

## **GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Cristina Maria Costa Leite**

Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (MTC/FE/UnB).

E-mail: cristin@unb.br

Recebido 22 de janeiro de 2002; revisado 8 de março; aceito 24 de maio de 2002

**RESUMO:** “Saber pensar o espaço para nele se organizar, para nele combater” é uma máxima de Yves Lacoste que evidencia a importância de se pensar o espaço. Entretanto, tal tarefa, aparentemente banal, revela-se difícil dada sua complexidade. Será que compreender e interpretar o espaço em que vivemos é uma tarefa realmente complexa? Será que essa dificuldade não mostra que houve falta de desenvolvimento dessa habilidade? As respostas são afirmativas. “Pensar” o espaço é uma tarefa complexa; é uma habilidade que deve ser desenvolvida desde a mais tenra idade e principalmente nos processos iniciais de escolarização. É justamente o desenvolvimento dessa habilidade que vai caracterizar o ensino de Geografia em nível de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e diferenciá-las das séries subsequentes. Tal conclusão é decorrente de uma análise que envolve questões referentes a: problemática no ensino de Geografia no 1º Grau; origem histórica desses problemas; evolução paradigmática da ciência Geográfica e a fundamentação filosófica da praxis escolar; as relações ciência geográfica/geografia escolar/atuação do Estado; Geografia crítica e ensino; especificidade do ensino nas séries iniciais de escolarização; o significado do “lugar” como possibilidade concreta de atuação; o espaço vivido como expressão da vertente fenomenológica.

**Palavras-chave:** espaço geográfico, complexidade, habilidade, ensino fundamental, Estado.

**ABSTRACT:** “Knowing how to think the geographical space, to be organized and able to fight on it “ its a major saying of Yves Lacoste, showing the importance of thinking in geographical terms. However such task, viewed as a simple one, appears difficult due to its complexity. This article focus some of these points envolved in this subject. Is it really complex to understand and interpreted the geographical space where we live on? Isn't this difficult showing the fact that there was a lack in the development of such ability? The answers are affirmative. Thinking the geographical space is a complex task. It is an ability that should start being developed, since early ages, specially at the beginning of the teaching process. It is just the development of this skill that will mark the geographical teaching at primary school (1 st to 4 th levels). And such makes this step quite different from the subsequent ones. The above conclusion comes from an analyses of questions concerned to the: Problems of teaching geography at primary school level; Historical roots of these problems; Paradigmatic evolution of geography subject and the phisosophical foudantions of school praxis; Existing relations among geography subject / geography at primary shool / the role of the state; uniqueness of geographical teaching at first schools levels; the meaning of place as a concrete possibility for human actinos; the space where we live as na expression of the phenomenological approach.

**Key Word:** geographical space – complexity – abilily - primary school – teaching geography – state.

## INTRODUÇÃO

Uma das mais contundentes características da contemporaneidade é a complexidade. Essa aliada à dinâmica cada vez mais veloz das mudanças que

se sucedem no dia a dia, imputa a necessidade de um permanente questionamento sobre a “ordem das coisas”. Constata-se, em muitas situações, uma sensação de perplexidade, descrença, impotência e até mesmo indignação sobre as ocorrências cotidianas (incluídas aí até aquelas mais banais). De uma maneira simplista pode-se afirmar que essas “sensações” são sintomáticas em relação à complexidade do mundo atual. Elas também evidenciam a falta de um entendimento claro, completo, conciso sobre o “porquê” das coisas. Essas afirmações, aparentemente genéricas, objetivam tão somente ressaltar o fato de que, atualmente, há uma demanda generalizada sobre a necessidade de entendimento “das coisas”. Em qualquer que seja a área de atuação, faz-se necessário ter uma conduta crítica/criativa/propositora. E isso não se estabelece sem um “entendimento claro” sobre várias questões.

Assim, considerando-se que o processo de entendimento dos por quês de várias questões, em um mundo marcado pela diversidade e complexidade, parte do pressuposto de que é necessário um visão mais ampla e abrangente da realidade, constata-se que essa tarefa não é simples, nem tampouco fácil. Há uma enorme dificuldade em se relacionar e associar fatos, informações, evidências, para explicar as coisas. Há uma grande dificuldade em efetuar análises onde a integração das variáveis mais distintas se torna condição para entender o todo. Assume-se que a “parte” não pode ser mais vista de um modo isolado, mas também não se sabe como integrá-la ao contexto de um todo, que na maior parte das vezes se desconhece. Enfim, é justamente esse o contexto

que justifica as análises do presente estudo. É a partir desses questionamentos que se pretende discutir a importância do ensino em geografia no mundo atual e especialmente, no processo de formação de mentalidades.

Ao se considerar que a ciência geográfica é aquela que tem por objeto de estudo a sociedade sob o prisma de sua organização espacial<sup>1</sup> percebe-se o amplo potencial que essa área de investigação oferece como possibilidade concreta de entendimento sobre a realidade. Conseqüentemente, em termos educacionais, essa ciência apresenta-se como fundamental à formação de uma nova mentalidade: aquela imprescindível a uma conduta compatível com os imensos desafios que o processo de sobrevivência impõe no curso desse século XXI. Desse modo, analisar o papel da Ciência Geográfica e do ensino de Geografia escolar impõe a tarefa de alguns esclarecimentos prévios, de cunho histórico e referente à problemática específica de ensino em nível de 1º grau.

## **CIÊNCIA GEOGRÁFICA E GEOGRAFIA ESCOLAR: BREVE RETROSPECTIVA**

O geógrafo sempre teve lugar no mercado de trabalho. Embora de modo discreto (notadamente quando comparado a outras categorias profissionais como médicos, engenheiros, advogados, por exemplo) sua atuação profissional sempre foi relevante, principalmente no âmbito dos processos de planejamento, controle e

<sup>1</sup> Esse é o objeto de estudo da Geografia, de acordo com a vertente crítica e adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

gestão do território. Nesse sentido, constata-se que sua atuação profissional esteve na maior parte das vezes, vinculadas à atuação do Estado. Historicamente, os geógrafos contribuíram para o processo de consolidação dos Estados-Nação ao prover o Estado com informações úteis e necessárias ao processo de gestão do território. É interessante lembrar aqui que a Geografia “nasce” como ciência<sup>2</sup> em um contexto histórico de fragmentação de grandes impérios, emergência e consolidação de Estados-Nação.

Mais do que isso, o desenvolvimento da Geografia como ciência é moldada pelo processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção. Assim, esses Estados capitalistas que “emergem” conferem à produção geográfica a incumbência de gerar o conhecimento efetivo sobre a extensão real do território; levantar as informações sobre as realidades desse e classificá-las; inventariar seus recursos naturais; localizar esses fenômenos por representação cartográfica. Em outras palavras, a Geografia que se firma como ciência é aquela necessária ao processo de consolidação não só do Estado, como também do capitalismo. Conseqüentemente, a produção geográfica indiretamente corrobora com os processos de dominação. Ao se considerar o fato de que o conhecimento geográfico legitima-se como ciência em uma Alemanha recém-unificada, pode-se deduzir o quão valiosas foram as informações proporcionadas pelos geógrafos ao estado recém instituído.

<sup>2</sup> Como saber aparece desde a Grécia Antiga. Surge sistematizada enquanto conhecimento científico, plenamente enquadrada nos preceitos filosóficos vigentes-positivismo- na segunda metade do século XIX(1870)

Nesse contexto, é imperioso ressaltar que a realidade alemã daquela época era marcada pela diversidade de línguas, costumes, tradições. “De repente”, do ponto de vista de gerência do estado, as populações que se encontravam dentro dos limites fronteiriços definidos como território alemão, deveriam professar um mesmo ideal. Após a unificação, pertenciam ao mesmo estado, formavam uma mesma nação. Deveriam ter, portanto, uma identidade nacional comum e como isso ainda não existia, teve que ser criada. Essa identidade teve que ser construída e para isso as escolas assumiram um papel importante<sup>3</sup>. Por oportuno é necessário esclarecer que no curso do amplo processo de emergência e consolidação dos Estados-Nação, o papel de promover a Educação (antes monopólio da Igreja), foi sendo assumido como incumbência do estado. Desse modo, o compromisso estabelecido pelo Estado de promover a educação, concretiza-se com a instalação de escolas em rede.

Quando ocorre a instalação de uma rede de escolas abrangendo a totalidade do território, evidencia-se um aspecto do processo de instrumentação do estado. Em outras palavras, quando o Estado assume a responsabilidade de promover a Educação e o faz por meio de escolas instituídas em rede ao longo do território, se institui um mecanismo eficiente de formação de mentalidades compatíveis aos interesses de seu próprio processo de legitimação. Assim, a ciência geográfica que “nasce” na Alemanha, expressa os ideais da unificação e instala uma relação

<sup>3</sup> A instituição do serviço militar obrigatório, a publicação de jornais na língua oficial, junto com o processo de escolarização, contribuíram para formar a noção de pátria.

de cumplicidade/parceria entre o desenvolvimento da ciência e o atendimento dos interesses estatais. A escola nesse contexto configura-se como o elo propagador da formação de uma nova identidade nacional, comum a toda a população. Na escola essa identidade foi edificada a partir de um tripé básico: a língua, apenas uma, a oficial. As demais assumiam a categoria de dialetos e não eram utilizadas no processo de alfabetização; a história, dos vencedores, dos heróis da unificação (os “outros” não se constituíam história da nação) ; e a Geografia..

À Geografia escolar cabe o papel de inculcar a noção de pátria nas mentalidades que estavam sendo formadas. Pátria essa enaltecida pelas riquezas naturais e bens materiais, existentes no interior de um território delimitado por fronteiras. Jamais os sociais/culturais/políticos <sup>4</sup>. Assim, a Geografia escolar se incumbem em repassar as informações referentes a identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem (em detrimento dos demais aspectos), enaltecendo-os, para inculcar a mesma idéia de pátria, nação, nacionalidade, a partir de algo comum: o meio físico. Vlack (1994,p.39-46) analisa apropriadamente esse processo e o denomina de Ideologia do Nacionalismo Patriótico, com a qual a Geografia escolar compromete-se profundamente. Ela afirma que o discurso escolar compromete-se com aquela ideologia ao inverter o real: tomar como sujeito da análise geográfica algo que na realidade se constitui

<sup>4</sup> Isso foi sendo acrescentado ao longo do tempo como forma de diferenciação. Atualmente é justamente esse o aspecto que consiste em vantagem comparativa, no contexto da globalização da economia.

objeto da ação humana: o meio físico. O comprometimento maior evidencia-se pela omissão pré determinada do reais atores: o homem em sociedade, em seu espaço de atuação.

Essa “omissão” possui três explicações lógicas. A primeira é de cunho ideológico e diz respeito a não divulgação de informações, que pudessem comprometer o processo de consolidação/legitimação do Estado e conseqüentemente o processo de dominação da elite burguesa por meio do poder estatal. Assim, as escolas não poderiam formar mentalidades críticas e sim mentalidades aptas a aceitar passivamente a “nova” ordem sutilmente imposta. A segunda refere-se à necessidade de criação de mão de obra, minimamente escolarizada, para atendimento das necessidades de reprodução do capital, proporcionadas pela indústria recém instituída. Em outras palavras, mão de obra “não pensante” para atender ao próprio processo de reprodução capitalista. Isso significa mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-os desinteressante para a maioria das pessoas<sup>5</sup>. Por fim, a fundamentação filosófica. No intuito de legitimar-se como ciência, a Geografia enquadra-se nos pressupostos filosóficos vigentes na ocasião: o positivismo. Ou seja: os postulados do positivismo se constituem o patamar sobre o qual se edifica o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade. Nesse sentido, o positivismo marcou profundamente o processo de ascensão e consolidação

<sup>(5)</sup> Essas ocorrências não significam que não tenha existido oposição ou idéias contrárias



do conhecimento geográfico como ciência. Aliás, esse emergiu enquanto tal, apenas quando se enquadrou nos pressupostos positivistas.

Assim, o reducionismo ao circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos, reduziu a realidade aos aspectos visíveis da paisagem. Daí a ênfase na fisiografia da Terra (o meio físico da paisagem). Daí a fragmentação (relevo, hidrografia, vegetação...). Conseqüentemente, o empirismo caracterizou os procedimentos de análise, responsabilizando-se pela pelas características de observação, descrição, enumeração e classificação dos fatos referentes a paisagem. Daí os compêndios enumerativos e exaustivos e a memorização desses dados como a única forma de “apreensão” do conhecimento geográfico.

A existência de um único método de interpretação comum a todas as ciências, originária dos estudos da natureza (na ocasião considerada ciência mais desenvolvida) responsabiliza-se pelo fato do homem constituir-se apenas mais um elemento na paisagem, um dado do lugar, um fenômeno da superfície da terra. Essa perspectiva naturalizante resulta na compreensão do relacionamento entre o homem e a natureza de uma forma dual (homem de um lado, natureza de outro), desconsiderando as relações entre os homens/sociedade que caracterizam o modo pelo qual a natureza é apropriada e transformada. O “afã” classificatório originando uma ciência de síntese (a geografia relacionaria e ordenaria os conhecimentos produzidos por todas as demais ciências), gerou

a generalidade, vaguidade, imprecisão e indefinição do real objeto de estudo em geografia.

Desse modo, os pressupostos positivistas são incorporados e transmitidos no pensamento geográfico ao longo das décadas de maneira acrítica, atestando a total submissão dessa ciência àquela fundamentação filosófica. Na realidade, a assimilação não crítica daqueles pressupostos e a decorrente falta de questionamento sobre eles atestava apenas a fragilidade do patamar sobre o qual se edificou a ciência geográfica. Questionar e/ou não aceitá-los significava romper a autoridade da Geografia.

Diante do exposto até o momento, pode-se afirmar que o contexto histórico, econômico, político e filosófico sempre influenciou o processo de evolução da Ciência Geográfica (ressalte-se que isso não lhe é particular, uma vez que ocorreu com quase todas as ciências). Nesse sentido, a Geografia Científica que nasce na Alemanha no início do século XIX, surge determinista<sup>6</sup>. Até 1970 ela evolui passando por diferentes correntes que compreendem o que se designa por Geografia Tradicional: Determinismo Ambiental, Possibilismo, Método Regional

<sup>6</sup> De acordo com Roberto Lobato Correa, o “ Determinismo Ambiental foi o primeiro paradigma a caracterizar a Geografia que emerge no final do século XIX, com a passagem do capitalismo concorrencial para uma fase monopolista e imperialista. Seus defensores afirmam que as condições naturais, especialmente as climáticas, e dentro delas a variação da temperatura ao longo das estações do ano, determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir. Cresceriam aqueles países ou povos que estivessem localizados em áreas climáticas mais propícias” ( Correa, 1998, p.9).

e Teorética-Quantitativa. As três primeiras estão assentadas no positivismo. A Teorética compreende um processo de transição da Geografia e pode ser classificada como neopositivista.

Nesse contexto torna-se importante destacar que a Geografia ensinada nas escolas é plenamente compatível com a Geografia considerada ciência. Isso porque os conteúdos estudados nas escolas eram decorrentes dos pressupostos científicos vigentes, havendo sintonia inclusive no tocante às questões de cunho ideológico. Existia, portanto, uma relação estreita entre a Geografia-Ciência e a Geografia-Escolar, na medida em que ambas professavam um mesmo ideal e atendiam a mesma necessidade.

### **A MUDANÇA DE CONTEXTOS**

Desde sua sistematização como ciência em fins do século XIX, até a primeira metade do século XX, a Geografia foi moldada pelos acontecimentos, notadamente os de crise. Nesse percurso temporal modificou-se profundamente a base social. O processo de industrialização consagrou-se como sinônimo de desenvolvimento, o que fez com que todas as nações do planeta, em maior ou menor grau, buscassem a indústria. Tal fato imputou uma linha divisória entre os países ricos e pobres, resultantes de seu papel no contexto da divisão internacional do trabalho. A realidade mudou. O desenvolvimento do modo de produção capitalista superou o estágio concorrencial: trustes, monopólio e o grande capital inauguravam a fase monopolista do capitalismo. Propunha-se a

ação do estado na ordenação e regulação da vida econômica. Desse modo, o processo de planejamento econômico constituía-se uma arma de intervenção do estado. Conseqüentemente, o planejamento territorial apresentava-se como uma proposta deliberada de intervenção no processo de organização do espaço.

A urbanização atingia graus até então desconhecidos, apresentado fenômenos novos e complexos: concentração populacional em áreas urbanas, formação de periferias, bolsões de pobreza, favelização; forte pressão sobre os equipamentos urbanos e insuficiência na oferta de serviços públicos; oferta abundante de mão de obra, desemprego, violência; incapacidade gerencial das cidades em atender a todas as demandas de sua população, entre vários outros. O quadro agrário se modificara com a industrialização e a mecanização da atividade agrícola em várias partes do mundo; o espaço terrestre se interligava em fluxos dos mais diversos; estreitavam-se as relações econômicas entre os países; vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais. Em termos sociais, esses fatos desencadearam a ocorrência de abismos entre ricos e pobres: aumentaram, sobremaneira, os processos de desigualdade e injustiça social; aumentaram os quantitativos populacionais vivendo abaixo da linha da pobreza; surgiram os processos de marginalização econômica e social, entre outras consequências não menos significativas.

Enfim, esse contexto de mundo imputou a ciência geográfica algumas constatações que a colocaram em situação de crise: seu instrumental de pesquisa

tornou-se defasado; o espaço social e a própria economia mundial não conseguiam ser apreendidos; se estabeleceu uma crise de linguagem e de metodologia de pesquisa; evidenciou-se a indefinição do objeto de análise, a questão da generalização, a falta de leis e as dualidades (Físico/Humano, Geral/Regional); atestou-se a incapacidade do positivismo e do neopositivismo em fundamentar uma ciência que se propusesse a entender o espaço. Consequentemente, a crise no curso de evolução da Geografia apontou para outras fundamentações epistemológicas que não a positivista. Nesse sentido apareceu uma das mais significativas propostas de renovação dessa ciência: a Geografia Crítica.

Essa Geografia fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético e possui na investigação sobre os processos de organização espacial seu objeto de estudo. Constitui-se uma postura frente à realidade, à ordem constituída. Prega uma transformação da realidade social, considerando o seu saber como uma arma desse processo. Assume um conteúdo político, militante, que lute por uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a análise geográfica constituir-se-á um instrumento de libertação do homem, na medida em que pode promover o entendimento da totalidade do espaço, compreendido sob o prisma de sua organização. Esse espaço, objeto de estudo da Geografia, é total e não compartimentado; é moldado pela ação humana, vivo, presente, real e não uma noção distante da realidade; é conhecimento com aplicabilidade prática (útil e necessário). É instrumento de

libertação porque promove o entendimento sobre o modo pelo o qual as “coisas” são do jeito que são, etapa inicial de um processo de transformação. Daí a máxima de Yves Lacoste (Lacoste, 1977) “saber pensar o espaço para nele se organizar para nele combater”.

A Geografia Crítica compõe uma frente onde a unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção da ciência como momento da praxis, pela postura de oposição à realidade social e espacial injusta e contraditória, constituem-se objetivos e princípios comuns. Há apenas uma unidade ética, de onde advém um mosaico de orientações metodológicas diversificadas: estruturalismo, existencialismo, fenomenologia, etc. Daí a convivência de propostas díspares e antagônicas (mesmo porque essa é a essência da dialética), substantivadas na diversidade epistemológica.

Se o curso de evolução da Ciência Geográfica no período correspondente a Geografia Tradicional (1870-1970) teve ampla ressonância em termos da Geografia ensinada nas escolas, o mesmo não pode ser afirmado em relação às vertentes críticas. Apesar de todas as transformações que marcaram as últimas décadas do século XX e o começo do século XXI, o discurso escolar em Geografia não incorporou de maneira devida os pressupostos da modernidade e pós-modernidade.

## **ENSINO DE GEOGRAFIA NO 1º GRAU E CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO BRASIL: UM DESCOMPASSO**

### **O PERÍODO DE SINTONIA**

A identidade de princípios entre a Geografia Científica e a Geografia Escolar, ocorrida no período de vigência da Geografia Tradicional, não foi mantida pela reorientação epistemológica desencadeada a partir de 1970. Enquanto em nível acadêmico e profissional surgia uma variedade de propostas e análises centradas na vertente crítica, inclusive internacionalmente, o discurso geográfico escolar mantinha inalterada a sua rotina.

Algumas razões podem ser apontadas para justificar tal ocorrência e essas reportam-se a um passado recente. Em primeiro lugar é necessário destacar que a Geografia que aportou no Brasil, ao final da década de 30 no governo de Getúlio Vargas, foi aquela de origem francesa. Em outras palavras, isso significou que a geografia que se desenvolveu aqui foi a do método regional<sup>7</sup>. Essa era necessária e consonante aos propósitos do Estado, conforme pode ser constatado por breve retrospecto histórico.

<sup>7</sup> De acordo com Roberto Lobato Correa “O método regional consiste no terceiro paradigma da geografia, opondo-se ao determinismo ambiental e ao possibilismo. Nele, a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, mas sim da integração de fenômenos heterogêneos em um a dada porção da superfície da terra. O método regional focaliza assim o estudo de áreas, erigindo não uma relação causal ou a paisagem regional, mas a sua diferenciação de *per se* como objeto da geografia” (Correa, 1998, p.14).

Naquela ocasião o governo brasileiro optara por alterar sua base de acumulação de um modelo agrário importador para urbano industrial. Tal decisão assinala o início do processo de industrialização no país e marca o início de uma era de grandes transformações no território e conseqüentemente ao processo de desenvolvimento das sociedades envolvidas nesse contexto. Nesse momento é a ação do Estado que se consagra como o grande agente de organização espacial.

A alteração da base de acumulação impôs a necessidade de adoção de um novo modelo institucional para viabilizar a construção da unidade nacional<sup>8</sup>. Esse modelo institucional, resultado de um “novo” estado brasileiro, o capitalista industrial, proclamava a necessidade de um governo forte, capaz de combater os particularismos de ordem local<sup>9</sup>, mediante intervenção direta na economia. Esse estado estava claramente associado aos anseios centralizadores e nacionalistas que dominaram o cenário político no período de 1930 a 1945. Assim, a crescente centralização do poder e a dimensão nacionalista se expressam pela promulgação de leis e decretos, planos de desenvolvimento econômicos e culturais e pela criação de muitos órgãos administrativos de caráter

<sup>8</sup> Interessante lembrar aqui que essa idéia é uma reminiscência do Estado ratzeliano, onde é necessário a coesão interna para fins de controle do próprio território. Essa busca pela unidade se desdobrou nas políticas de integração regional, na doutrina de segurança nacional e justificou uma série de ações repressivas e coercitivas por parte do Estado. Por outro lado, a idéia de unidade também se manifesta entre intelectuais, artistas, acadêmicos, atestando naquele momento a necessidade de construção da identidade nacional.

<sup>9</sup> Aqueles defendidos pela aristocracia agrária.



regulador, atingindo diversos setores da sociedade: comissões, conselhos, departamentos, institutos, companhias, fundações.

O surgimento desses órgãos vincula-se, então, às novas características assumidas pelo Estado: um Estado promotor (de desenvolvimento), organizador e mecenas do mundo econômico e cultural <sup>10</sup>. Ressalte-se que a despeito do processo de modernização institucional ter sido gerado entre 1930-1945 e as subsequentes políticas públicas implementadas nessa ocasião, algumas das principais mudanças já vinham sendo gestadas desde a 1ª república (1889-1930).

Nesse sentido, manifestavam-se em diversos setores e de diferentes formas, a preocupação com a “debilidade” do estado frente ao seu papel de empreendedor da ordem e progresso. Conseqüentemente, não é por acaso que, posteriormente, as principais matizes que sustentaram a atuação mais representativa da intelectualidade brasileira, evidenciam um crescente nacionalismo: atestam uma concordância em relação à importância e necessidade de aprofundar o conhecimento da cultura nacional. Desse modo, a “questão nacional” configurava-se como eixo articulador em torno do qual se alinhavam uma série de debates.

No tocante à Ciência Geográfica há plena consonância de seu

<sup>10</sup> Como exemplo pode-se assinalar a criação do: Ministério da Educação e Saúde, em 1930; Ministério de Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930; Instituto Nacional de Pedagogia, em 1935; Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937; Conselho Nacional de Geografia, em 1937; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1938; Universidade do Distrito Federal, incorporada em 1939 pela Universidade do Brasil.

desenvolvimento e esse contexto histórico-econômico-político-cultural. Nesse sentido, o processo de instrumentação do estado para gerência e controle de seu território, através da criação de instituições, fornece interessante prisma de análise, quando focado pela ótica dos cursos superiores<sup>11</sup> que chegaram no território brasileiro. Essa ótica permite constatar como foram formadas as mentalidades que contribuíram e influenciaram a gestão do território nacional. Em outras palavras, parte-se do pressuposto que os cursos superiores formavam mentalidades para atender as demandas específicas do Estado. Em relação à Geografia, a criação dessa “especialidade” surgiu, inicialmente, pela necessidade de desbravamento do território<sup>12</sup> e a sistematização das informações decorrentes desse processo. Desse modo, as formações das mentalidades em Geografia já nascia comprometida com os anseios, aspirações e necessidades do Estado Brasileiro: provisão de informações úteis e necessárias ao seu próprio processo de gestão<sup>13</sup>.

As primeiras faculdades surgiram a partir da transferência da corte portuguesa em 1808. Embora a idéia de criação de uma universidade tenha começado a tomar corpo, com a elevação do Brasil à condição de reino, a partir

<sup>11</sup> considera-se aqui como curso superior, um saber dominante superior, isto é, do domínio de práticas letradas mais complexas e da filosofia: cursos de arte e teologia nos colégios jesuítas da Bahia, Rio de Janeiro, Olinda, Recife, Maranhão e Pará.

<sup>12</sup> observação, descrição, enumeração e classificação dos fatos referentes a paisagem, para fins de melhor apropriação e uso .

de 1815, somente após a proclamação da República (1889) é que essas efetivamente aparecem no período compreendido entre 1909 a 1928.

A partir de 1808, com a transferência da sede do poder metropolitano para o Rio de Janeiro, e a emergência do Estado, inicia-se um novo ensino superior. Assim, criam-se no Brasil império, cursos de anatomia e cirurgia nos hospitais militares (1810). Posteriormente, no início do século 19, amplia-se o número de cursos ofertados, com a missão específica de formar burocratas e especialistas para o Estado. Nessa caracterização incluem-se os cursos de química, agronomia, desenho técnico, economia política, arquitetura e direito.

Entre as primeiras faculdades<sup>14</sup> surgidas no Brasil império, encontram-se os primórdios da Geografia brasileira. Essa inseria-se no ensino de engenharia civil com suas especialidades. Aqui formavam-se geógrafos, ou melhor, os engenheiros geógrafos, especialistas em agrimensura e cartografia. Entretanto, o aporte científico na área de Geografia se deu com a vinda do geógrafo Pierre Deffontaines, um dos membros das missões francesas no Brasil, o qual foi contratado inicialmente pela Universidade de São Paulo. Posteriormente, junto com Lucien Febvre, entre 1936 a 1938, passou a lecionar Geografia na então Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

<sup>13</sup> O termo gestão é aqui entendido em sua acepção mais simplista: ordenamento de atividades no território sob enfoque produtivista.

<sup>14</sup> Faculdade de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro, em 1832; Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, em 1854; Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1874.

Nessa universidade, o ensino de Geografia e História constituíam um só curso, que tinha por objetivo o desenvolvimento de estudos sobre a organização econômica e social do país e a constituição de um centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida nacional, onde destacam-se: o processo de formação do Estado, a produção, a circulação e a distribuição de riqueza. Tal perspectiva promoveu grande influência nos estudantes de Geografia e Geógrafos, resultando, posteriormente, no incentivo para a criação do Conselho Nacional de Geografia e a publicação da Revista Brasileira de Geografia, iniciada em 1939.

Desse modo, a Geografia recém implantada no Brasil é aquela que recebe a formação e inspiração do Geógrafo Jean Brunhes (discípulo de La Blache) . Isso explica a característica da produção em Geografia da ocasião, onde os primeiros números da Revista Brasileira de Geografia conferem um tom lablachiano aos textos, descrevendo a dimensão continental do território brasileiro. Mais do que isso, a perspectiva da Geografia acadêmica que estava sendo introduzida no Brasil, era aquela onde a moldura do quadro natural comandava a organização das atividades humanas. Ressalte-se que essa conduta é plenamente consonante aos propósitos do Estado Brasileiro.

Assim, o curso superior de Geografia surge no âmbito da política institucional erigida no 1º governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Por conseguinte incorpora todos os preceitos ideológicos vigentes. Em nível escolar a Geografia apenas

reitera essas idéias e as legitima. Tal qual sua instituição em rede na Alemanha recém-unificada, à Geografia escolar brasileira coube o papel de incutir a noção de pátria nas mentalidades que estavam sendo formadas, especificamente em relação à construção de uma identidade nacional, necessária à questão da unidade nacional.

O discurso escolar foi o mesmo daquela ocasião: enaltecimento da pátria pelas riquezas naturais e bens materiais, existentes no interior de um território delimitado por fronteiras, omitindo (intencionalmente) os aspectos sociais, culturais, e políticos de uma sociedade em efervescência e em pleno processo de consolidação de suas instâncias democráticas de decisão. Assim, a Geografia escolar se incumbiu de repassar as informações referentes a identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem, mesmo porque o levantamento/aprofundamento dessas e de outras informações relativas ao território nacional continuava sendo visto e revisto em nível acadêmico.

Diante do exposto pode-se concluir que a Geografia (Regional) desenvolvida (somente) nas instituições de Estado –IBGE e Universidades – é aquela que direciona o ensino em nível escolar. Isso significa que a formação de mentalidades em nível escolar estava sintonizada ao desenvolvimento da Geografia Científica a qual, por sua vez, apresentava plena compatibilidade em relação aos propósitos de Estado.

## **O PERÍODO DE DESINTONIA**

A Getúlio Vargas se sucederam uma série de ocorrências no território, que consolidaram o Brasil como um país urbano industrial, em vias de desenvolvimento. Após sua segunda gestão até o meados da década de 70, a lógica de estruturação interna do espaço brasileiro foi a mesma: a unidade nacional.

Historicamente os fluxos de ocupação do território não resultaram na articulação permanente e eficiente (eficiência econômica) das regiões brasileiras. Ao contrário, tornaram-se reféns da sucessão de ciclos econômicos (Pau-Brasil, Cana de Açúcar, Borracha, Mineração, Café): após o declínio da exploração, a atividade econômica desconectava-se do “centro” (político-econômico vigente: São Paulo, Rio, Salvador, Manaus, Recife) e entrava em estagnação. Esse fato resultou em um território marcado pela fragmentação interna, no sentido de uma desvinculação dessas “ilhas” em relação ao processo de crescimento econômico do todo (aqui entendido como o centro de poder político-econômico nacional).

O processo de industrialização e a decorrente modernização da economia, concentrados no centro-sul do país, constituíram-se um fator a mais para legitimar, pelo Estado Brasileiro, o discurso de unidade nacional. Esse somente poderia ser, finalmente, equacionado por meio da integração regional. Consequentemente, a ótica de organização das atividades no território brasileiro

foi marcada pela ideologia da integração, expressa por uma série de ações que caracterizaram o período desenvolvimentista brasileiro. Esse “desenvolvimentismo”<sup>15</sup> imposto pelos governos militares, implicou num processo de reordenamento estrutural do território que, efetivamente, resultou na integração das regiões “periféricas ao centro” gestor (16), porém, a um custo social elevado... Esse “custo” se traduziu num indicativo de crise, sem precedentes até o momento, inclusive em termos internacionais.

<sup>15</sup> Desenvolvimentismo é o nome que se dá ao processo que ocorreu no Brasil para viabilização da indústria, no contexto de integração nacional. É o processo no qual os recursos naturais existentes no território foram intensamente explorados para subsidiar o processo de desenvolvimento, alicerçado na indústria e exportação de matérias primas e energia. É considerado o início do processo de predação intensificada da natureza, justificado pela ótica produtivista para sustentação das atividades propostas pelo Estado. É o momento de exploração máxima dos recursos da natureza para satisfação das necessidades de reprodução do próprio capital. Período de aumento das desigualdades sociais, intensificação da concentração de renda, aumento da dívida externa brasileira, êxodo rural e crescimento desordenado dos centros urbanos. Embora tal processo tenha sido iniciado no curso da segunda gestão de Getúlio Vargas, denomina-se “período desenvolvimentista” o apogeu dessa empreitada ocorrida por ocasião dos governos militares entre 1964 a 1973.

<sup>16</sup> Aqui cabe mencionar que, ao contrário do previsto, essa integração não resultou num processo de independência econômica das regiões consideradas carentes (notadamente, N e NE). A integração resultante referiu-se ao aumento da área de influência de São Paulo, já consolidado como o grande centro econômico nacional. Em outras palavras, o “crescimento econômico” das regiões integradas por meios de fluxos econômicos não foi suficiente, nem eficaz, para erradicar (ou pelo menos minimizar) os indicativos sociais da pobreza. Nesse sentido, e ainda mais grave, contribuiu para concentrar (mais ainda) a renda, aumentar as desigualdades sociais, homogeneizar a miséria, entre outros.

Essa crise ocorre num período de tempo (final do século XX), que corresponde à fase de transição entre a crise-reestruturação da economia mundo <sup>(17)</sup> e a implementação de um novo regime de acumulação, que teria sucedido ao fordismo. A essência desse novo regime consiste na internacionalização crescente da economia mundo, associada a uma nova forma de produção. Essa é introduzida pela revolução tecnológica <sup>(18)</sup> e fundamentada no conhecimento científico e na informação.

A introdução de novas tecnologias, por conseguinte, adquire um significado histórico específico: a criação de novas relações espaço-tempo. Em virtude dessa razão a velocidade desempenha um papel fundamental, uma vez que

<sup>17</sup> De acordo com Wallerstein, a economia mundo consiste essencialmente em um único mercado mundial capitalista. Além disso, o desenvolvimento das trocas com o exterior e a existência de um mercado mundial, são condições inerentes ao próprio processo de surgimento e desenvolvimento do capitalismo. Assim, a formação e desenvolvimento do mercado mundial, origem e produto do próprio modo de produção capitalista, é o vetor dinâmico da economia-mundo. Em termos de estrutura formal “uma economia-mundo é definida por uma única divisão do trabalho, dentro da qual estão localizadas múltiplas culturas” (Wallerstein , 1979, p.159). A estrutura espacial da economia mundo não se esgota no modelo de centro-periferia, pois necessita de um setor semi periférico, na medida em que esse assume um papel fundamental em termos de funcionamento econômico e político, favorecendo a estabilidade do sistema mundial.

<sup>18</sup> Segundo Teotônio dos Santos a revolução científico-tecnológica (RCT) é uma variável fundamental da economia mundial, porque a natureza das mudanças que vem ocorrendo no mundo contemporâneo, são definidas a partir do papel - novo - que o conhecimento científico ocupa na organização das atividades produtivas. Pode-se afirmar que até a 2ª guerra mundial, a ciência desempenhou um papel meramente auxiliar no processo de produção quando, a partir de então, começaram a surgir ramos de produção totalmente dependentes do conhecimento científico (energia nuclear, aviação ultra sônica, petroquímica, informática, eletrônica, biotecnologia, etc.).



possui a capacidade de alterar o setor técnico produtivo civil e militar, as relações sociais e as relações de poder.

Nesse contexto, o espaço de fluxos financeiros mercantis e informacionais (espaços de fluxos e decisões de acordo com uma lógica global) tende a superar os estados e as fronteiras (espaço dos lugares, do vivido, a experiência histórica), a partir da criação de um mercado único. Esse transcende a valorização seletiva das diferenças de recursos e espaços, estabelecendo-se pela posse das redes de circulação e comunicação, o que acarreta domínio do território. Em outras palavras, o poder se expressa pela posse das redes, que viabiliza o domínio do território.

Um outro aspecto que evidencia a importância das redes refere-se à possibilidade de estabelecimento de relações diretas entre firmas, o local e o espaço transnacional, sem a mediação do Estado. Assim, as vantagens econômicas e de poder de um território derivam, em grande parte, da velocidade com que se passa a nova forma de produzir e de sua posição nas redes, a qual se torna objeto de competição.

Nesse contexto ocorre a globalização da economia, conduzida pelas corporações transnacionais. Essas, ao relacionarem-se direta e seletivamente com quaisquer lugares e regiões, retiram do Estado o controle sobre o conjunto do processo produtivo, acarretando, desse modo, a fragmentação do território nacional.

Tais considerações podem levar à suposição de que o Estado não é mais necessário. Ao contrário. Nesse contexto, ao Estado cabe um papel central, porque o novo esquema de acumulação é um processo social e político: a despeito das grandes corporações comandarem o processo, a velocidade de determinados territórios adotarem novas tecnologias e se valorizarem diferencialmente, depende do Estado, na medida em que essa capacidade é produto das políticas estatais; o território nacional corresponde a um dos fundamentos políticos do Estado para garantir o direito de propriedade e realizar a gestão da moeda e mercado de trabalho necessários à reconversão produtiva; o sistema interestadual assegura a relação centro-periferia, pois promove as condições necessárias à viabilização das trocas desiguais.

Pelo exposto, poder-se perceber que a “crise” iniciada nas últimas três décadas do século XX, implica também em um processo de reordenamento por parte do próprio Estado. Esse, ciente desse novo momento no mundo, que lhe imputa um novo papel, tem engendrado esforços<sup>19</sup> para o cumprimento de suas principais metas. No tocante a Educação, notadamente a do Ensino Fundamental, é esse momento de mundo que justifica as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em nível acadêmico as universidades acompanham esse processo e no tocante a Geografia não é diferente.

<sup>19</sup> Esses “esforços” engendrados pelo Estado Brasileiro para o cumprimento de seu papel não são motivo de análise no presente texto. Por isso não se pretende, aqui, uma avaliação qualitativa de seu desempenho. Por ora é suficiente afirmar que, independentemente dos resultados alcançados (com relativo sucesso!) entre ações propostas e aquelas efetivamente executadas, esforços tem sido envidados.

A renovação na Geografia, desencadeada a partir da vertente crítica, originou alternativas metodológicas para poder expressar as análises desse novo momento do mundo. Esse, caracterizado por extrema complexidade, é então incorporado de diferentes maneiras na produção em Geografia efetuada não só em nível de Estado, mas também e principalmente, em termos da Geografia Científica promovida pelas Universidades. É exatamente nesse ponto que ocorre a “Desintonia”. Até a década de 1970, o contexto de mundo/políticas de Estado/Geografia Científica/Geografia Escolar eram consonantes e praticamente decorrentes uma da outra. Atualmente, o discurso proferido pela Geografia Escolar encontra-se defasado: não o da produção científica destinado ao ensino, mas sim a prática docente, notadamente a do 1º grau.

A produção científica em Geografia referente ao ensino tem permitido a constatação de que propostas novas e consistentes tem sido construídas. Chega a ser empolgante a perspectiva de trabalho nessa área. Entretanto, a prática vivenciada nas escolas, a despeito até da abordagem “crítica” dos livros didáticos, está estagnada no ensino de uma Geografia Regional<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> São necessários levantamentos quantitativos mais aprofundados em relação a essa questão. Por outro lado, constata-se que uma Geografia Regional ainda se manifesta de modo contundente: pelas permanentes queixas dos alunos sobre o ensino enciclopédico da disciplina; pelas queixas dos professores sobre desconhecimento dos processos de formação dos aspectos físicos da paisagem (entre inúmeras outras do gênero); pela literatura que investiga os problemas de ensino em Geografia; por questões dos vestibulares na esmagadora maioria das faculdades brasileiras; pela abordagem caricata da mídia em relação ao conteúdo de Geografia, entre outras não menos importantes e evidentes.

Nesse sentido impõe-se uma questão básica: se as políticas públicas adotadas na área de Educação (conjuntamente com outras) e a produção da Geografia Científica convergem para o mesmo momento de mundo e subsidiam, até mesmo com orientações técnicas, novas práticas, por que a Geografia Escolar continua arraigada em pressupostos não adequados à complexidade do mundo contemporâneo?

A resposta a essa questão distancia-se da simplicidade e demanda análises mais aprofundadas sobre a formação da mentalidade do brasileiro, sua cultura, sua praxis, sua dificuldade em “perceber o todo”, em exercer sua cidadania....Enfim, vários aspectos podem ser elencados para justificar essa conduta “inadequada” dos professores que ensinam Geografia. Porém, um dos motivos que podem contribuir para responder aquela questão refere-se a um fato banal: os professores não sabem como agir.

### **BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA SUBSIDIAR A PRÁTICA**

O ensino da Geografia Escolar encontra-se em “desintonia” com o contexto de mundo/Estado/Geografia Científica, mesmo quando se considera que o Estado Brasileiro, por meio de algumas políticas na área de Educação (PCN’s, exigência de curso superior para professores do ensino fundamental, avaliação e classificação de livros didáticos, gestão descentralizada, entre outros aspectos) e a Geografia Científica, impelem a uma nova conduta. Tais intenções foram

insuficientes, pelo menos em curto-médio prazos, para erradicar a conduta inadequada no ensino da Geografia Escolar.

Constata-se que as ações nesse sentido apontaram para uma direção sem, entretanto, fornecer aporte teórico mais consistente, aplicado e específico (mesmo porque os “tempos” para produção dessas novas idéias/propostas e sua assimilação e implementação são completamente diversos do tempo das resoluções cotidianas). Tal fato associado à crônica “má formação do professor” resulta em estagnação da “praxis”. Contudo, talvez seja isso oportuno, na medida em que confere maior tempo de reflexão para a ruptura e adoção de novas práticas. Nesse contexto vislumbram-se algumas possibilidades concretas de atuação, que apontam para a vertente fenomenológica (a do espaço vivido), na perspectiva do lugar.

### **IDENTIFICANDO UM PROBLEMA REAL**

A Geografia Escolar no ensino fundamental se estende da 1ª à 8ª séries do 1º grau, com nomes diferentes (Estudos Sociais, Geografia, entre outros), abordagens pedagógicas distintas e propostas diversificadas, que vão desde o cumprimento rígido dos conteúdos determinados por lei até a flexibilização desses em relação às realidades locais. Em qualquer que seja o caso, constata-se que são cobradas das crianças em início de escolarização (de 1ª a 4ª séries, portanto), entendimentos e conceitos sobre a realidade que ela, até mesmo do ponto de

vista de sua maturação orgânica, ainda não tem condições de assimilar<sup>21</sup>. Além disso, sua vivência “restrita” (no sentido de pouca experiência de vida acumulada e limitação de deslocamentos, quase sempre dependente de pessoas maiores e/ou em pequenos percursos) torna mais complexa o estabelecimento de relações<sup>22</sup>.

Tal consideração aponta para um fato. Dificilmente a criança de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries terá plena possibilidade de compreender, efetivamente, o processo de organização espacial (aquele objeto de estudo da Geografia Científica na vertente crítica). Ao se considerar que tal intento é complexo, constata-se que compreender o espaço em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões é uma habilidade que deve ser desenvolvida. Por conseguinte demanda treino. Assim, os conteúdos em Geografia nesse nível escolar devem promover o desenvolvimento da habilidade de perceber o espaço. Em outras palavras, contribuir para o processo de desenvolvimento da percepção espacial. Essa habilidade poderá contribuir para que seja compreendido o modo pelo qual um dado espaço se organiza.

A habilidade de perceber o espaço deve ser desenvolvida a partir de

<sup>21)</sup> Aqui não confundir respostas corretas obtidas mediante estimulação eficiente com apreensão de uma noção, o que ocorre quando essa viabiliza o estabelecimento de associações/relações válidas e aplicáveis para a vida.

<sup>22)</sup> Nesse contexto considerado a condição inicial para superação de um ensino fragmentado; possibilidade concreta de formação de uma mentalidade crítica e propositora, adequada às especificidades do mundo contemporâneo, marcado pela complexidade.

referências concretas da vida infantil, para que a criança construa seus próprios parâmetros de comparação e conseqüentemente possa efetuar o estabelecimento de relações. Pesquisas nas áreas de Pedagogia, Psicopedagogia e Psicologia apontam para essa direção. O interessante, porém, é que a vivência cotidiana da criança se constitui um “conteúdo” em Geografia, na medida em que reflete um prisma do processo de organização do espaço.

A implementação dessa dimensão no ensino de Geografia, nas séries iniciais de escolarização, evidencia uma perspectiva da vertente Humanista na Geografia. Essa, fundamentada na Fenomenologia, possui no “Espaço Vivido” pelo indivíduo o seu objeto de investigação; “está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo, na contingência, privilegiando o singular e não o particular e universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo atual” (Correa, 1995, p.30). Nesse contexto o conceito de “Lugar” assume uma posição de destaque. Desse modo, o resgate do Espaço Vivido da criança será a maneira pela qual a ela irá desenvolver a habilidade de perceber o espaço, condição inicial para que possua, posteriormente, condições de perceber não só o aspecto de totalidade do espaço, mas principalmente seu “pertencimento” a esse.

No processo de formação da percepção espacial, a noção de “pertencimento” torna-se importante porque permite mostrar ao indivíduo que ele é parte do todo, causa e efeito de uma ou mais relações, as quais não são isoladas,

desarticuladas e fragmentadas em relação ao todo em que se insere. Essa percepção é aquela que pode viabilizar a formação de uma mentalidade mais compatível com a complexibilidade da vida contemporânea, na medida em que pode prover o entendimento sobre as partes que compõem o todo. Em outras palavras, desvendar o processo de organização espacial. Em termos práticos, isto é, no tocante às relações de ensino-aprendizagem de Geografia nas séries iniciais de escolarização, tais pressupostos podem ser viabilizados a partir do estudo do lugar.

### **O “LUGAR” NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

O contexto contemporâneo caracterizado pela globalização da economia imputa a necessidade de estudar o lugar como condição imprescindível para o entendimento da realidade. Esse condicionante é justificado pelo fato das relações sociais materializarem-se em lugares específicos. Desse modo, a compreensão da realidade do mundo ocorre a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local.

Considerando que o mundo atual é marcado pela complexidade, cada situação, por mais específica que seja, é plena de facetas. Nessa perspectiva, estudar e compreender o lugar em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições naturais e humanas. É buscar justificativas no contexto regional/nacional/mundial, para explicar o que ocorre



em cada lugar. É desvelar cada faceta da complexidade das relações que caracterizam a atualidade.

Essa busca por explicações que fazem a ponte entre o local e o regional/nacional/ mundial ocorre pela necessidade de dimensionar-se o significado do próprio espaço. Nesse sentido, “é o espaço construído que resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer” (Callai, 2000, p.84). Interessante observar aqui, que a resposta a tais questões, resgata a dimensão da identidade cultural do indivíduo em sociedade. Muito mais do que isso, contribui para o fortalecimento a noção de pertencimento a algum lugar. É essa noção de pertencimento que em boa parte das vezes define a extensão da territorialidade.

Considerando-se que “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (Santos, 1996, p.273), torna-se fundamental que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativos o seu estudo. Assim, compreender o lugar em que se vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. O entendimento dessa relação é, portanto, a forma pela qual se pode compreender o mundo. É essa dimensão espacial-territorial no estudo do particular, que caracteriza o olhar o geógrafo.

## CONCLUSÃO

Desenvolver a habilidade de perceber o espaço a partir do estudo do lugar, constitui-se condição concreta para que aprendizagem seja significativa. Esse fator leva a formação de mentalidades que estejam mais aptas a perceber a totalidade e, por conseguinte, melhor preparados a enfrentá-la. No tocante ao trabalho com crianças, traduz-se na sua vivência, o que confere um caráter de significação à aprendizagem. Além disso, é o concreto, passível de decodificação, por quem ainda está atravessando os estágios de desenvolvimento cognitivo. É a oportunidade concreta de dimensionar o real a partir de um universo micro para, paulatina e progressivamente, compreender a dimensão e o significado do macro. É a possibilidade real, concreta e imediata de conferir um outro significado ao ensino de Geografia em nível escolar.

Essa disciplina no contexto de mundo atual é, portanto, fundamental à formação das mentalidades das gerações futuras, as quais terão que gerenciar um mundo marcado pela complexidade, pleno de contradições e desigualdades. Tais gerações terão que possuir então, uma capacidade de compreensão da realidade na perspectiva de sua totalidade. Nesse contexto, por suas características intrínsecas, o ensino de Geografia escolar (em conformidade com o exposto anteriormente) apresenta-se como apto a desenvolver o longo processo de formação de uma mentalidade, compatível com um novo cenário de mundo.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMEIDA, Rosângela D. de ; PASSINI, Elza Y (1991). O Espaço Geográfico: Ensino e Representação. São Paulo: Ed. Contexto.
- BECKER, Berta K. EGLER, Cláudio A . G. (1994). Brasil - Uma Potência Regional na Economia-Mundo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CALLAI, Helena Copetti. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano. Porto Alegre: Ed. Mediação. p. 83-134.
- CASTILLO, Jesús Domínguez. (1998). A solução de problemas em Estudos Sociais. In: POZO, Juan Ignacio (org.). A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ARTMED. p. 103-137.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. (1998). Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. 2. ed. Campinas/SP: Ed. Papirus.
- CORRÊA, Roberto Lobato. (1998). Região e Organização Espacial. 6. ed. São Paulo: Ed. Ática.
- CORRÊA, Roberto Lobato. (1995). Espaço: um conceito chave em Geografia. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p.15-44.
- FERREIRA, (1986). Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira , 14ª impressão.
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. (1997). Atlas Histórico e Geográfico do Distrito Federal. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal.

- LEITE, Cristina Maria Costa. (2001). O Zoneamento Ecológico-Econômico: Impasses e Perspectivas de um Instrumento de Gestão Ambiental. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, UnB/IH/GEA.
- MACHADO, Mônica Sampaio. (2000). A Implantação da Geografia Universitária no Rio de Janeiro. In: SCRIPTA NOVA – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Innovación, Desarrollo y Medio Local : Dimensiones Sociales y Espaciales de la Inovación. Barcelona: Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788], N.º 69(5).
- MORAES, Antônio Carlos Robert (1983). Geografia: Pequena História Crítica. 2. ed. São Paulo: Hucitec.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.). (1994). Para onde vai o ensino de Geografia. 4. ed. São Paulo: Contexto.
- RESENDE, Márcia S. (1989). A Geografia do aluno trabalhador: Caminhos para uma Prática de Ensino. São Paulo: Edições Loyola.
- SANTOS, Milton. (1996). A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec.
- SANTOS, Theotonio dos. (1993). Economia mundial, Integração Regional e Desenvolvimento Sustentável: As Novas Tendências da economia Mundial e a Integração Latino Americana. 3. ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- VLACK, Vânia. (1990). Geografia em Debate. Belo Horizonte: Editora Lê.
- VLACK, Vânia. (1991). Geografia em Construção. Belo Horizonte: Editora Lê.
- WALLERSTEIN, I. (1985), O Capitalismo Histórico. São Paulo: Brasiliense.