

**Tendências teórico-
metodológicas e suas
influências nas pesquisas
acadêmicas sobre o ensino
de geografia no Brasil**

*Tendencias teórico-metodológicas
y sus influencias en Las
investigaciones académicas
en la enseñanza de geografía
en Brasil*

*Theoretical-methodological
tendencies and their influences
in the researches on the teaching
of geography in Brazil*

Antonio Carlos Pinheiro

Professor Doutor de Geografia do
Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da
Universidade Federal de Goiás.
Rua 5, chácara 8, Chácara Califórnia.
CEP: 74.690-806 - Goiânia - GO.
antontocarpinheiro@uol.com.br

Resumo: O artigo realiza uma análise e interpretação das tendências teórico-metodológicas das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia no Brasil no contexto do movimento de renovação da Geografia brasileira predominante nas décadas de 70, 80 e 90. Entendemos como "movimento de renovação da Geografia" todas as tendências que surgiram no Brasil após a década de 60 e que tinham como propósito questionar as bases teórico-metodológicas da Geografia Tradicional ou Clássica, estas tendências são: a Nova Geografia (Geografia Quantitativa e Teórica), Geografia Humanista e da Percepção e a Geografia Radical e Crítica, as quais são objeto de análise desse trabalho. 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. Abordamos tanto as tendências concebidas e assumidas nas pesquisas, como as discussões referentes a essas tendências, neste sentido, escolhemos para análise um grupo de dissertações e teses a título de amostragem.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Pesquisa acadêmica; Teses e dissertações.

Resumen: El artículo logra un análisis e interpretación de las tendencias teórico-metodológicas de las investigaciones académicas en la enseñanza de Geografía en Brasil en el contexto del movimiento de renovación de la Geografía brasileña predominante en las décadas de 70, 80 y 90. Nosotros entendimos como el "movimiento de renovación de la Geografía" todas las tendencias que aparecieron después de la década de 60 en Brasil con el propósito para cuestionar las bases teórico-metodológicas de la Geografía Tradicional o Clásica, estas tendencias son: la Nueva Geografía (Geografía Cuantitativa y Teórica), Geografía Humanista y de la Percepción y la Geografía Radical y Crítica que son el objeto del análisis en ese trabajo. Esa opción refleja el contexto de esas tendencias y sus influencias en la enseñanza de Geografía, principalmente, por las décadas de 80 y 90, con la venida de las propuestas curriculares oficiales. Nosotros nos acercamos las tendencias concebidas tanto y supuesto en las investigaciones, como las discusiones que consideran esas tendencias, en este sentido, nosotros escogimos para el análisis un grupo de disertaciones y tesis como probar.

Palabras-clave: Enseñanza de geografía; Investigaciones académicas; Tesis y disertaciones.

Abstract: The article accomplishes an analysis and interpretation of the theoretical-methodological tendencies of the academic researches on the teaching of Geography in Brazil in the context of the movement of renewal of the predominant Brazilian Geography in the decades of 70, 80 and 90. We understood as "movement of renewal of the geography" all of the tendencies that appeared after the decade of 60 in Brazil and that you/they had as purpose to question the theoretical-methodological bases of the Traditional or Classic Geography, these tendencies are: the New Geography (Quantitative and Theoretical Geography), Humanist Geography and of the Perception and the Radical and Critical Geography, which are analysis object in that work. That option reflects the context of those tendencies and their influences in the teaching of Geography, mainly in the decades of 80 and 90, with the coming of the proposals official curriculares. We approached the conceived tendencies so much and assumed in the researches, as the discussions regarding those tendencies, in this sense, we chose for analysis a group of dissertations and thesis as sampling.

Keywords: Teaching of Geography; Researches Academic; Thesis and Dissertations.

Introdução

Neste artigo, realizamos uma análise e interpretação das tendências teórico-metodológicas das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia no Brasil. Abordamos tanto as tendências concebidas e assumidas nas pesquisas, como as discussões referentes a essas tendências, neste sentido, escolhemos para análise um grupo de dissertações e teses como amostragem. Este trabalho foi inspirado em recente pesquisa sobre o ensino de geografia no Brasil na qual foram levantadas 317 pesquisas científico-acadêmicas, sendo 277 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado, defendidas em 46 universidades brasileiras no período de 1967 a 2003.

Ao considerar as orientações teórico-metodológicas, nos referimos às escolhas epistemológicas e filosóficas que derivam das tendências que embasam as pesquisas e os métodos e técnicas utilizadas no tratamento do objeto e processo estudado. Para Gamboa (1998), a Epistemologia é o estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento. Segundo o autor, os estudos epistemológicos aplicados à pesquisa acadêmica, permitem questionamentos e análises constantes dessa atividade, subsidiando o estudo de um 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 pretendemos destacar as orientações filosóficas propriamente ditas, pois cremos 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: Geografia Urbana, Geografia Cultural, Geografia Agrária, entre outras. De outra forma, podem aparecer derivações, que se comportam como parâmetros ou paradigmas para estudos do espaço geográfico, apresentando-se como tendências teórico-metodológicas e epistemológicas.

Entendemos como Movimento de Renovação da Geografia todas as tendências que surgiram no Brasil após a década de 60 e que tinham como propósito questionar as bases teórico-metodológicas da Geografia Tradicional baseada no positivismo; incluindo aqui a Nova Geografia (Geografia Quantitativa e Teorética), Geografia Humanista e da Percepção e Geografia Radical e Crítica, as quais são objeto de análise desse trabalho. Essa opção reflete o contexto das tendências e suas influências no ensino de geografia, principalmente, nas décadas de 80 e 90.

Geografia quantitativa e teorética

As tendências denominadas Geografia Quantitativa, Teorética e Nova Geografia, não são exatamente sinônimas, pois, embora tenham as mesmas filiações

epistemológicas, apresentam diferenças instrumentais e metodológicas. Essas tendências resultam da crítica à Geografia Tradicional ou Clássica, baseada na visão sintética. 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 Quantitativa.

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", no esforço de torná-la uma disciplina "mais científica"; assim, 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 espaço. Assim desenvolveu-se uma estreita relação entre os estudos regionais e o planejamento regional. A região tornou-se um instrumento técnico-operacional, aproximando-se 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, sua universalização. Tratando dessa corrente teórica, Gomes (2000, p. 253) destaca a afirmação de seus defensores, segundo os quais "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), 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 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.

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 ele, 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), em sua pesquisa sobre o ensino, acredita que a Nova Geografia não conseguiu 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 no Brasil, e considera que estabelecer um único modelo para a inferência científica é inaceitável. Demonstra que as críticas resultantes dos debates contrários a esta tendência, produziram 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 a releitura do positivismo clássico e 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, encontrou espaço no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Universidade Estadual Paulista em Rio Claro (UNESP-RC) no Estado de São Paulo e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 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 Teórica (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 na UNESP-RC, na UFRJ e em menor escala na Universidade de São Paulo. Grande parte das pesquisas realizadas sob esta perspectiva abordam temas de análise sistêmica e análise regional, além de trabalhos com uso da quantificação, quase sempre voltados para o planejamento espacial. Os trabalhos sobre o ensino analisaram problemas de compreensão do espaço relacionados à orientação, localização e questões cartográficas, utilizando, em sua maioria, a quantificação e a pesquisa experimental.

Geografia humanista e da percepção

A Geografia Humanista tem origem na visão humanista da ciência, que se apresenta 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, cuja preocupação põe o homem no centro de seus interesses, mas o faz por meio da naturalização dos valores humanos, utilizando métodos que impõem a razão como único e último valor da verdade.

A abordagem humanista procura o sentido interior na cultura humana, estando consciente de que, em razão de o pesquisador ser homem e mulher, seu ponto de vista é parcial e antropomórfico, (GOMES, 2000). Apesar da falta de um consenso quanto ao 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).

Essa tendência retoma algumas características do humanismo, incorporando nos seus estudos a visão antropocêntrica do saber, valorizando a subjetividade do homem, na concepção de espacialidade, com destaque para o conceito de lugar. Adota uma posição holística, refutando o procedimento analítico, acusando-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 cercam. Nesta concepção, a generalização conduz à 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 vivido 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), 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 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. 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 é significativo. 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.

Cruz (1982), em sua pesquisa, 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 estava ausente da sala de aula. Critica o sistema educacional da década de 80, pela incapacidade de levar para o cotidiano escolar a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Sua pesquisa objetiva, a partir dos estudos psicogenéticos, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da geografia no ensino fundamental. Goes (1982), demonstra preocupação semelhante, pois 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.

Para Oliveira (1977, p. 61), 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 desse processo se dá pelos receptores sensoriais, cujas variáveis são espaciais e temporais.

A teoria piagetiana e a visão de percepção de Tuan influenciaram muitas pesquisas. Cecchet (1982) 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 (2000) estuda a estruturação do espaço geográfico por meio das relações topológicas e projetivas. Almeida (1994) 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), com base na teoria piagetiana, demonstra que a construção do conhecimento pela criança, ocorre de maneira distinta de como acontece com o adulto. Ramires (1996) preocupa-se com a leitura da realidade por meio do mapa, desenvolvendo pesquisa no sentido de iniciar as crianças na 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), 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 na cidade de Ilhéus, no Estado da Bahia, a partir da experiência cultural.

A tese de Rufino (1996) apresenta como objetivo a 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 que se pretende ensinar e o que o aluno é capaz de aprender. Com base na epistemologia genética de Piaget, 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. Rufino (1996) considera que conhecer é construir significados o "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. A pesquisadora aproxima as teorias de Piaget com as teorias de Vygotsky no que se refere à interação do aluno com o meio social e concorda com a idéia de que no processo de internalização dos conceitos, os conteúdos são necessários à medida que os conceitos neles se estruturam.

Santos (1986, p. 70) refere-se às tendências baseadas na fenomenologia como "Geografia da Percepção e do Comportamento", considerando que estes estudos não levam em conta o conteúdo ideológico do espaço. Para ele, a ideologia está impregnada nos objetos observados, portanto, a interpretação que desconsidera estes aspectos pode mistificar o sentido percebido do objeto entre a significação atribuída e a 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, acreditamos 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.

Geografia radical e crítica

As críticas a respeito dos pressupostos positivistas 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. 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, passando o espaço a ser entendido como produto social. Para Gomes (2000), 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 induzi-la à discussão das questões epistemológicas. Para ele, duas grandes problematizações merecem destaque: a preocupação com a definição "dos objetivos e a questão do objeto de estudo da disciplina" pois "não se tratava mais de adaptar ou desenvolver modelos teóricos, mas de refletir sobre uma teoria da Geografia". O movimento da Geografia Crítica trouxe uma perspectiva transformadora, negando a ordem estabelecida e levando suas críticas às bases filosóficas da ciência moderna. Segundo Moraes (1986), a maioria dos geógrafos passa a adotar este termo baseando-se no materialismo histórico de Marx, havendo, entre eles, diversas orientações metodológicas como: o estruturalismo, o existencialismo, a orientação analítica e até o ecletismo.

A transposição da crise, não superada, da geografia esbarra-se na crise da modernidade, que começa a emergir no pós-guerra, na Europa. Esta crise revela as limitações do modelo técnico-científico considerado gerador da desigualdade produzida pela ciência moderna. 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, também eram criticadas 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 ressaltavam outros problemas, como: a despolitização do discurso geográfico, as análises presas apenas ao mundo das aparências e a má formação filosófica dos geógrafos (MORAES, 1986).

Gonçalves (1982) abordou a crise da geografia no contexto do pensamento científico, além da crise da sociedade capitalista brasileira, utilizando o materialismo dialético de Marx. Gonçalves (1982, p. 93) afirma 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, chamando a atenção para o sentido real da crise. Para esse autor, estudar a organização do espaço dialeticamente é valorizar o espaço como categoria de análise. No entanto, deve-se fazê-lo, considerando-se as interações sociedade-natureza, rompendo com a separação físico-humana. Do mesmo modo, deve-se estudar o espaço da sociedade 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.

Moreira (1981) critica a Geografia Tradicional, demonstrando sua utilidade para o capitalismo. Na sua visão, o conteúdo do espaço é o mesmo da sociedade: as lutas de classes. Também resalta 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 é produto do processo de trabalho, assim como o processo de trabalho é produto do espaço geográfico.

Silva (1994, 151) analisa o aparecimento da Geografia Crítica no Brasil e verifica sua penetração na escola de ensino fundamental, influenciando na organização dos conteúdos e dos métodos. Realiza sua 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) 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 quatro primeiras séries do ensino fundamental, procurando detectar os entraves que configuram a problemática desse ensino em escalas de diferentes níveis sócio-econômicos. Seu estudo apóia-se na Geografia Crítica, 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 e CAVALCANTI, 1996), Gebran (1990) 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, desligados da realidade social, chamando-a de *verbalismo*. Na sua visão, o conteúdo apresenta-se a-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 outras disciplinas.

A preocupação com a decodificação da realidade foi a tônica em várias pesquisas realizadas na década de 90. A tese de Braga (1996) 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 praticadas e a própria especificidade desta instituição social. 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 e distância entre a produção da geografia e da educação (BRAGA, 1996).

Bichof (1994) 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) 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 de 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) 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. 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 ensinada no ensino fundamental. Para Diniz (1989), o movimento de renovação

da geografia, sobretudo o 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.

Na década de 90, os estudos sobre formação de conceitos utilizam o sócio-construtivismo de Vygotsky. Para Cavalcanti (1996), 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 Vygotsky, a formação de conceitos é um processo criativo que se orienta para a resolução de problemas. Cavalcanti (1996), 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 dos alunos do ensino fundamental na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, tendo como apoio a teoria das representações sociais de Moscovici. Os conceitos selecionados para o estudo foram: lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade. Cavalcanti (1996) 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 como: objetivos, conteúdos e métodos. Esta visão também é destacada por Callai (1996). No entanto, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos significativos e socialmente relevantes.

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 Lefebvre 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 espacialidade. Segundo Gomes (2000), 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 geografia. Conceber o espaço geográfico como espaço social, na perspectiva de Lefebvre, representa partir da dinâmica da sociedade para compreender a ocupação e uso do espaço físico-natural.

A abordagem do espaço geográfico, principalmente do espaço escolar, adotada por Kimura (1998), baseia-se nos conceitos e categorias do que ela denominou "Geografia do Cotidiano". Para ela, trata-se das linhas do pensamento geográfico preocupado com o cotidiano, com o lugar e com o espaço vivido, 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) 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 da cidade de São Paulo. 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.

A tese de Soares (1996), 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 na cidade de Piedade, no Estado de São Paulo. 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 social. 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 despidos 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 concretos e reais.

Conclusão

Analisando as relações entre as pesquisas sobre o ensino e as tendências teórico-metodológicas da geografia, observamos que, assumindo ou não uma perspectiva como referência, vários estudos 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 é evidente, mesmo quando nos trabalhos, 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-metodológicas da geografia e da educação e de influências de outras áreas do conhecimento.

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 qual consideramos um avanço no ensino e na pesquisa da geografia no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin. *Proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

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*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BOMFIM, Natanael Reis. *A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino de Geografia (Ibêus-BA)*. Salvador-BA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, São Paulo, 1997.

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

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)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

CALLAI, Helena Copetti. *Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

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*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CECCHET, Jandira Maria. *Iniciação cognitiva do mapa*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1982.

- CHRISTOFOLETTI, Antonio. *As características da Nova Geografia*, IN *Perspectivas da Geografia* - CHRISTOFOLETTI, A. (org), São Paulo: Editora DIFEL, 1985.
- CRUZ, Maria Tereza Souza. *A Geografia na escola de 1º grau: uma proposição teórica sobre a aprendizagem de conceitos espaciais*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1982.
- DINIZ, Maria do Socorro. *Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- EVANGELISTA, Armstrong Miranda. *A Geografia no ensino fundamental: uma proposta de prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. *Epistemologia da pesquisa em Educação*. Campinas: Faculdade de Educação-Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- 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*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- GOES, Lucila Elisa Lorenz. *O ensino/aprendizagem das noções de latitude e longitude no 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1982.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e modernidade*, Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.
- GONCALVES, Carlos Walter P. *A Geografia está em crise - viva a Geografia*. In *Geografia: Teoria e Crítica* - org Ruy Moreira. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- KIMURA, Shoko. *Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- MORAES, Antonio C. Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*, 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- OLIVEIRA, Eva Mariusa de Camargo. *Buscando caminhos para o ensino de Estudos Sociais nas quatro séries iniciais do primeiro grau - relato de experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 1990.
- OLIVEIRA, Livia de. *Contribuição dos Estudos Cognitivos à Percepção Geográfica*. *Revista Geografia*, N. 2 (3), Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1977.
- PINHEIRO, Antonio Carlos. *Trajetória sobre o Ensino de Geografia no Brasil*. Tese (Doutorado em Geociências) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

RAMIRES, Regina Rizzo. *Cartografia e cognição: aspectos da aprendizagem do mapa no início do processo de escolarização*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

RUFINO, Sonia Maria Vanzella Castellar. *Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de Geografia nas séries iniciais*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

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

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*. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Estadual de Campinas Campinas, 1999.

SILVA, Reinaldo Antonio da. *A Geografia-crítica e a sala-de-aula - 1978: um ponto de inflexão?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. *Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, Piedade-SP, 1996.

TUAM, Yi Fu. A geografia humanística, In *Perspectivas da Geografia*. Chistofoletti A. Org. São Paulo, Editora Difel, 1985.