

A GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO.

OLIVEIRA, Marlene Macário de

marlene_macario@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão crítica do ensino da geografia escolar neste início de século. Reflete sobre o processo didático-pedagógico no âmbito do domínio dos objetos, das técnicas e da informação. Da mesma forma, levanta questões sobre o ensinar e para que ensinar Geografia. Entendemos que a prática da geografia na escola está recheada de hábitos ancestrais e, esses continuam a distorcer a realidade construída historicamente distanciando os homens de uma apropriação do espaço nos moldes de uma cidadania efetiva.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Processo didático-pedagógico; Cidadania.

RESUMÉ

L'article propose une réflexion critique de l'enseignement de la géographie dans la salle de leçon dans ce début de siècle. Il reflète le procès didactique et pédagogie dans le contexte du domaine des objets, des techniques et des informations. De façon similaire s'il discute des questions sur l'enseignement et pour qu'enseigne géographie. Nous comprenons que la pratique de la géographie dans l'école il est farci d'habitudes ancestrales qu'ils continuent à distordre la réalité construite historiquement en éloignant les hommes d'une appropriation de l'espace dans les moules d'une citoyenneté accompli.

Mots-clé: L'enseignement de la géographie; Procès didactique et pédagogie;Citoyenneté

INTRODUÇÃO

[...] Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...] Em favor de quem? Em favor de quem? Contra quem estudo? Contra quem estudo?

Paulo Freire, 1999

O processo didático-pedagógico da geografia escolar, neste início de século, suscita reflexões quanto ao tratamento com as questões espaciais, destacamos aqui os fatos e os acontecimentos locais, regionais, nacionais e/ou globais, bem como, a política escolar baseada na pedagogia da mudança/transformação dos hábitos e atitudes dos alunos para a produção do exercício da cidadania. Nesse sentido, o (re) pensar a dimensão técnica, política e ética do processo ensino-aprendizagem na geografia escolar e suas repercussões na sociedade, constitui o esforço do presente artigo. Optamos por esse caminho para refletir, de forma clara e profunda, o que o ensino da Geografia vem fomentando para a formação de sujeitos que reconheçam a dimensão social de sua participação na apropriação do espaço, pois entendemos que o trabalho com essa disciplina pressupõe um projeto de alfabetização espacial que considera a dimensão social, técnica e política para a desconstrução da idéia de encarar a sociedade como mera mercadoria.

É PRECISO REFLETIR A QUESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO?

Falar da questão didático-pedagógica da geografia escolar nos remete a uma reflexão em torno das sérias críticas por qual passa seu ensino, como, aliás, acontece com o ensino em geral. Deve-se a isto à tradicional postura da geografia e do professor, que consideram como importante, no processo educativo: os dados, as informações, o elenco de curiosidades, os conhecimentos gerais, as localizações, enfim, o conteúdo acessório, como lembra-nos Brabant (1989, p.18-19).

Discurso descritivo, até determinista, a Geografia na escola elimina, na sua forma constitutiva, toda preocupação de explicação. A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar em lugar de analisar e de interpretar. Essa característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total.

Esse escopo, herança do século XIX¹, interfere no caráter propedêutico de uma geografia voltada para a cidadania, pois não consegue formar e manter conceitos geográficos válidos cientificamente e relevantes socialmente, existindo um predomínio

forte de um ensino alinhado com apenas uma orientação paradigmática da geografia e, em muitas situações didáticas verifica-se: a negligência em relação ao ensino da geografia física em favor de uma maximização da geografia humana; a negligência – na verdade, o desaparecimento quase completo de sala de aula e dos livros didáticos – da geografia regional, em termos da caracterização e da descrição das macro-regiões do mundo; descaso – quando não abandono completo – de práticas cartográficas e, até mesmo, do uso de Atlas, como também, das técnicas de tratamento computacional das informações geográficas (geoprocessamento – SIG), existindo, portanto, um atraso desnecessário.

Mesmo após o Movimento de Renovação denominado “Geografia Crítica”, na década de 70-80, nota-se que pouco foi modificado no tratamento didático-pedagógico da Geografia na sala de aula o qual poderia contribuir para que os sujeitos envolvidos se reconhecessem como sujeitos do mundo em que vivem, indivíduos sociais, capazes de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço e que conseguissem ter os mecanismos e os instrumentos para tanto.

A propósito, a dimensão social de construção do espaço geográfico, tem uma literatura bastante difundida no meio científico, não apenas pelos “novos geógrafos”, mas também por pensadores de outras áreas², contudo a situação de atraso ainda é persistente no cotidiano da escola. Desta feita, dificilmente o ensino, ora apresentado, contribuirá para que os sujeitos em aprendizagem expressem livremente o desenvolvimento de suas idéias, de suas atitudes e os procedimentos que lhes são característicos frente ao mundo que se globaliza desigualmente.

A nosso ver essa questão pode ser colocada num plano anterior decorrente de uma escola estruturada a partir de uma divisão intelectual e técnica do trabalho em que se urgia um “adestramento docente” para que o professor exercesse apenas a função de executor de planos, projetos educativos e metodologias pensadas por outrem num espaço e tempo controlados e/ou vigiados (FOUCAULT, 1987). Dessa forma, os impedindo de pensar sobre a função social do ensino da Geografia no contexto da vivência da sala de aula, da hierarquia da instituição escolar e da sociedade. Essa situação foi vivificada no processo de elaboração dos PCN como aponta Katuta & Souza (2001, p.73)

[...] verificamos, portanto, que no processo de elaboração dos PCN, os professores, em momento algum, foram considerados, como cidadãos; pelo contrário, observamos que, subjacente a essa prática encetada para a elaboração do referido documento, há uma concepção de que a divisão intelectual e técnica do trabalho é algo inerente à estrutura educacional brasileira: uns pensam (assessores do MEC, mentores intelectuais dos PCN) e outros executam (professores).

Decorrente dessa prática, a sala de aula da geografia escolar segue, em seu processo educativo, um modelo pedagógico curricular conteudístico e, fortemente, padronizado em substituição à consciência crítica da maioria da sociedade e de sua participação. Essa lógica funcionalista desvela o pragmatismo que a sociedade ocidental vem mantendo e reforçando no dia-a-dia do fazer profissional da rede pública e privada de ensino, pois essa prioriza, como meta educacional, às políticas educacionais “pré-estabelecidas” em detrimento do currículo real, advindo do cotidiano escolar em seus mais variados aspectos e sua sistematização (SILVA, 2002). Observamos que o documento foi aprovado por uma equipe desconhecidas de 700 pareceristas de universidades.

Destarte, essa situação acaba sendo reforçada pelos contornos bem definidos que cumpre o livro didático³. Esse herdeiro de um discurso positivista, fragmentado, utilitarista que mais serve aos interesses políticos dos grupos dominantes, externaliza, em sua grande maioria, um conteúdo que: a) expõe uma visão fragmentada da relação homem-natureza-sociedade; b) apresenta uma limitação no tratamento dado às categorias de análise geográfica; c) apresenta incoerência no trabalho geocartográfico; d) mantém uma linguagem afirmativa sustentada por verdades absolutas indiscutíveis, marcadas por uma incrível simplicidade, que não corresponde à realidade sempre mais complexa; e) traz conteúdos que evitam a linguagem conceitual, resistindo e mantendo um formato jornalístico e anti-acadêmico e f) veicula uma cidadania retórica, mas vinculada à inserção no mercado de trabalho.

Essa pedagogia equivocada condiciona a prática do professor a uma visão reducionista da educação, e é constantemente reforçada pelos modelos pedagógicos “prontos e acabados” para não se correr o risco de tentar alternativas que não interessam. Situação que acaba produzindo inúmeras incorreções que não pode ser considerada fruto de mero descuido. Dessa forma, o processo didático-pedagógico na geografia escolar, limita-se, meramente, à utilização de um determinado livro didático e este é escolhido pelo possível “conhecimento” do conjunto de conteúdos nele contido; por que dispõe de

caderno do professor e sugestões de atividades e, ao uso dos programas e provas do vestibular para listar o conteúdo programático a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo. Certamente, essa opção, corresponde à prática daqueles professores que não encontraram tempo e espaço para reflexão⁴, imersos que estão na incessante busca da escola oficial, por uma homogeneidade que garanta a “qualidade” aos sistemas produtivos e/ou forças de produção. Vesentini (2001, p. 17) enriquece a discussão ao expor que

[...] o ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, ele é também um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática. Aliás, pode-se dizer o mesmo de outras instituições similares, como por exemplo, a indústria cultural (obras de arte como mercadorias, livros, filmes, meios de comunicação, etc.): ela foi criada pela reprodução capitalista e é parte inerente da mesma, mas ao mesmo tempo é igualmente uma possibilidade de se alargarem as fronteiras do possível, de se pensar o novo, de subverter a ordem das coisas [...] Não é possível estabelecer uma fronteira nítida entre o papel da escola como reprodutora do sistema e como agente de mudanças sociais [...]

É na identificação das lacunas, de ordem didático-pedagógica na sala de aula de geografia, que poderemos perceber a emergência da mudança do paradigma persistentemente presente no âmbito escolar. Conquanto, precisamos refletir sobre as seguintes questões: A quem tem servido o conhecimento passado pelo livro didático? Aos professores? A escola? Ao grupo dominante? Aos alunos? Que concepção de homem, de sociedade, de mundo e de participação construímos na relação que mediamos com os alunos? Certamente, ao refletirmos essas questões conquistaríamos, gradualmente, a capacidade de enfrentar a superficialidade mantida, insistentemente, por nossos sistemas educativos.

Tomadas essas questões há, ainda, a necessidade que reflitamos, concomitantemente, sobre o encaminhamento dado ao ensino da Geografia quanto: a pedagogia, o método, e o conteúdo, estando concomitantemente intrínseca a avaliação. Ao se ter clara a dimensão pedagógica do ensino e coerência no desenvolvimento do processo educativo, está contemplada também a avaliação.

Sabemos que os desafios contextuais emergentes são diversos e que a ação do professor deve se direcionar para além da seleção de metodologias que o orientem, de forma a tornar-se um gerenciador do conhecimento, autônomo, criativo, pluralista e propositivo na/da sua realidade, pois entendemos que educar é não se limitar a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da

sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É poder oferecer vários caminhos para que a pessoa possa escolher aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar na e para a vida.

A geografia vista de dentro, por quem trabalha com pesquisa e ensino, da educação básica à universidade, pode se apresentar como uma disciplina extrema e perigosamente ideológica por ela manifestar uma determinada concepção de homem, de sociedade e de mundo. Nesse sentido, o professor de Geografia precisa refletir sobre o caráter contraditório da educação e relacionar dialeticamente a sua teoria com a sua prática cotidiana, pois como coloca Freire (1988, p. 17) “toda prática contém uma teoria, ambas são indissociáveis e se constroem reciprocamente”. É mister explicitar, portanto, a teoria praticada para que se possa buscar a sua compreensão e a sua essência. Se essa intencionalidade for assumida pelo professor no âmbito escolar poderá constituir-se em ações concretas para uma prática educativa autêntica, pois é o professor quem vivencia o dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem e é só através da relação desse com os alunos que se pode construir uma base sólida nesse sentido.

Giroux (1986, p. 258-259) nos alerta que a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que se denomina currículo oculto. Isto se refere às normas, aos valores, as atitudes que são inculcadas e solicitadas no âmbito educativo sem que se perceba a naturalização dos limites impostos nas relações que se estabelecem na vida cotidiana, dentro da escola e na sala de aula.

Mello (1988), Fernández-Enguita (1989), Gramsci (1968) e Marx (1984) elaboraram críticas contundentes à dominação cultural. Os autores nos incitam, em suas obras, a reflexão da prática pela pedagogia da transformação e não à manutenção e o ajustamento da sociedade a lógica funcionalista, sintetizando assim, que o poder a serviço da dominação nunca é total.

De sorte, que podemos refletir e questionar o papel dos sistemas educativos na sociedade contemporânea, pelo viés da geografia que ensinamos, e assim, contribuir para a formação de pessoas participativas e críticas. Nossa prática incita a formação de pessoas eruditas, reflexivas ou utilitárias? Nossa didática fomenta a capacidade da participação, do diálogo, da autonomia, da reflexão ou da submissão? Permite a aspiração de uma sociedade cooperada ou individualista, tecnicada ou classista?

Concebemos o ensino como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas preestabelecidas e/ou como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação? Qual seria a função social do ensino, senão a de formar o indivíduo para compreender a realidade e a intervir nela?

Não podemos dar continuidade à arbitrariedade cultural dominante de preparar o aluno para o mundo do trabalho e para sua “atividade cidadã” concebendo como um processo linear e mecânico, pois o ato educativo é sempre mais complexo, marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais. Ao fazer referência às formas de resistência para uma educação voltada para a cidadania Giroux (1986, p. 261) nos lembra que

Essa resistência aparece em sala de aula, na escola e na vida social mais ampla, de diversas formas, que se não forem bem entendidas, e mesmo noutra perspectiva de educação, passam a ser consideradas mau comportamento. Em geral se expressam na linguagem, no vestuário, na resistência a fazer em sala de aula o que o professor propõe. Ao contrário de subestimá-la ou desconsiderá-la, cabe a escola preocupada em educar para a cidadania conseguir transformar esta ação muitas vezes isolada dos procedimentos habituais em uma força e ação ampliada para uma forma de resistência mais politizada. Esta consciência social representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos engajados, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da ordem social.

Estas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima, na família, na escola, no município e devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas para que o aluno se perceba como um indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderiam ter voz ativa, ser participantes nas decisões. E, acima de tudo, para perceber que o seu território e o do seu município são construídos pelo movimento dos homens e envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo da vida cotidiana.

É interessante reconhecer que o estudo da geografia deve ser conseqüente para os alunos, suas experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem. “Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia

para ele” (RESENDE,1986, p. 20). É preciso, então, preparar o aluno para que ele compreenda o valor do seu espaço e de sua ação nele.

Nesse sentido, é preciso, também, que nós, professores da geografia escolar, não consideremos o lugar e o cotidiano como simples materialidade, isto é o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, do domínio da liberdade. Lembra-nos Santos (1997, p. 39)

A vida não é um produto da técnica, mas da política, a ação que dá sentido a materialidade. Nunca o espaço do homem foi tão importante para o destino da história. Se como diz Sarte “compreender é mudar”, fazer um passo adiante é “ir além de mim mesmo”, uma geografia re-fundada, inspirada nas realidades do presente, pode ser um instrumento eficaz teórico e prático, para a re-fundação do planeta.

O espaço geográfico hoje, como nos legou Milton Santos (2002, 1986) é concebido como um conjunto de sistemas de objetos, de sistemas de ações e de sistemas de informações, ultrapassa a mera visão da materialidade como teatro de ação, mas é condição para a ação, e é a partir desse entendimento que surge o homem livre que igualmente se afirmará no grupo. Visto dessa forma, o ensino da Geografia terá por finalidade formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. É inconcebível uma educação feita mercadoria, porque ela reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. “Essa educação setorial, profissional e consumista só (re) produz gente deseducada para a vida” (SANTOS, 1997).

É na sala de aula, cenário vivo de interações por excelência, que se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diversos seguidamente enfrentados pela “lógica da preparação para o mercado de trabalho”. Diríamos que a escola é democrática? Certamente a escola é uma contradição onde à ideologia da igualdade de oportunidade se desenvolve lenta, mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias, e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e para a participação social.

Dessa forma, refletir a práxis pedagógica é o caminho para verificar se ela reproduz os valores dominantes ou se ela liberta os indivíduos. Ao nos posicionarmos, avançamos na busca de uma sociedade mais humanitária, pois sempre haverá a consideração da interação eu-outro-mundo. Deveremos reconhecer que no âmbito da atividade educativa,

poderemos preparar os educandos para o trabalho, para a vida social e para a cultura da consciência sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e ainda sem aliená-los. Assim, se faz necessário que a ação educativa represente, na sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação da força construtiva dessas mediações, sempre tentando reverter seu potencial alienador para aderir à construção de uma cidadania realmente ativa, pois a prática pedagógica não é destituída de sentido político. Querendo ou não os professores, tendo ou não a consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a ingenuidade dos que têm plena convicção do caráter desinteressado de sua prática educativa elimina essa dimensão política. Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, com tal, inserido na luta concreta dos homens (FREIRE, 1997).

Caberá apenas uma consciência didático-pedagógica do que é o sistema educativo e do que é a sociedade, para servir de fato a eles, isso porque não existe neutralidade na educação, e é sempre possível um trabalho educativo voltado para a liberdade e para a participação política, ou seja, para a cidadania. Resta-nos, agora, que nos apropriemos dessa tarefa para que possamos vivenciar a coerência entre o nosso discurso e a nossa prática, pois como coloca Freire (1994, p. 35)

[...] as dificuldades [...] diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde, afinal, transitam até o saber mais sistematizado, que cabe a escola trabalhar. Obviamente, esta não é uma tarefa a ser cumprida pela escola da classe dominante, mas tarefa a ser realizada na escola da classe dominante, entre nós, agora, por educadores e educadoras progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática.

É mais do que necessário, que o processo didático-pedagógico do ensino da geografia em sua cotidianidade, contemple a emergência de uma realidade mais justa, capaz de alfabetizar o aluno para a leitura que se tem e se pode ter de mundo, bem como ajudá-los para que possam situar-se e apropriar-se dessa realidade de forma consciente, se conhecendo como sujeito social, construtor do seu espaço, pois é a partir da apropriação do espaço nas materializações diversas e de todas as ordens, próximas ou distantes, que os homens poderão transformá-lo e dispor de uma melhor qualidade de vida, no concernente à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da geografia escolar, em especial, a brasileira tem sido permeada por um discurso ideológico que mascara a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Ela tem sido marcada por um enciclopedismo e por uma enumeração mecânica de fatores de ordem natural e social presentes num dado território.

Essa situação é evidenciada ao encontrarmos professores que adotam em suas aulas conteúdos que, quase invariavelmente, são analisados de forma isolada, seguindo a postura tradicional de alguns livros didáticos, e por isso mesmo adotam uma postura estanque do processo educativo, mostrando, assim, ser uma disciplina simplória, inútil, sem nenhuma aplicação prática fora da sala de aula. Esse fato desperta nos alunos uma noção de inutilidade, gerando o desinteresse pelos estudos geográficos e, conseqüentemente, acaba por distanciar os sujeitos do conhecimento de si, enquanto sujeitos sociais e construtores da história no que concerne à cidadania.

Estamos num momento em que a conjuntura política é, sem sombra de dúvida, muito fértil para o mercado competitivo e este faz da técnica a grande banalidade e o grande enigma que comanda a vida social, impõe relações, modela e administra essas relações com o entorno. Até mesmo a natureza que foi fragmentada durante tantos séculos é agora unificada pela história em benefício de firmas, Estados e classes hegemônicas. São esses atores que fazem com que os objetivos, humanos e sociais, caminhe para uma preocupação meramente econômica com o papel hoje onímodo da mercadoria, incluindo a mercadoria política.

Destarte, o mundo do pragmatismo vem submetendo a sociedade e a escola a uma lógica perversa que prioriza o saber prático, em detrimento do saber filosófico. Esse é considerado residual ou mesmo desnecessário, prática que ameaça, sem sombra de dúvida, as relações humanas e o processo de construção da cidade.

Desse modo, o professor deverá refletir sobre a consciência da dimensão política de sua ação, isto é, da sua função social no tocante a busca por uma profissionalização competente e isso consiste em ver claro, fundo e largo a dimensão atribuída ao ensino na contemporaneidade. Nesse contexto, o professor deverá ter a capacidade de articular a dimensão política do seu trabalho com a dimensão técnica e, ainda a mediação entre essas duas por uma terceira, a dimensão ética, fundamental para a concretização de uma ação competente (MELLO, 1988).

Reconhecemos que a função social da geografia escolar consiste em alfabetizar o aluno para o conhecimento do seu espaço geográfico, espaço que não deixa de ser da sociedade e/ou da técnica e é por meio desse conhecimento que os sujeitos poderão politicamente apropriá-los, pois, não podemos encarar a sociedade como mera mercadoria, senão, os direitos políticos e os direitos individuais vão ser freqüentemente desrespeitados, ou mesmo, pisoteados e anulados.

É preciso que rompamos com as amarras que nos prendem ao conservadorismo político e pedagógico mantido pela escola oficial, bem como, com aquelas idéias da sociedade classista que detém o poder e manipula o que os outros devem e o que podem saber. Aliás, é essa sociedade que contribui na acentuação da violência urbana e rural e no crescente número dos sem-terra, sem-teto, sem-nada.

É urgente a mudança no enfoque e nas estratégias de nossas práticas didático-pedagógicas, para que possamos contribuir para a construção de uma sociedade onde não haja tanta discrepância social geradora de baixa qualidade de vida. É preciso que juntos, professores e alunos, busquem construir a cidadania, visto que, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses que emergem os princípios fundamentais a nortear o exercício da cidadania.

Precisamos compreender a sala de aula como um espaço de reflexões e reivindicações permanente do direito civil e político, da autonomia e da justiça social, para tanto, se faz necessário que assumamos o compromisso de tornar a geografia escolar um verdadeiro caminho para a construção da cidadania, atribuindo a ela sua verdadeira identidade que não foge de uma dimensão ideológica e política.

Ignorar o caráter ideológico e político do conhecimento seja em qual área for, parece-nos não só uma atitude ingênua, mas comprometida com a alienação social. Nós professores precisamos perceber que o papel da geografia no processo de democratização da sociedade consiste, principalmente, em desenvolver uma prática não alienante, mas conscientizadora. E o ensino de geografia pode servir para isso.

Foi tendo em vista o enfrentamento e a superação de práticas educativas que só favorecem a legitimação das desigualdades que surgiu a razão principal para a elaboração desse artigo. Assim, sem pretendermos levantar questões teóricas mais profundas, esperamos que, de alguma forma, as reflexões aqui apresentadas sejam úteis aos professores que desejam ensinar geografia para que seus alunos caracterizem melhor a realidade e, portanto, se tornem mais conscientes e participativos do espaço em que vivem.

Notas:

¹ A Geografia surge num momento de consolidação do Estado Nacional e do capitalismo no século XIX, e é igualmente atrelada aos interesses desses. PEREIRA, Raquel & ANDRADE, Raquel M. F. de. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1999.

² O filósofo francês Henri Lefebvre, argumenta que “o espaço é a instância privilegiada da reprodução das relações de produção da sociedade moderna”. Destaca que “o espaço e a política do espaço exprimem as relações sociais, mas reagem sobre elas”; o sociólogo espanhol Manuel Castells “o espaço não é um reflexo da sociedade, ele é a sociedade”; Jacques Lévy “não há leis gerais sobre o espaço geográfico que não sejam leis da sociedade”; ou então, uma das muitas formulações do geógrafo brasileiro Milton Santos em que afirma que precisamos “deixar o território falar sobre a sociedade” Jaime Tadeu de Oliva. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In: ALEXANDRE, Ana F. Carlos. A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

³ Entre os autores que pensam essa questão podemos citar os seguintes que nos serviram de embasamento teórico: Almeida, 1991; Carvalho, 1989; Lacoste, 1988 a; Moreira, 1993 b; Oliveira, 1989, Pereira, 1996; Pontuska, 1996; Resende, 1986, Santos, 1995, 1996; Vesentini, 1984, 1985, 1989 e 1992; Vlach, 1989; Wettstein, 1989; Souza & Katuta, 2001.

⁴ Mesmo aqueles professores que percebem a emergência na mudança do paradigma curricular expõem a fragilidade dos conhecimentos teóricos questionadores, pois, esses requerem existência de modelos fundamentados, espaços e tempo para a reflexão da prática e, sobretudo, apoios e incentivos técnicos aos professores e alunos, proporcionais aos desafios que têm de enfrentá-los.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, A. F. C. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino da geografia. **Revista Terra Livre** – prática de ensino em geografia, nº 8, edição 1991, p.83-90.

BRABANT, J. Crise da geografia, crise da escola. OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

CARVALHO, M. B. A natureza na geografia do ensino médio. OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

FÉRNANDEZ-ENGUITA, M. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Paulo Freire e os educadores de rua – uma abordagem crítica. **Projetos Alternativos de Atendimento a Meninos de Rua**. Bogotá/UNICEF, 1988.

GIROUX, H. **Teoria e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LACOSTE, Y. **Geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1988.

MARX, K. **Crítica ao programa de gotha**. Rio de Janeiro: Ciência e Paz, 1984.

MELLO, G. N. de. **Magisterio de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

MOREIRA, R. **O círculo e a espiral: a crise paradigmática do mundo moderno**. Brasil: Obra Aberta, 1993.

OLIVEIRA, A. U. de. **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. **Cadernos Cedes**, nº 39, edição 1996, p. 47-56.

PONTUSCHKA, N. N. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia. **Caderno Cedes**, nº 39, edição 1996, p. 57-63.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, nº 17, edição 1995, p. 20-61.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

_____ **O espaço do cidadão**. 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1997.

_____ **Por uma geografia nova**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SILVA, T.T da. **Documentos de identidade – uma introdução à teoria do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, J.; KATUTA, Â. M. **A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. CARLOS, A. F. A. **A geografia na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2001.

_____ **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

_____ A questão do livro didático no ensino de geografia. VESENTINI (org.) **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

_____ Geografia crítica e ensino. **Revista Orientação**, nº 6, edição 1985, p. 53-58.

_____ Ensino de geografia e luta de classes. **Revista Orientação**, nº 5, edição 1984, p. 33-36.

VLACH, V. R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. OLIVEIRA, A. U. de. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

WETTSTEIN, G. O que se deve ensinar hoje em geografia? OLIVEIRA, A. U. de. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.