PP. Orientador: SPOSITO, Eliseu Savério.

108-OLIVE, Léa Salomão. Uma experiência de microclasse na formação de professores. Niterói-RJ, 1975. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Orientadora CASTRO, Célia Lúcia Monteiro de.

109-OLIVEIRA, Célia Regina de. Análise da complexidade discursiva em textos didáticos de História e Geografia. Niterói-RJ. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense. Orientadora: OLIVEIRA, Célia Therezinha Guid.

110-OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. Uma abordagem crítica no ensino da Geografia: o caso CAP/UFRJ. Rio de Janeiro-RJ, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientador: MOREIRA Antônio Flávio Barbosa.

111-OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. Qual o sentido de ensinar Geografia? um estudo do fenômeno geográfico para a formação da espacialidade. São Paulo-SP, 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: VESENTINI, Jose Willian.

112-OLIVEIRA, Eva Mariusa de Camargo. **Buscando caminhos para o ensino de Estudos Sociais nas quatro séries iniciais do primeiro grau** - relato de experiência. São Paulo-SP, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: CAPELETTI, Izabel.

113-OLIVEIRA, Irani Martins de. **O livro didático - esse velho (des)conhecido: em questão o livro didático de Estudos Sociais**. Rio de Janeiro-RJ, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: LEITE, Siomara Borba.

114-OLIVEIRA, Maynara Maria Cotinha de. **Ensino de Geografia num curso técnico de Agrimensura: espaço vivido e o espaço pensado**. Cuiabá-MT, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Orientadora: BANDEIRA, Maria de Lourdes.

115-OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de. **Avaliação no 3º Grau: Um Estudo Exploratório a partir das Concepções de Professores e Alunos do Curso de Licenciatura**. Rio de Janeiro – RJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: SOUZA, Maria Inês Galvão F. Marcondes de.

116-PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Para a construção no espaço geográfico na criança**. Rio de Janeiro-RJ, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV). Orientadora: BRAZIL, Circe Navarro Vital.

117-PAVANI, Marcos Roberto. **A Geografia e o trabalho em sala de aula: o real e o necessário**. Rio Claro-SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientadora: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira.

118-PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origens e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira**. São Paulo-SP, 1989. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.

119-PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina a gênese da Geografia moderna**. Florianópolis-SC, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: ASSMANN, Selvino José.

120-PICCOLI, Lúcia de Fátima B. Marques. **Construindo a Geografia na 5ª série do 1º grau: o pedagógico, o lúdico e o teórico-metodológico na sala de aula – uma experiência**. São Paulo-SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: PALHETA, Iraci Gomes Vasconcelos.

121-PINHEIRO, Antonio Carlos. **A construção da “Maquete Dinâmica”: uma estratégia sócio-histórica para o ensino de Geografia**. Campinas-SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orientadora: NORONHA, Olinda Maria.

122-POLONI, Delacir Aparecida Ramos. **A escola rural no contexto da agricultura paulista: uma escola desejada**. São Paulo-SP, 1990. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.

123-PREVE, Orlandina da Silva Damian. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino de Geografia**. Período: 1943-1978. Campinas-SP, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de.

124-RAMIRES, Regina Rizzo. **Cartografia e cognição: aspectos da aprendizagem do mapa no início do processo de escolarização**. São Paulo-SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: SIMIELLI, Maria Elena Ramos.

125-RAMOS, Nely Ribeiro. **As Ciências Sociais. História e Geografia no ensino de 2º grau**. Santa Maria-RS. 1972. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadores: Comitê de Orientadores do CNPq.

126-RESENDE, Marcia Maria Spyer de. **Integração do espaço real com o espaço geográfico no ensino de Geografia na escola de 1º grau**. Florianópolis-SC, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: ARROYO, Miguel Gonzalez.

127-RIBEIRO, Luiz Antonio de Moraes. **O estudo da população nos livros didáticos de Geografia para 5ª séries do 1º grau**. São Paulo-SP, 1987. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade de São Paulo. Orientadora: ROSSINI, Rosa Ester.

128-ROCHA, Florisvaldo Silva. **O uso da História de vida do aluno de Geografia como prática motivadora e concientizadora**. Aracaju-SE, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: AMORA, Zenilde Baima.

129-ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro: 1837-1942**. São Paulo-SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: SAUL, Ana Maria.

130-ROCKENBACH, Denise. **Geografia Urbana no livro didático**. São Paulo-SP, 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: CARLOS, Ana Fani Alessandri.

131-ROSA, Odelfa. **A Cartografia na escola rural: ações e proposições para 5ª série: um estudo de caso Catalão-GO**. Presidente Prudente-SP, 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientadora: GEBRAN, Raimunda Abou.

132-RUA, João. **Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. São Paulo-SP. 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: VESENTINI Jose William.

133-RUDZIT, Gunther. **O processo de formação do oficial do Exército brasileiro e a geografia (1850-1930)**. São Paulo-SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: MORAES, Antonio Carlos Robert.

134-RUFFINO, Sonia Maria Vanzella Castellar. **Distinção palavra-objeto e a representação do espaço geográfico por alunos da 5ª a 8ª séries**. São Paulo-SP, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Orientador: BARUFI, Luadir.

- 135-SÁ**, Gilberto Borges. **Os dilemas das licenciaturas no Curso de Ciências Sociais: um estudo de caso na UNIPLAC-Lages-SC.** Florianópolis-SC, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: SCHEIBE, Leda.
- 136-SANSOLO**, Davis Gruber. **A importância do trabalho de campo no ensino de Geografia e para a educação ambiental.** São Paulo-SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: CAVALHEIRO, Felisberto.
- 137-SANTANA FILHO**, Manoel Martins de. **Encontros da cultura e do conhecimento na produção do pertencimento na escola - São Gonçalo-RJ.** Rio de Janeiro-RJ, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: LEITE, Siomara Borba.
- 138-SANTOS**, Clézio. **O desenho da paisagem feito por alunos do ensino fundamental.** Campinas-SP, 2000. Dissertação (Mestrado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas. Orientador: COMPIANI, Maurício.
- 139-SANTOS**, Geselita Corrêa dos. **A implementação do ensino de estudos sociais na rede estadual de Maceió-AL.** Niterói-RJ, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Orientadora: LANKENAU, Teresinha.
- 140-SANTOS**, Marcia Maria Duarte dos. **O sistema gráfico de signos e a construção de mapas temáticos por escolares.** Rio Claro-SP, 1990. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientadora: OLIVEIRA, Livia de.
- 141-SANTOS**, Wanda Pacheco dos. **Pensei que no Brasil só existia o sul e o norte... as noções de orientação e localização geográfica no ensino fundamental.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientadora: ARAGÃO, Rosalia Maria Ribeiro de.
- 142-SCHEIBE**, Leda. **Avaliação do curso de Estudos Sociais, licenciatura de 1º grau, UFSC, através da opinião de seus participantes.** Porto Alegre-RS, 1979. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: SALDANHA, Louremi.
- 143-SCHROTER**, Louisa Carla Farina. **Dando nomes aos bois: uma proposta de inserção da Geografia nas séries iniciais do 1º grau a partir do estudo do meio.** Florianópolis-SC, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadores: SCHEIBE, Leda.
- 144-SCHWERTZ**, Cesar Antonio. **A pesquisa na prática educativa do professor e na consequente aprendizagem do aluno.** Blumenau-SC, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau. Orientador: BECKER, Lauro da Silva.
- 145-SILVA**, Ana Maria Radaelli da. **Dos Estudos Sociais da 4ª série à Geografia da 5ª série: polemizando sobre descontinuidades a partir da vivência de ensinar à vivência de ensinar a ensinar.** Campinas-SP, 1999. Dissertação (Mestrado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: GOUVEIA, Mariley Simões Flória.

- 146-SILVA**, Antonia Carlos da. **As relações espaciais: um estudo analítico do ensino-aprendizagem na escola rural.** Fortaleza-CE, 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Ceará. Orientadores: LEITINHO, Meiricele Calíope.
- 147-SILVA**, Carmen Aide Hermes. **Análise da prática docente: um estudo da dinâmica de modernização pedagógica.** Florianópolis-SC. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: SCHEIBE, Leda.
- 148-SILVA**, Dora Martins Dias e. **Migrações internas no Brasil: da ficção à realidade: uma experiência de ensino.** Presidente Prudente-SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientador: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.
- 149-SILVA**, Jailson de Souza. **A Geografia crítica do poder na/da escola.** Rio de Janeiro-RJ, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientador: GARCIA, Pedro Benjamin.
- 150-SILVA**, Míriam Aparecida Bueno da. **A Cartografia e o ensino de Geografia na escola fundamental: um estudo de caso.** Belo Horizonte-MG, 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadores: LE SANN, Janine Gisele.
- 151-SILVA**, Reinaldo Antonio da. **A Geografia-crítica e a sala-de-aula - 1978: um ponto de inflexão?.** Niterói-RJ, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Orientadora: LINHARES, Célia Frazao Soares.
- 152-SILVA**, Rita Elizabeth Durso Pereira da. **O espaço da cidadania na aula de Geografia: uma questão de mudança do discurso?.** Belo Horizonte-MG, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: CURY, Carlos Roberto Jamil.
- 153-SIMÕES**, João Elson Ribas. **A individualização do ensino através de fichas didáticas como fator de melhoria do rendimento dos alunos do presídio regional de Santa Maria-RS em Geografia.** Santa Maria-RS, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: CORREA, Ayrton Dutra.
- 154-SOUZA**, Izolda Falcão de Azevedo. **A construção crítica do conhecimento e a mediação do professor.** Salvador-BA, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Orientador: não consta.
- 155-SOUZA**, José Gilberto. **Cartografia e formação docente.** Presidente Prudente-SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientador: SPOSITO, Eliseu Savério.
- 156-SOUZA**, Nadier Silva de. **Proposta de conteúdo programático para geografia de 5ª à 8ª séries do 1º Grau.** Rio Claro-SP, 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientador: OLIVEIRA, Livia de.
- 157-SOUZA**, Neila Nunes de. **Mercosul - integração Brasil e Uruguai: uma análise comparativa dos currículos de História e Geografia do ensino fundamental.** Brasília-DF, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Orientadora: CAPANEMA, Clélia de Freitas.

158-SOUZA, Vanilton Camilo de. **A construção do saber docente pelo professor leigo de Geografia**. Belo Horizonte-MG, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão.

159-TAUSCHECK Neusa Maria. **Quando é preciso mudar o saber: um (re)fazer da metodologia do ensino de Geografia no estado do Paraná**. Curitiba-PR, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Orientadora: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos.

160-TEDESCO, Emerita Luiza Sandoval. **Representação do espaço em crianças, jovens e adultos: um estudo de caso Cáceres-MT. Cuiabá-MT**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Orientador: RODRÍGUEZ, José Adolfo.

161-TOMASONI, Sônia Marise Rodrigues Pereira. **Territorialidade da universidade do Estado da Bahia - UNEB no espaço baiano: uma análise geográfica da UNEB em Santo Antonio de Jesus-BA**. Salvador-BA, 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia. Orientadora: LAGE, Creuza Santos.

162-TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Paisagem e ensino – estudo geográfico aplicado a bacia hidrográfica do rio Apucarantina-PR**. São Paulo-SP, 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: SIMIELLI, Maria Elena Ramos.

163-TONINI, Ivaine Maria. **Ciência geográfica e o ensino de Geografia: qual a relação?** Porto Alegre-RS, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientadora: ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto.

164-TORRES, Eloiza Cristiane. **Educação ambiental: da contextualização à aplicabilidade na pré-escola**. Iepê-MS. Presidente Prudente-SP, 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientador: PASSOS, Messias Modesto dos.

165-TURRA, Juleusa Maria Theodoro. **Água pra que te quero**. Anotações sobre o ensino de geografia, a água e o meio ambiente em Campinas-SP. São Paulo-SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: VESENTINI, José William.

166-VARANI, Adriana. **Um olhar sobre a (complexidade da) aula: componentes do trabalho pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática**. Campinas-SP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: FREITAS, Helena Costa Lopes de.

167-VIEIRA, João Roberto. **O saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do ensino fundamental**. Goiânia-GO, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Orientador: DOMINGUES, Jose Luiz.

168-VIEIRA, Noêmia Ramos. **As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de Geografia**. Marília-SP, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-MA. Orientador: DUARTE, Newton.

169-VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de Geografia em questão – o nacionalismo patriótico**. São Paulo-SP, 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: SEABRA, Manoel F. G.

170-ZAGURY, Tânia. Construção e validação de testes com referência a critério para medir competências básicas em estudos sociais, ao final da 8ª série do 1º grau. Rio de Janeiro-RJ. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora: GASMAN, Lydinéa.

171-ZANATTA, Beatriz Aparecida. A relação conteúdo-método no ensino de Geografia - estudo sobre o desenvolvimento da ciência geografia e sua repercussão em programas de ensino no Brasil (período 1978/90). Goiânia-GO, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Orientador: LIBÂNEO, José Carlos.

Relação de Teses

172-AGUIAR, Valéria Trevizani Burla de. Atlas geográfico escolar. Rio Claro-SP. 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientador: OLIVEIRA, Livia de.

173-ALMEIDA, Rosângela Doin. Proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. São Paulo-SP. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Orientador: MELCHIOR, José Carlos de Araújo.

174-BORTOLOZZI, Arleude. Educação ambiental e o ensino de Geografia: bacias dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiá. Campinas-SP. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientador: PEREZ FILHO, Archimedes.

175-BRAGA, Rosalina Batista. Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar. São Paulo-SP. 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.

176-CALLAI, Helena Copetti. Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem. São Paulo-SP. 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TOLEDO, Gil Sodero de.

177-CAMARGO, Dulce Maria Pompeo de. Mundos entrecruzados - Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no médio Araguaia-MT (1987-1990). Campinas-SP. 1992. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: ZAMBONI, Ernesta.

178-CARVALHO, Edilson Alves de. A cartografia e os aparelhos (ideológicos) de estado no Brasil. Rio Claro-SP. Tese (Doutorado em Geografia). 1997. Universidade Estadual Paulista - Rio Claro. Orientadora: SILVA, Bárbara-Christine Marie Nentwig.

179-CAVALCANTI, Lana de Souza. Construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. São Paulo-SP. 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: VESENTINI, José William.

180-CUNHA, Carlos Alberto Lobão da Silveira. Geologia introdutória nas instituições de ensino superior no Brasil: análise dos cursos de Ciências e Geografia. Campinas-SP. 1995. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientador: FRACALANZA, Hilário.

181-DINIZ, Maria do Socorro. Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira. São Paulo-SP. 1999. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: LEMOS, Amalia Inés Geraiges de.

182-GEHRAN, Raimunda Abou. Oba, hoje tem Geografia! O espaço redimensionado da formação-ação (Assis-SP). Campinas-SP. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Orientador: LUTFI, Mansur.

183-GOMES, Alberto Albuquerque. Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. Presidente Prudente-SP. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – MA. Orientadora: MARIN, Alda Junqueira.

184-KIMURA, Shoko. Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito. São Paulo-SP. 1998. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: SCARLATTO, Francisco Capuano.

185-MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade. Uma leitura... da leitura na escola de 1º grau. São Paulo-SP. 1992. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Orientadora: OLGA MOLINA.

186-MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. O ensino de Geografia fundamentado na teoria da aprendizagem significativa ausubeliana: relato de intervenção com alunos do 2º ciclo. Presidente Prudente-SP. Marília-SP. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista-MA. Orientador: PONTES NETO, José Augusto da Silva.

187-OLIVA, Terezinha Alves de. O pensamento geográfico em Manoel Bomfim. Rio Claro-SP, 1999. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Orientador: BLAY, Silvio Carlos.

188-PAGANELLI, Tomoko Iyda. Paisagem, uma decifração do espaço-tempo social. As representações da paisagem da cidade do Rio de Janeiro. São Paulo-SP. 1998. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: CARLOS, Ana Fani Alessandri.

189-PASSINI, Elza Yasuko. Os gráficos em livros didáticos de Geografia de 5ª Série: seu significado para alunos e professores. São Paulo-SP, 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Orientadores: MOLINA, Olga

190-POLONI, Delacir Aparecida Ramos. A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos. São Paulo-SP, 1998. Tese (Doutorado de Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: SILVA, Armando Corrêa da.

191-PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares. São Paulo-SP, 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Orientadora: NADAI, Elza.

192-ROCKENBACH, Denise. Resgate da identidade - registrando um projeto e investigando a relação identidade - espaço. São Paulo-SP, 1999. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.

193-RUFFINO, Sonia Maria Vanzella Castellar. **Noção de espaço e representação cartográfica**: ensino de Geografia nas séries iniciais. São Paulo-SP, 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: SIMIELLI, Maria Elena Ramos.

194-SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **O mapa como meio de comunicação**: implicações no ensino da Geografia do 1º grau. São Paulo-SP, 1986. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: CONTI, José Bueno.

195-SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio. **Ensino-aprendizagem do conceito de lugar geográfico no ensino fundamental**. Natal-RN, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadores: FERREIRA, Maria Salonilde.

196-SOARES, Maria Lucia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos**: maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Piedade-SP. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: LEMOS, Amalia Inés Geraiges de.

197-VASCONCELLOS, Regina. **A cartografia tátil e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas da produção e uso do mapa. São Paulo-SP, 1993. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientador: TARIFA, José.

ANEXO

Linhas de Pesquisa das Universidades onde se realizaram as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia – 1996 – 2000 (Dados obtidos das CAPES-2003)

GG – Geografia. ED – Educação. GC – Geociências. LP – Língua Portuguesa. LI – Linguística

Linhas de Pesquisa – Sudeste

UNIV.	UN.	GRAU	LP	DESCRIÇÃO
PUC-Campinas	ED	M	Docência em Instituições de Ensino Superior	Estuda a problemática da docência em nível superior, desenvolvendo projetos sobre caracterização da docência; processos de ensino-aprendizagem; análise de experiências, projetos e programas de formação e capacitação de docentes para o ensino superior.
PUC-SP	ED	M	Currículo e Ensino	Desenvolver pesquisas sobre currículo e ensino na perspectiva teórico-prática focalizando paradigmas de reorientação curricular, problemas fundamentais do ensino, avaliação educacional, interdisciplinaridade e formação docente.
PUC-SP	ED	M	Ensino e Formação de Professores	O foco central é a atuação do professor em diferentes níveis, considerando-se os processos formativos, as condições do exercício profissional e em especial o ensino
PUC-SP	ED	M	Intelectuais, impressos e Instituições educacionais	Compreende os sujeitos que se afirmam, por suas práticas, como intelectuais da educação, tanto na sua expressão individual como coletiva; os meios impressos e as instituições educacionais, entre as quais a escola e as práticas que a configuram.
PUC-SP	ED	M	Novas tecnologias em Educação	Estuda fundamentos, usos e impactos das novas tecnologias na formação e na prática de educadores (docentes, pesquisadores, administradores) dos diferentes níveis de ensino, tendo como base de ambientes de aprendizagem voltados à construção
UERJ	ED	M	Processos Educacionais e cotidiano escolar	Processos educacionais no cotidiano escolar; linguagem na escola; material didático alternativo; valores e representações na e da escola; políticas educacionais; formação de professores.
UERJ	ED	M	Produção social do conhecimento	Conhecimento como produção sócio-histórica; aspectos epistemológicos implicados na produção do conhecimento; imaginário social; pressões do poder e estratégias de sobrevivência das classes sociais.
UFES	ED	M	Formação e práxis político-pedagógica do professor	Desenvolve estudos sobre o processo de formação do professor em nível de segundo e terceiro graus, o pensamento do professor sobre a organização e funcionamento da escola, a práxis político-pedagógica de professores em escolas de 1º à 3º graus.
UFMG	ED	M	Análise sociológica dos processos educativos e das Instituições de Ensino	Analisar sociologicamente os processos educativos e as instituições de ensino supõe, hoje em dia, investigar o funcionamento interno da escola, ou seja, estudar fenômenos como a constituição dos saberes escolares, as interações em sala de aula, práticas

UNIV.	UN.	GRAU	LP	DESCRIÇÃO
UFMG	ED	M	Ensino-aprendizagem	Teorias de ensino e processo de ensino-aprendizagem na escola e em outros espaços sociais. cultura, conhecimento científico e conhecimento escolar. avaliação e processo de ensino-aprendizagem. os processos educativos e o corpo. construção da prática .
UFMG	GC	M	Cartografia Temática e ensino da Geografia	Pesquisa de representações gráficas aplicada a Geografia e/ou seu ensino
UFMG	GC	M	Geomorfologia e Meio Ambiente	Busca desenvolver aspectos teóricos, metodológicos e práticos relativos à análise ambiente, tanto do ponto de vista da análise dos elementos físicos do meio ambiente quanto de como transformar este conhecimento em ações concretas que venham a beneficiar as populações locais
UFRJ	GG	M	Geoprocessamento	Criação de softwares relacionados ao geoprocessamento, bem como aplicações do geoprocessamento a questões geográficas, regionais, urbanas e ambientais.
UFU	ED	M	Saberes e práticas escolares	Esta Linha de Pesquisa define-se como um campo de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de pesquisas, que visem à produção de novos conhecimentos referentes aos Saberes e Práticas Escolares; à análise das diversas dimensões dos processos de ensino.
UFU	LI	M	Estudos Textuais e Discursivos do Português.	Serão desenvolvidos estudos sobre o conhecimento da Língua Portuguesa e suas variedades (dialetos, registros e modalidades) no que respeita a unidades, relações, estrut. e funcionamento em todos os planos e níveis de constituição e funcionamento da língua
UNESP-RC	GC	D	História, métodos e conceitos em Geografia	
UNESP-RC	GC	M	Metodologia do Ensino de Geografia	
UNESP-MA	ED	M/D	Ensino: abordagem técnico pedagógica	Vinculação do conhecimento sistematizado disponível às peculiaridades da escola pública no Brasil. Investigação de soluções aplicáveis aos problemas de sala de aula e de organização da escola.
UNESP-MA	ED	M/D	Ensino, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano	Análise das relações entre os fatores de ordem pessoal e as condições ambientais no processo de desenvolvimento humano. Determinantes do processo de aprendizagem na escola brasileira. □
UNESP-PP	GG	D	Desenvolvimento Regional	Essa linha de pesquisa reúne os pesquisadores interessados nas análises que se realizam na escala regional, em suas articulações com os espaços municipais, nacionais e internacionais, com o objetivo de compreender as múltiplas relações que os determinam.

UNIV.	UN.	GRAU	LP	DESCRIÇÃO
UNESP-PP	GG	M	Epistemologia e ensino da Geografia	A produção do conhecimento geográfico o seu constante estudo principalmente em relação ao ensino em todos os níveis são a base desta linha de pesquisa.
UNICAMP	ED	M/D	Ensino e formação do professor	Estudos relativos a prática de ensino/aprendizagem na escola; à formação do profissional da educação para a atuação nos vários níveis de ensino e na educação não formal; e a formação continuada.
UNICAMP	GC	M	Metodologia do Ensino de Geociências	Trata de currículos, programas e metodologia do ensino em Geologia e Geociências nos vários níveis de escolaridade (do primeiro grau a pós-graduação).
UNICAMP	GC	M	Teoria do Conhecimento Geológico	Trata dos fundamentos do conhecimento geológico e suas relações com outros campos do conhecimento; natureza da informação e representação geológicas; e metodologia da produção do conhecimento geológico.
UNIMEP	ED	M	Política e Gestão da Educação	Estuda as políticas educacionais e seus impactos nos sistemas e programas de educação, e a gestão dos sistemas de educação em sua relação com essas políticas. Estes campos são compreendidos no interior das relações de poder e organização Estado e Sociedade
USP	ED	M	Didática, teorias de ensino e práticas escolares	Comporta investigações acerca das práticas institucionais de ensino e dos saberes produzidos para orientá-las, nos diferentes níveis de organização do sistema escolar, bem como estudos dos processos e das políticas que implementam projetos de formação documentais.
USP	ED	M	Comunicação, Linguagem e Arte	Sistemas de comunicação, práticas artísticas e suas representações na educação.
USP	ED	M	O Professor: saberes e práticas docentes	Estudo sobre o professor, seus modos de representar estabelecer significados e de constituir conhecimentos, bem como sobre o tipo e a natureza das relações que estabelece com seus alunos e/ou outros parceiros, na escola e no decorrer de sua prática docente.
USP	GG	M	A Cartografia no ensino de Geografia e como meio de comunicação	Uso da Cartografia como elemento auxiliar no ensino da Geografia e análise de seu papel como meio de transmissão de informação geográfica
USP	GG	M/D	A Geografia na sala de aula	Estudos de caráter histórico, didático e pedagógico, direcionados tanto ao processo ensino-aprendizagem e aspectos de conteúdos curriculares, quanto a formação de professores e ao papel social do ensino da Geografia
USP	GG	M	Ensino de Geografia, gestão e educação ambiental	Proposta para o ensino de Geografia de primeiro grau e projeto de educação ambiental

UNIV.	UN.	GRAU	LP	DESCRIÇÃO
USP	GG	M/D	Espaço: ensino, imagens e representações gráficas	Pesquisas, avaliações e desenvolvimento de metodologias e técnicas sobre o Ensino, Representação Cartográfica, Cartografia Digital, Geoprocessamento Aplicado e Sensoriamento Remoto.
USP	GG	D	Geografia e Ensino	Estudos de caráter histórico, didático e pedagógico, direcionados tanto ao processo ensino-aprendizagem e aspectos de conteúdos curriculares, quanto a formação de professores e ao papel social do ensino da Geografia
USP	GG	M/D	O ensino da Geografia	Estudos e avaliações sobre o ensino da Geografia em todos os níveis e a educação continuada nessa área do conhecimento
USP	GG	D	O Processo de Metropolização	Abrange trabalhos de ordem teórica, e outros de abordagem teórica com estudos de caso relativos a formação e desenvolvimento de metrópoles brasileiras com destaque para análise interessando a Grande São Paulo
USP	GG	M	Processos de desertificação em áreas tropicais	Estudo da expansão das áreas secas na zona intertropical
USP	GG	D	Questões teóricas interessando a Geografia	Problemas de ordem epistemológica, contribuições interdisciplinares, história e desenvolvimento da ciência geográfica
USP	GG	D	Sociedade urbana: metrópole e território	Abordagens teóricas sobre o teórico no mundo capitalista; análise de casos específicos interessando, em especial, a cidades e aspectos de cidade brasileira enfocando estratégias de uso e de produção do espaço urbano

Linhas de Pesquisa – Região Nordeste

UNIV.	UN.	GRAU	LP	DESCRIÇÃO
UECE	GG	M	Ensino de Geografia	Procura identificar as temáticas relacionadas à realidade do semi-árido e litoral cearense na perspectiva de elaborar currículos e programas de ensino voltados à conscientização das coletividades do Estado do Ceará.
UFBA	ED	M	Educação e Comunicação	Investigação sobre os novos recursos tecnológicos da comunicação e informação, com estudo de alternativas de incorporação dos mesmos aos processos educacionais, considerando-os como elementos fundamentais e vitais da nova sociedade que se está construindo
UFBA	ED	M	Núcleo Integrado UESC	Os estudos abrangem aspectos estruturais e operacionais do currículo, estudos sobre o desempenho docente e experimentações referentes à metodologia do ensino nos campos de ciências, história e linguagem e de outros problemas de educação.
UFPE	GG	M	História e rumos do pensamento geográfico	Estudo sobre a evolução do pensamento geográfico e sobre a didática da Geografia; trabalho de epistemologia da Geografia e iniciativas visando renovar os métodos do seu ensino nas instituições de primeiro, segundo e terceiros graus da região.
UFPI	ED	M	Ensino, Formação do Professor e práticas pedagógicas	Desenvolve análises sobre questões relacionadas à formação e práticas pedagógicas do educador, procurando construir conhecimentos de sua identidade profissional, consubstanciados em saberes, práticas, profissionalidade e políticas docentes
UFPI	ED	M	Formação, concepção e atuação docente	Estudar a problemática de ser professor num mundo dinâmico, globalizado, mas ainda contraditório e conflitante - procurando construir uma identidade profissional
UFRN	ED	D	Alternativas pedagógicas para educação pré-escolar, alfabetização e ensino fundamental	Investiga prática pedagógica e desenvolvimento nas instituições educativas; sistematiza propostas curriculos, históricas e pedagógicas para a educação infantil e ensino fundamental e médio; pesquisa processo de formação e desenvolvimento de conceitos no Ensino Fundamental; reflete sobre processo de ensino-aprendizagem.
UFSE	ED	M	Participação e Cidadania	Compreende as diferentes concepções que embasam a pedagogia dos movimentos sociais, enquanto processo de formação da cidadania e da dinâmica da organização e mobilização da sociedade civil.

Linhas de Pesquisa – Centro-Oeste

UNIV.	UN.	GRAU	LP	DESCRIÇÃO
UCB	ED	M	Dinâmica curricular e ensino-aprendizagem	Envolve uma análise crítica das dimensões fundamentais da educação, do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se o ensino para a criatividade, a psicogênese do conhecimento e as tecnologias nos diferentes níveis e modalidades da educação
UFG	ED	M	Escola e prática docente	Esta linha abrangerá estudos desenvolvidos em Formação de Professores, Ensino Básico, Ensino Superior e Educação em Ciências e em Saúde.
UFG	GG	M	Estudos Geoambientais	Diagnóstico de impactos ambientais considerando os parâmetros abordados pela Geografia Física (mais especificamente pela Geomorfologia). Apresentação de projetos relacionados a forma de acompanhamento e monitoramento de impactos
UFMS	ED	M	Idéias educacionais e pedagógicas contemporâneas	Envolve a descrição de três eixos: Eixo Histórico: Das fases de transição do feudalismo e do capitalismo aos nossos dias. Eixo Teórico Metodológico: A referência fundamental é a história, entendida como expressão dos combates sociais.
UFMT	ED	M	Educação e meio ambiente	Visa oferecer subsídios para a compreensão da interação Homem-Ambiente-Educação com o objetivo de influenciar no desenvolvimento de metodologias voltadas para o processo educativo.
UFMT	ED	M	Educação em Ciências	Esta linha tem como objetivo o desenvolvimento de pesquisas que levem ao desenvolvimento da Educação em Ciências no Estado de Mato Grosso.

Linhas de Pesquisa - Região Sul

UNIV.	UN.	GRAU	LP	DESCRIÇÃO
PUCRGS	ED	M	Educação brasileira e seus determinantes	Oferece visão analítico-crítica da educação no Brasil, a partir de determinantes históricos, filosóficos, sociológicos, políticos e culturais, para compreensão e transformação dessa educação
UFPR	ED	M	Educação e Trabalho	A linha tem por objetivo estudar os processos pedagógicos que ocorrem no conjunto das relações sociais em geral, e das relações de produção em particular, tomando categorias teórico-metodológicas da concepção dialética enquanto método de produção.
UFPR	ED	M	Currículo e Conhecimento	O objetivo é investigar o conhecimento no currículo escolar. Dá-se ênfase: à história das disciplinas; ao conhecimento prático do professor e aos modos e processos pelos quais os conteúdos são selecionados, organizados e distribuídos.
UFPR	ED	M	Currículo, conhecimento e saberes nas práticas escolares	O processo de construção do conhecimento escolar: currículo, saberes e práticas docentes
UFSC	ED	M	Teoria e prática pedagógica	Estudos e pesquisas sobre os aspectos teóricos e práticos da educação, contemplando-se as dimensões estruturais, administrativas e pedagógicas da escola e do sistema educacional.
UFSC	ED	M	Educação, História e Política	Linha de pesquisa voltada para estudos e investigação sobre aspectos teóricos e metodológicos no âmbito da relação educação, história e política, tais como memória da formação da rede de ensino da formação docente; estado e sociedade, cultura e história.
UFSC	GG	M	Análise Ambiental	Análise da qualidade ambiental como diagnóstico da organização do espaço
UFSC	GG	M	Processos Geológicos e Geomorfológicos e Evolução de Vertentes	Pesquisas básicas sobre a evolução de áreas de cabeceira de drenagem e sobre sua susceptibilidade face a oscilações hidrodinâmicas. Desenvolvimento de metodologias, de técnicas de pesquisa e de controle de processos erosivos em geral.