

# GEOGRAFIA ENSINADA – GEOGRAFIA VIVIDA? CONCEITOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ

**Ana Paula Aparecida Ferreira Alves**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
[anaprenda@hotmail.com](mailto:anaprenda@hotmail.com)

**Cicilian Luiza Löwen Sahr**

Pós-Doutora em Planejamento Urbano e Regional na Universidade de Heidelberg – Alemanha, e Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
[cicilian@uol.com.br](mailto:cicilian@uol.com.br)

## RESUMO

O ensino contemporâneo de Geografia é alvo de diversas discussões e se constrói baseado em conceitos-chave. Existe a preocupação inscrita nos Planos Pedagógicos e nas Leis de Diretrizes Curriculares, de se empregar um novo paradigma. Diante disto, um conceito que volta a ganhar espaço e significado na Geografia é o conceito de “lugar”. O “lugar” é onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade estão presentes. Assim, sem desprezar a escala do global e nacional, o ensino de Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental vem se construindo a partir da apreensão do “lugar” de vivência dos alunos. O aluno parte da realidade a sua volta, sua moradia, sua escola, o trajeto entre casa e escola, sua rua, seu bairro, sua cidade e seu município. Entretanto, o que se observa através dos conteúdos didáticos, é que as Diretrizes Curriculares de Geografia para o Ensino Básico no Paraná abordam os conceitos geográficos de forma reducionista. Portanto, partiu-se para a análise dos mesmos como instrumentos de ação pedagógica investigando como tal aplicação reflete na educação geográfica das séries iniciais no ensino do Paraná.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Conceitos Geográficos; Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares de Geografia.

## ABSTRACT

Contemporary teaching in geography is in the focus of a large number of discussions in modern society, generally referring to different key concepts. In Paraná State (Southern Brazil), it can be observed that recent Educational Plans and Laws for the Promotion of Educational Guidelines are including new paradigms. One of the concepts gaining increasingly space and importance in this discussion is the concept of "place." "Place" is a location where identities of the particular, the historical and the cultural are present. Consequently, the teaching of geography starts in the first years of primary education with the apprehension of "place" through the lived experience by the students, without neglecting the global and national scale. Here, the students start to perceive their world from their own environment, their dwelling, their school, the transfer from home to school, their street, their neighborhood and finally their town and their township. However, the actual Curriculum Guidelines for Geography in Primary Education in the State of Paraná are revealing that such concepts are only applied in a very limited perspective. Therefore, this research focuses on a careful analysis of the concept of place and its usefulness for educational action applied in the initial years of primary education in Paraná, Brazil.

**Keywords:** Geography Teaching, Geographical Concepts, Primary Education, Curriculum Guidelines for Geography.

## INTRODUÇÃO

A Geografia escolar contemporânea assume um papel renovado na construção e aplicação do seu saber. Seu processo evidentemente acompanhou a dinâmica espaço/tempo mundial. Os paradigmas decorrentes deste processo seguiram a ordem histórica de cada fase. As transformações sociais dos últimos anos impulsionaram um olhar crítico antes ausente na ciência geográfica. Transpor esta nova roupagem da Geografia no ensino aprendizagem ainda é um complexo trabalho a ser praticado, mas que já vêm ganhando fôlego por seus pensadores e profissionais.

A ciência geográfica possui um amplo potencial em seus campos epistemológicos que até então não foram explorados completamente e adequadamente. Seus conceitos - como o espaço geográfico, lugar, território, região, entre outros - estão em constante evolução, inter-relacionados e envolvidos diretamente com o sistema vigente. Enquanto as dimensões globais rompem cada vez mais fronteiras, um mundo singular de representações sociais e territoriais resiste; não que intactamente à lógica homogeneizante, mas mantendo traços culturais e características próprias.

Compreende-se que estudar geografia deve significar algo mais prazeroso e funcional que se ater simplesmente à memorização de mapas e capitais. Deve ser uma ciência explorada em todos os seus campos, os quais superam o conhecimento empirista. Vesentini aponta que:

Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo processos, as dinâmicas, as potenciais mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia (VESENTINI, 1996, p. 12).

Atualmente todos vivem inseridos numa lógica que determina os fatos perante o tempo e o espaço. O local e o global estão em constante ligação numa cada vez mais estreita relação. A educação é um elemento essencial na condição social do homem; sendo assim, os saberes escolares devem acompanhar a dinâmica espacial, tornando os

sujeitos desalienados. Infelizmente as disciplinas que compõem as grades curriculares, assim como a geografia, caminham a passos lentos.

O objetivo deste artigo é, portanto, revelar o caminho percorrido pelo saber geográfico e investigar como se deu e se dá a aplicação de seus conceitos. Num primeiro momento faz-se uma breve descrição da construção histórica da ciência embasada na leitura das principais correntes do pensamento geográfico. Busca-se denotar as fases que marcaram o rompimento de paradigmas. Este momento conduz à reflexão de um suposto “limite” imposto pela Geografia Tradicional, e, partindo desta, o surgimento de uma geografia de cunho renovador. Este processo definiu conceitos-chave. Procurou-se analisar como as diferentes abordagens aplicam os conceitos e remontam à construção deste saber.

Posteriormente, busca-se investigar a aplicação dos conceitos geográficos segundo os planos pedagógicos definidos pelas Diretrizes Curriculares do Paraná. Como os campos da Geografia abordam estes conceitos e como as Diretrizes os adotam. E ainda, qual linha epistemológica as Diretrizes seguem. Entende-se que a Geografia está presente nos parâmetros curriculares dos saberes escolares para atuar no espaço e a partir dele.

## **AS DIFERENTES ABORDAGENS NA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO**

Encarar o ensino de Geografia nas escolas como uma ciência pronta e fragmentada já faz parte do passado, pelo menos para grande parte dos profissionais envolvidos na construção deste saber. A discussão desta problemática tem resultado em inúmeros trabalhos acadêmicos, artigos e teses, que tentam encontrar respostas à questão: Como ensinar Geografia? Denominar esta questão como sendo uma problemática, deve-se ao método de aplicação da disciplina desde o seu surgimento como tal, até os dias atuais. É errônea a idéia de analisar este processo sem reconhecer o aspecto temporal. É evidente que um processo qualquer não ocorre uniformemente em tempo distinto.

A geografia antes de ser considerada uma ciência como as demais, já era evidenciada nos próprios hábitos da prática humana. Um exemplo simplificado disso é pensar o homem localizando-se através dos corpos celestes; imaginando a forma da Terra e buscando desvendar tais mistérios. “[...] Entretanto, não havia a preocupação com a formulação de um corpo de conhecimentos para o entendimento dessa geografia. Apenas vivia-se a geografia.” (GALVÃO, 2007, p. 21).

Mais tarde, no século XIX, quando então a Geografia se caracteriza como uma ciência autônoma e sucessivamente como disciplina acadêmica, surge o impulso precursor das divergentes correntes que definem seu seguimento. As primeiras correntes do pensamento geográfico aparecem na Alemanha e França. Esta fase da Geografia marca a primeira metade do século XX, quando a ciência passa a ser estudada como disciplina nas instituições educacionais e se reproduz como um “[...] saber genérico e enciclopédico.” (KAERCHER, 2003, p.76). Esta é a Geografia tradicional, que preocupa-se em descrever os fenômenos como estáticos e fracionados, sem perceber as relações existentes no meio.

Mas a Geografia, assim como as outras ciências, não é estática e se desenvolve a partir dos seus objetos. Estes objetos interagem entre si e estão presentes no espaço. O próprio espaço é objeto de estudo da Geografia, sendo este dinâmico e heterogêneo. Esta dinâmica espacial cria fatos que remontam o pensamento geográfico. Surgem novos paradigmas decorrentes dos novos acontecimentos. O capitalismo assume um papel de destaque e o pensamento geográfico encontra novas vertentes. A clássica obra de Lacoste – *A Geografia; isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra* – com seu original de 1976, segundo Kaercher (2003, p.69), é o ponto de partida de uma Geografia de cunho mais renovador e crítico. A Geografia renovada, de caráter humanista, preocupa-se em denotar os aspectos naturais e sociais de forma inerente.

Embora a ciência geográfica tenha transcorrido este percurso, a ruptura de um paradigma para outro não ocorreu repentinamente. Tampouco um superou o outro. Desta última afirmação transparece o cerne da questão inicialmente levantada: Como ensinar Geografia? Pois toda transposição didática da disciplina têm sido realizada a partir da Geografia tradicional. Segundo Kaercher (2003, p. 69), “O movimento de renovação da Geografia brasileira já tem quinze anos, mas o seu sopro renovador ainda está distante da maioria das salas de aula.” Alguns docentes já empregam novas propostas na aplicabilidade, mas que estão longe de contemplar o que os novos rumos do ensino de Geografia esperam alcançar.

Cabe-nos questionar quais os motivos dessa lenta mudança na forma de se ensinar Geografia e qual o seu papel renovador. O termo tradicional remete ao tido como convencional, o que se mantém conservado. Identifica-se facilmente esta conotação com a Geografia que se aprende na escola. Segundo Kaercher (2003, p. 67), “[...] sintomática desse caráter estratégico da Geografia é a sua associação quase automática à palavra “mapa”. Ninguém diria que mapas não pertencem a Geografia.”

Memorização e imaginação são imprescindíveis no método tradicional, ou o estudante pouco se interessa pelas concepções geográficas. Segundo Galvão (2007, p. 15), “[...] ainda prevalece no senso comum uma concepção de que o ensino em geografia é descontextualizado, distante da realidade vivida pelo estudante, dos avanços da ciência geográfica e das mudanças da sociedade em geral.”

O histórico da construção do saber geográfico evoluiu se contrapondo, inicialmente fundamentado no conhecimento generalizado de seus objetos, posteriormente individualizando cada objeto como um conceito independente, até se chegar à concepção de que o espaço como um todo é heterogêneo, mas que os fatores que o envolvem, embora possuam suas especificidades, fazem parte de um processo e que estes se inter relacionam.

O movimento de renovação da Geografia não surge apenas como o “momento” reformador da disciplina e da ciência em si, mas assume um importante papel transformador, e a Geografia Crítica é a grande expressão de rompimento com a Geografia Tradicional. Segundo Moraes:

[...] o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo (MORAES, 1983, p. 12).

Não considerando a Geografia Crítica apenas na sua qualidade “militante”, mas analisando seu objeto central, sabe-se que este influenciará diretamente na operacionalização do método, ou seja, no rompimento com o método tradicional – o positivista.

Uma sinopse das principais correntes do pensamento geográfico é apresentada no Quadro 01.

| <b>CORRENTES</b>                             |                        | <b>ÉPOCA/LOCAL SURGIMENTO</b> | <b>PRINCIPAIS TEÓRICOS</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|------------------------|-------------------------------|----------------------------|---|
| <b>G<br/>E<br/>O.<br/><br/>T<br/>R<br/>A</b> | Determinismo Ambiental | Final século XIX (Alemanha)   | Frederic Ratzel            | Condições naturais determinam o comportamento humano. (Espaço Vital)  |
|  | Possibilismo           | Final do século XIX (França)  | Vidal de La Blache         | Natureza fornecedora de possibilidades para que o homem a modificasse (o homem é o principal agente geográfico) |

|  |                      |  |                            |   |
|--|----------------------|--|----------------------------|---|
| <b>D<br/>I<br/>C<br/>I<br/>O<br/>N<br/>A<br/>L</b>                               | Método Regional      | A partir dos anos 1940 (séc. XX) assume expressão (EUA)                | Hartshorne                 | Integração entre fenômenos heterogêneos que apresentam um significado geográfico e contribuem p/ a diferenciação de áreas   |
| <b>M<br/>O<br/>V.<br/><br/>R<br/>E<br/>N<br/>O<br/>V<br/>A<br/>Ç<br/>Ã<br/>O</b> | Geografia Pragmática | Década de 1950 (séc. XX), simultaneamente na Suécia, Inglaterra e EUA. | Christaller Dematteis      | Se associa à difusão do sistema de planejamento do estado capitalista. Tem o positivismo lógico como método de apreensão do real, a nova geografia busca leis ou regularidades empíricas sob a forma de padrões espaciais |
|  | Geografia Crítica    | Década de 1970 (séc. XX)   | Yves Lacoste Milton Santos | Ruptura com o pensamento anterior (positivismo). Análise geográfica como um instrumento de libertação do homem (materialismo dialético)   |

**Quadro 01:** Correntes do pensamento geográfico

Fontes: Moraes (1983); Correa (1998).

Org.: Autoras

Observa-se a década de 1950 como o marco de ruptura entre a Geografia Tradicional e o movimento de renovação. Este movimento vai provocar a abertura de diferentes modos de se pensar e se fazer a Geografia.

## OS CAMPOS E CONCEITOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

É difícil imaginar como seria a compreensão do conhecimento geográfico sem a organização lógica de seus objetos. Uma galáxia não está dentre os estudos de hidrografia, tampouco uma cadeia de montanhas deva ser uma das abordagens da Geografia da População. Partindo deste pressuposto, observa-se que os “objetos” da Geografia são agrupados em áreas distintas conforme sua classificação temática. Embora exista esta “divisão”, ela é apenas relativa ao tema, pois a relação entre os objetos estudados é evidente. Todavia, estudam-se a hidrografia num dado momento e as galáxias em outro, como duas áreas isoladas dentro da mesma ciência. Isto, segundo Kaercher (2003, p.74), “[...] é uma típica herança positivista.” Nesta forma, o aluno que recebe o conhecimento dificilmente terá sua curiosidade aguçada, pois seu entendimento estará fragmentado. Basta uma simples reflexão para ele perceber que os rios da bacia hidrográfica estão sobre a superfície terrestre, que por sua vez situa-se no sistema solar, o qual compõe uma galáxia do universo. Ou então, que uma cadeia de montanhas (estudo relativo à geomorfologia) é um fator natural que influencia nas condições

populacionais (distribuição populacional) ou territoriais (geografia política). Infelizmente, a Geografia que se aprende na escola apresenta o mundo de forma compartimentada e estanque.

A construção do saber geográfico nas séries iniciais do ensino fundamental é baseada em conceitos-chave. Os livros didáticos de Geografia, material bastante utilizado pelas instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, via de regra, apresentam seus conteúdos baseados nos conceitos-chave já tidos como padrões. A Geografia dos livros didáticos apresenta os conceitos de forma estruturada e hierarquizada, tornando a noção de espaço gradativa, partindo do local ao global. Kozel (2006), todavia, aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura – MEC (Brasil, 1998) alertam aos educadores que não trabalhem hierarquicamente do local ao mundial, pois seria interessante que na apresentação dos conteúdos curriculares, a paisagem local e o espaço vivido fossem abordados de tal modo que possibilitassem a criança estabelecer as primeiras relações espaciais com o mundo e vice-versa, desvinculando a idéia de visão segmentada do espaço escalar. Para a autora, entretanto, é redundante a percepção do local articulado ao global, contudo esta diretriz segue a linha da Geografia Analítica, a qual restringe a noção do local como dependente da dinâmica global, olvidando questões específicas de cada lugar.

Conforme Santos (1977, apud KOZEL, 2006, p. 22), o ensino-aprendizagem na área de Geografia acontece de acordo com duas abordagens: a sintética, que apresenta a realidade como ponto de partida, e a analítica, que parte do estudo da superfície terrestre no seu conjunto para posteriormente se chegar ao lugar de convivência. Nas últimas décadas a abordagem sintética tem predominado na construção deste saber, pois se observa que os conceitos lugar, paisagem, região e território são empregados numa ordem construtivista, associados à realidade individual de cada aluno conforme seu processo progressivo de aprendizagem.

A abordagem de cada conceito, aplicada por série e faixa etária, acaba limitando outros aspectos relevantes e torna o conhecimento fracionado, quando deveria ser o oposto. Acredita-se que com o inter-relacionamento de conceitos, pode-se criar condições de percepção geral ao aluno, ou seja; que o estudante das séries iniciais pode perceber a relação do seu cotidiano com o global. Todavia, isto representa adotar uma multiplicidade de abordagens, o que torna o aprendizado complicadíssimo. Mas, ao se adotar apenas uma linha epistemológica no ensino de Geografia, cai-se numa tendência reducionista.

Seguindo este raciocínio, Sahr (2006) aponta três campos específicos do conhecimento geográfico e propõem a operacionalização de três abordagens segundo estes campos:

- Campo afetivo: o campo da responsabilidade social onde predomina o sentimento do indivíduo como ser humano. Este destaca a abordagem fenomenológica, que compreende a geografia humanista, a geografia da percepção, a geografia cultural e a teoria da estruturação;
- Campo analítico: campo da reflexão distanciada, calculada e raciocinada (elementos abstratos). Baseia-se na abordagem da teoria crítica (marxismo), da geografia econômica e social, geografia política, geografia urbana, geografia física e socioambiental;
- Campo cultural: campo relativo à alteridade e aos elementos culturais. É abordado pela teoria da cognição através da geografia da percepção, da semiótica, da geografia cultural, hermenêutica e da geografia humanista.

Para Sahr (2006), esses três campos do conhecimento geográfico contemplariam o perfil desejado pelos requisitos propostos pelo governo do Paraná nas Diretrizes Curriculares de sua Secretaria de Educação. O autor, todavia, observa e aponta que a abordagem analítica dos conceitos lugar, paisagem, região e território (Quadro 02), são expostos de forma eclética e aleatória, não justificando plausivelmente a seleção dos mesmos. Isso gera uma dualidade. De um lado os conceitos espaciais deveriam ser estudados simultaneamente, desenvolvendo habilidades variadas, mas, de outro, a complexidade de todos os fenômenos pode inibir a compreensão de uma dinâmica interpretativa e um raciocínio lógico aprofundado do espaço.

| CONCEITOS    | POSSIBILIDADES DO CONCEITO   | LIMITES DAS DIRETRIZES CURRICULARES   |
|--------------|--|---|
| • Lugar      | Experiência individual e intersubjetiva de um determinado espaço; noção perceptiva libertadora.                                | Particularidade objetiva, diferenciam-se apenas enquanto espaços produtivos.                        |
| • Paisagem   | Noção de historicidade individual de um determinado grupo cultural, representação de resistência própria contra o capitalismo. | Função subjetiva e intersubjetiva – significado real, apenas compreensível através da globalização. |
| • Região     | Força autônoma do regionalismo contra a expansão capitalista.  | Definida apenas como o suporte e as condições de relações globais.                                  |
| • Território | Conceito extremamente amplo  | Reduz a um efeito de poder da   |



|  |                  |               |
|--|------------------|---------------|
|  | e diversificado. | razão global. |
|--|------------------|---------------|

**Quadro 02** - Possibilidades e limites no uso dos principais conceitos geográficos

Fonte: Sahr (2006)

Org.: Autoras

As Diretrizes Curriculares de Geografia no Paraná (SEED, 2006) seguem esta linha porque a proposta curricular é concebida a partir do referencial teórico-ideológico adotada pelo corpo pedagógico responsável pela sua elaboração, e sendo assim, adota uma corrente em seu favor, não aplicando a concepção da geografia na sua amplitude. Sahr aponta que “A justificativa dada às escolhas das diretrizes é geralmente baseada na interpretação de um rearranjo espacial do capitalismo tardio na fase de globalização. Isto, entretanto, causa várias operações epistemológicas reducionistas.” (2006, p. 30). O aluno é um indivíduo completo e não deve ser reduzido apenas ao campo analítico, deve-se levar em consideração também os campos afetivo e cultural.

Sahr (2006) afirma ainda que as Diretrizes desconsideram as características exclusivas de cada espaço (por exemplo; a historicidade de um determinado grupo cultural), para centrar-se apenas nas funções objetivas em benefício de um significado real através de uma suposta “globalização”, olvidando para o que poderia servir como resistência contra o capitalismo homogeneizante.

Estabelecer a relação individual (do cotidiano e do espaço) da criança com o mundo à sua volta é fundamental nos primeiros anos da vida escolar, por isso a Geografia, assim como as demais ciências, representam um “meio” na construção do conhecimento. Os profissionais responsáveis pela metodologia das disciplinas devem tornar-se conscientes da atribuição imputada para que estas não sejam ciências prontas que tenham de ser “digeridas” pelo aluno, mas que ele próprio, desde as primeiras séries, perceba que é agente transformador destes saberes.

No caso da Geografia, as abordagens adotadas pelas Diretrizes Curriculares devem partir de uma linha pedagógica que não esteja ligada a uma ou outra corrente ideológica, mas que se preocupe em articular o local ao global e o global ao local, sem hierarquizar e, sobretudo, sem excluir as questões específicas de cada espaço ou grupo. Com isso, segundo Sahr (2006, p.33), a Geografia cumprirá um verdadeiro papel atuante, pois “[...] estudar apenas a dimensão do “espaço concebido” descarta qualquer aprendizado de práticas espaciais e ainda menos incentiva a imaginação de espaços utópicos, tão importantes na construção de uma sociedade democrática.”

A Geografia das diretrizes curriculares e dos livros didáticos deve revelar muito mais que um conhecimento abstrato, apresentando em seus conteúdos a particularidade de cada local.

## **O REDUACIONISMO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO PARANÁ**

Conforme já tratado neste artigo, as colocações de Sahr (2006, p.27-34) a respeito da interpretação dos conceitos geográficos nas Diretrizes Curriculares da Geografia, expõem claramente a operação epistemológica reducionista adotada por estas. O reducionismo ocorre na escolha ideológica pertinente à abordagem dos conceitos básicos de Geografia. A justificativa dada a esta escolha é geralmente fundamentada no rearranjo espacial do capitalismo tardio na fase de globalização. O objetivo das Diretrizes pretende seguir um raciocínio crítico em função de um “significado real que é apenas compreensível através de uma suposta globalização” (DCG, 2006, p. 17, apud SAHR, 2006, p.31).

Isto posto, acaba olvidando as questões locais, específicas de cada grupo, desconsiderando a força individual de resistência contra o capitalismo homogeneizante. Na interpretação dos conceitos é evidente:

- Paisagem – é tratada pelas Diretrizes como um “par dialético” do espaço geográfico, de materialidade que não se auto-explica completamente (DCG, 2006 p.26). Sahr (2006, p.31) afirma que as Diretrizes desconsideram assim, a noção da historicidade exclusiva de um determinado grupo cultural e a conseqüente individualidade da paisagem que poderia também representar uma força de resistência.
- Região – a abordagem deste conceito pelas Diretrizes leva em conta somente o tratamento da região a partir das determinações políticas e econômicas que formam e definem a longevidade destas, o que corresponde à dinâmica atual da constante (re)organização dos espaços regionais (DCG, 2006 p.27, grifo meu). Segundo Sahr (2006, p.31) negligencia-se qualquer importância de outras escalas de formação regional e nega-se a força autônoma do regionalismo contra a expansão capitalista.
- Lugar – Para as Diretrizes:

[...] é no lugar que a globalização acontece, pois, cada vez mais ele participa das redes e deixa de explicar-se por si

mesmo. [...] Este é o olhar sobre o lugar, como produtividade e rentabilidade oferecidas ao capital. Os lugares diferenciam-se uns dos outros entretanto, como espaços produtivos. [...] (DCG, 2006, p.28)

A interpretação das Diretrizes descarta a visão humanista da Geografia da experiência individual e intersubjetiva de um determinado espaço, que de acordo com Sahr (2006, p.31), elimina a abordagem fenomenológica imprescindível para o desenvolvimento de uma noção perceptiva libertadora da criança e trai a própria dialética entre lugar e espaço. Deve-se salientar a importância deste conceito por ser o primeiro a ser empregado no início da Geografia escolar. Os livros didáticos de Geografia iniciam a construção deste saber, partindo do local. Da casa para a rua, da rua para o bairro, do bairro para o município, do município para o estado, do estado para o país, do país para o mundo, sendo uma estruturação construtivista. O que considera-se, no ponto de vista desta pesquisa, uma construção falha.

- Território – novamente uma interpretação reducionista por parte das Diretrizes, quando território aparece baseado apenas na relação de poder, as quais Sahr (2006, p.31) afirma que o reduzem a um efeito do poder da “razão global”, a qual utilizaria lugares apenas como instrumento de regulação.

Outros conceitos que balizam as diretrizes são os de Natureza e Sociedade. Natureza – é vista pelas Diretrizes apenas como um recurso explorado pelo interesse capitalista, o que afasta qualquer perspectiva de estudar a natureza como um espaço ocupado por comunidades tradicionais. Desconsidera-se a auto-reflexão dos grupos sociais e a valorização de sua historicidade e culturas próprias.

Estes conceitos formam os conteúdos estruturantes que organizam os campos de estudo da disciplina. Nota-se uma contradição quanto à crítica atribuída pelas Diretrizes ao modelo compartimentado de aplicação dos conceitos e campos, pois segundo esta, os objetos de estudo compõem o espaço geográfico como um todo, sendo que estes objetos devem estar inter-relacionados. Mas na apresentação dos conteúdos estruturantes, os conceitos são discriminados separadamente. O conceito de território, por exemplo, aparece associado apenas à Geopolítica, quando poderia estar inter-relacionado com os demais conceitos como lugar e região.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluiu-se que a ciência geográfica percorreu várias etapas, rompendo paradigmas e renovando seu caráter Tradicional para Renovado; e que, muitos profissionais, envolvidos com a Geografia atual, trabalham para a transformação desta nova forma de ensinar a ciência geográfica.

Partindo destas premissas, investigou-se o modelo adotado e deferido pelas Diretrizes Curriculares de Geografia para o Ensino Básico no Paraná. Observou-se que as Diretrizes seguem uma linha epistemológica reducionista, impondo limites aos conceitos geográficos aplicados no ensino, além de olvidar questões específicas significantes.

Pretendeu-se, com este artigo, denotar o quão importante torna-se trabalhar a Geografia e seus conceitos de forma diferenciada. Para que os profissionais envolvidos com a educação geográfica - desde os delineadores de Diretrizes até o corpo pedagógico responsável pela edição do livro ou apostila de Geografia, bem como, os docentes em suas aulas - despertem para o valor do conteúdo proposto por esta ciência que tudo tem a ver com a realidade social de cada grupo ou indivíduo.

Espera-se que a Geografia cumpra mais que um papel meramente curricular obrigatório, pois não se pretende formar “micro-geógrafos acadêmicos” como diria Sahr (2006, p.30). Almeja-se que a Geografia seja uma ferramenta de auxílio para a percepção do estudante perante o mundo que o cerca, e que, a partir disto, ele desenvolva as habilidades para tornar-se um cidadão desalienado, crítico e consciente.

## REFERÊNCIAS

- CORREA, R. L. **Região e organização espacial**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GALVÃO, W. **Que Geografia se ensina? – Um estudo sobre representações de Geografia segundo alunos da 6ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFPR/PR, Curitiba. 2007.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. São Francisco do Sul – RS: Edunisc, 2003.
- KOZEL, S. **Um olhar sobre os conceitos e categorias geográficas na educação básica**. Encontro sobre o saber escolar e o conhecimento geográfico, 2, 2006, Ponta Grossa. Boletim de Resumos. Ponta Grossa: UEPG, 2006. p.21-26.
- LEITE, A. F. **O lugar: duas acepções geográficas**. Vol.21. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ/RJ, 1998. p. 09 - 20.
- MORAES, A. C. R. **GEOGRAFIA: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1983.
- SAHR, W. D. **Geografia Crítica ou Geografia Propositiva? Reflexões sobre conceitos e categorias geográficas na educação básica do Paraná**. Encontro sobre o saber escolar e o conhecimento geográfico, 2, 2006, Ponta Grossa. Boletim de Resumos. Ponta Grossa: UEPG, 2006. p. 27-34.
- SEED. **Diretrizes Curriculares em geografia para o ensino fundamental**. Curitiba: Secretaria de Educação, 2006.