

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA REGINA PEIXOTO DA SILVA GONÇALVES

ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA:
O OLHAR DOS EDUCADORES GEOGRÁFICOS DE UNIVERSIDADES
PÚBLICAS BRASILEIRAS



Imagem anterior: Representação espacial de uma educanda do 3º ano do ensino fundamental referente ao local de maior afetividade em sua residência.

TÂNIA REGINA PEIXOTO DA SILVA GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA:
O OLHAR DOS EDUCADORES GEOGRÁFICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientador: Prof^o Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto

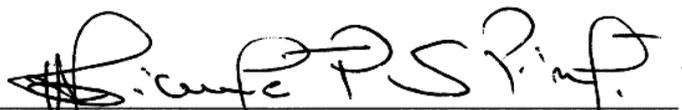
Co-orientador: Prof^o Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Juiz de Fora
2013

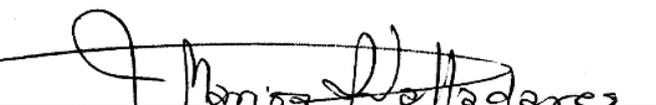
TÂNIA REGINA PEIXOTO DA SILVA GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA: O OLHAR DOS EDUCADORES GEOGRÁFICOS
DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF


Dr. Jader Jane Moreira Lopes (Co-orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF


Dr.^a Marisa Terezinha Rosa Valladares
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES


Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 04 de março de 2013.

*Dedico este trabalho a Pedro, Ana
Carolina e Caio.*

AGRADECIMENTOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem
aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.

Paulo Freire

E aprendi que sempre se depende
de tanta e muita gente.
Toda pessoa é sempre as marcas
das lições diárias de tantas outras pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente
Aonde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que se pense
estar.

Gonzaguinha

Para iniciar os agradecimentos, precisei retornar ao meu lugar de educadora geográfica e pesquisadora, pensar de onde estou falando. Percebi, então, que não poderia fazê-lo sem trazer a este texto as palavras de Paulo Freire, colocadas ao final do texto de Qualificação.

Apreendi, ao longo desse processo investigativo de Mestrado em Educação, que “ninguém caminha sem aprender a caminhar”. O caminho para essa sistematização foi como um emaranhado de fios que, pouco a pouco, refazendo, retocando e dialogando com outros sujeitos, fui organizando e desatando seus nós.

Nessa trajetória acadêmica, entendi como é “bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que se pense estar.” Por isso meu olhar refina-se e se volta para reconhecer as pessoas que estavam comigo, mesmo quando eu pensei estar sozinha, na escrita dessa pesquisa. Algumas foram especiais e merecem agradecimento e reconhecimento.

Primeiramente AGRADEÇO a DEUS e de maneira especial a minha família - *Pedro, Ana Carolina e Caio* - por compreenderem que a Geografia, além de uma ciência, tornou-se, em minha vida profissional e acadêmica, uma paixão. Amo vocês!

Ao *Professor Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto*, meu orientador, pelo interesse e a confiança em relação à temática abordada. Sua generosidade e respeito pelo caminho que eu gostaria de trilhar nessa pesquisa foram imensos. Muito Obrigada!

Ao *Professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes* que, no caminhar pós Qualificação, tornou-se co-orientador. Nossas conversas sobre a temática desse processo investigativo foram iluminadoras e proporcionaram uma nova dimensão a essa pesquisa. Sou grata por sua generosidade, disponibilidade, sugestões e amizade. Muito Obrigada!

Aos *professores Dr. Cassiano Caon Amorim; Dr. Jader Janer Moreira Lopes e Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello* pela disponibilidade em participar como membros da banca de Qualificação. Agradeço as contribuições e a leitura respeitosa de meu trabalho.

À professora *Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares* pela generosidade em aceitar prontamente o convite para participar da banca de Defesa dessa pesquisa. Agradeço as contribuições e a leitura respeitosa de meu trabalho.

Aos ex-professores de graduação e atuais colegas - *MSc. Danilo Marcos Teixeira* e *MSc. Flávia Calvano* - pela leitura prévia do texto de Qualificação. Obrigada pelo incentivo!

Às amigas *Ana Claudia Martins* e *Marina Antunes*. Fundamental foi a disponibilidade e a amizade de *Michelle de Souza Pereira Figueiras* que compartilhou comigo o movimento do exame de Qualificação.

Agradeço à professora e amiga *Carla Vieira Furtado Santos* pela leitura e correção na Língua Portuguesa do texto de Qualificação.

À professora *Camila Silva Pinho* pelas primeiras orientações sobre as normas da ABNT.

Durante o Mestrado, conheci pessoas que contribuíram significativamente com a ampliação dos horizontes dessa pesquisa. Agradeço aos colegas da turma de 2011 de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF) e aos das disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (POSGRA/UFF) que possibilitaram amplo diálogo e um novo olhar para esse processo investigativo em Educação.

Não posso deixar de agradecer aos professores e colegas dos grupos de pesquisa de que participei; no GRUPEGE (FACED/UFJF), coordenado pelo professor *Dr. Cassiano Caon Amorim*, em que várias interlocuções teóricas foram realizadas na preparação para o exame de Qualificação.

Por meio dos diálogos proporcionados no GRUPEGI (UFF/CNPq), coordenado pelo professor *Dr. Jader Janer Moreira Lopes*, o trabalho (re)estruturou-se pós Qualificação. A acolhida de mestrandos, doutorandos e educadores de outro Programa de Pós Graduação e o contato direto com eles enriqueceram ainda mais essa pesquisa.

O diálogo com os achados de campo só foi possível porque educadores geográficos compartilham a temática desse processo investigativo na Geografia escolar brasileira e se preocupam com ela. Alguns me receberam para as entrevistas dialógicas em momento de greve nacional, demonstrando o comprometimento com a Geografia e conseqüentemente com a educação brasileira.

A esses *sujeitos de pesquisa* meu Muito Obrigada!

Agradeço ao professor *Pedro Gonçalves Pinto*, o belo poema que escreveu após ler essa dissertação de Mestrado em Educação. Trago-o na página a seguir.

E a vida explode
em luz, em choro, em êxtase.
Pequenino ser diante do mundo
aprende a nova realidade:
(Bio)lógica, (i)lógica, geográfica,
estranhamente complexa.
Espaço e cultura surpreendentes,
desnudando fatos que
ora confirmam
ora contrastam
com o desejo do ego.
É preciso aprender, assimilar e
(des)construir enigmas
(in)decifráveis.
É preciso ensinar caminhos
propiciando meios para que o outro
supere a Esfinge e execute a
travessia múltipla,
complexa,
porém fantástica,
tornando-se capaz de
transformar o homem
e a vida.

Pedro Gonçalves Pinto

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado em Educação tem como objetivo principal *compreender como os educadores geográficos das universidades públicas concebem a alfabetização geográfica*. Para tal, o diálogo com o trabalho de campo buscou fundamentação teórica em pesquisa interpretativa, apoiando-se na teoria enunciativa da linguagem e, como instrumento metodológico, utilizou entrevistas dialógicas. O recorte empírico da investigação perpassa os sujeitos que trabalham na formação de educadores nos cursos de Pedagogia em universidades públicas brasileiras. No desenvolvimento desse processo investigativo, por meio dos achados de campo, verificou-se que alguns atravessamentos cruzam essa formação, visando uma alfabetização geográfica. Pôde-se constatar, ainda, que essa não se ampara na educação brasileira exclusivamente pelo conhecimento da ciência geográfica, mas também pelos atravessamentos que a constituem. Quer-se, com este trabalho acadêmico, contribuir com as reflexões acerca de uma alfabetização geográfica na educação brasileira.

Palavras-chave: Alfabetização geográfica. Educadores geográficos. Geografia escolar.

ABSTRACT

This work of Masters in Education intends to understand how geographical educators from public universities in Brazil comprehend their geographical literacy. In order to investigate it, the dialogue with the field of research had its basis on enunciative language theory creating an interpretative approach and, as a methodological path, dialogical interviews were made. The empirical interpellation goes through the subjects who work close to educators formation on Pedagogy courses in Brazilian public universities. Throughout the development of the present research it has been noticed that some crossings go by this formation aiming a geographical literacy. As a result of the present study, it has been revealed that Geography directed to the very first years of elementary school does not lean on geographical knowledge exclusively, it has also to do with crossings which constitute itself. The aim of this dissertation is to contribute with the reflections concerning to geographical literacy in Brazilian education.

Keywords: Geographical literacy. Geographical educators. School Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abordagem utilizada nas entrevistas para esse processo investigativo.....	97
Figura 2 - Mapeamento dos sujeitos de pesquisa.....	100
Figura 3 - Resumo das estratégias a serem utilizadas na pesquisa.....	102
Figura 4 - Categorias de interpretação organizadas por meio dos achados de campo.....	107
Figura 5 - Teorias do Currículo.....	119
Figura 6 - Temas geradores voltados ao 1º ano do ensino fundamental na alfabetização geográfica na proposta dos Círculos Concêntricos.....	144
Figura 7 - Planos genéticos de desenvolvimento.....	148
Figura 8 - Perspectivas teóricas do desenvolvimento humano.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos trabalhos sobre Geografia escolar no banco de dados da CAPES.....	63
Quadro 2 - Levantamento dos trabalhos sobre Geografia escolar na Revista Terra Livre/AGB.....	65
Quadro 3 - Trabalhos sobre Geografia escolar publicados na ANPEGE.....	65
Quadro 4 - Trabalhos sobre Geografia escolar apresentados no ENPEG.....	66
Quadro 5 - Levantamento dos artigos sobre Geografia escolar na Scielo.....	67
Quadro 6 - Legenda utilizada na transcrição das entrevistas.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de produções acadêmicas baseado em dados da CAPES.....	63
--	----

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED	Congresso Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
ENG	Encontro Nacional de Geografia
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia
FACED	Faculdade de Educação
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
GRUPEGI	Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância
GRUPEGE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Eletronic Librariy Online
SMEJF	Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MINHA IMERSÃO NO MUNDO DA ESCOLA.....	18
2	MAPEANDO OS MOVIMENTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA.....	26
2.1	Movimentos da Geografia escolar ocidental: breves considerações....	27
2.2	Revisitando os movimentos da Geografia escolar brasileira.....	42
2.2.1	Movimentos de renovação da Geografia escolar.....	55
2.3	Rastreando a temática Geografia escolar: breve levantamento.....	62
3	ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	71
3.1	Movimentos de constituição da alfabetização geográfica na educação brasileira.....	72
4	PROCESSO METODOLÓGICO: MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	89
4.1	Movimento metodológico.....	90
4.2	Estratégia da pesquisa.....	94
4.3	Movimentos do campo investigativo.....	98
5	DESVELANDO ESSE PROCESSO INVESTIGATIVO: OS ACHADOS DO CAMPO.....	104
5.1	Mapeando as categorias de interpretação.....	105
5.2	O olhar dos educadores geográficos de universidades públicas sobre os movimentos da alfabetização geográfica.....	108
6	MOVIMENTOS FINAIS, PORÉM INCONCLUSOS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	160
	ANEXOS.....	169

1 INTRODUÇÃO: MINHA IMERSÃO NO MUNDO DA ESCOLA

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.

Manoel de Barros

O desenho que abre este trabalho é uma representação espacial de uma educanda do 3º ano do ensino fundamental (antiga 2ª série). Ele se refere ao local de maior afetividade em sua residência. Atividades como essa apontam que uma alfabetização geográfica possa ser significativa para o educando desse segmento de ensino na educação básica e contribuir para a tessitura das representações de mundo por essa educanda.

A partir do lugar que ocupo, como educadora geográfica e pesquisadora, rememorar minha imersão no mundo da escola é perceber sua relevância em minha trajetória de vida acadêmica. Com as palavras de Manoel de Barros que trago na epígrafe acima, alinhavo que esse movimento investigativo se traduz em um momento de encantamento por ser um processo de apreensão das múltiplas vozes e dos diversos sujeitos que me constituíram nessa caminhada acadêmica.

Ao vislumbrar o trabalho materializado nas páginas a seguir, compartilho tanto a sistematização de inquietações e indagações que me acompanharam ao longo de minha atuação nos anos iniciais do ensino fundamental com relação a uma alfabetização geográfica, quanto a percepção de que desatei nós e venci alguns obstáculos acadêmicos.

Na infância, desterritorializei-me e reterritorializei-me ao vivenciar novos territórios, ao passar a conviver no município de Juiz de Fora, localizado na Zona da

Mata Mineira, em uma região de relevo acidentado, que o geógrafo Aziz Ab' Saber (2003) classificou como “*Mares de Morros*”. Identifiquei-me imediatamente com fixos geográficos como a Estação Ferroviária, Museu Mariano Procópio, Catedral Metropolitana e a Fábrica Bernardo Mascarenhas. Passei a olhar a cidade juizforana como lugar, espaço da possibilidade de construção dos laços afetivos entre sujeitos, espaço e cultura.

Frequentei a escola e meus conhecimentos ampliaram-se até tornar-me uma educadora (com “habilitação profissional plena em Magistério de primeiro grau – professor 1ª a 4ª série”). Esse momento marca minha imersão no mundo e no espaço escolar. Passo a participar do cotidiano escolar com os educandos dos primeiros anos do ensino fundamental, como “*educadora primária*”, vivenciando cotidianos escolares em diferentes instituições de ensino do município de Juiz de Fora. Sem dúvida, esse movimento foi de aprendizagens múltiplas tanto no campo pessoal, quanto profissional.

Dessa imersão no mundo da escola, enquanto educadora, nos diversos espaços escolares em que tive a oportunidade de atuar, nasceu um diálogo constante com outros educadores, sobre os saberes geográficos produzidos no espaço escolar. Interrogações surgiram a respeito dos processos de significação e ressignificação construídos sobre o que é ensinado e o que é aprendido na escola sobre Geografia. Essas reflexões atravessam os espaços dos anos iniciais do ensino fundamental. Aparecem, as primeiras inquietações e indagações sobre uma alfabetização geográfica, para esse segmento da educação básica.

Em face dessas questões, após alguns anos de experiência como “*educadora primária*”, ingresso no ensino superior para a área de Geografia e deparo-me com uma literatura específica para a Geografia escolar destinada aos

anos iniciais. Esse momento foi, sem dúvida, um “*divisor de águas*” em minha vida profissional. Por meio das leituras, sistematizadas pela Geografia acadêmica, compreendi como os saberes geográficos produzidos nos espaços escolares pela ação docente poderiam ser mais dinâmicos, instigantes, significativos para os educandos. Essas vivências permitiram ressignificar minha prática pedagógica e pensar que a aprendizagem geográfica pode ocorrer por outros caminhos, que não seja o de uma forma positivista. Percebo que a cultura pode ser uma fonte de significação e passo a entender o educando como um sujeito de saberes, com múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo.

Associo-me, durante a graduação, ao “*Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos sobre Geografia da Infância: infância e lugar*”. Um grupo de pesquisa que constrói sua sustentação teórica a partir da compreensão da infância como um artefato socialmente construído e que o lugar, enquanto contexto sócio-cultural, é um dos feixes que entram na formação da identidade e da subjetividade das crianças, uma vez que estas participam da construção de suas infâncias.

O grupo migrou, em 2005¹, para outra instituição de ensino, mas continuei o diálogo com relação a uma alfabetização geográfica, o que possibilitou em minha prática pedagógica com os primeiros anos do ensino fundamental, evidenciar a forma tradicional de os educadores abordarem os saberes geográficos para esse segmento de ensino.

Tentando responder a essas inquietações e indagações referentes à Geografia escolar destinada aos anos iniciais; busquei, na educação, apreender

¹ O educador que realizava, junto com o grupo, essas reflexões passa a ser professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o grupo de pesquisa migra-se para essa instituição. O grupo então, passou a ser chamado de Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GRUPEGI/CNPq). Para maiores detalhes, acessar o blog www.geografiadainfancia.blogspot.com.

teorias e propostas pedagógicas que pudessem contribuir com meus anseios educacionais de compreender uma alfabetização geográfica. Dessa forma, ao término da graduação em Geografia, parti para o desafio de participar do Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF).

Por meio da monografia para obtenção do título de especialista, apresentou-se a oportunidade de compreender o que se entende por alfabetização geográfica na ótica dos diversos autores e realizar a sistematização do que seria uma alfabetização geográfica. Apreendi os diversos paradigmas em relação à infância e seus processos de escolarização, estabeleci aproximações entre alfabetização, infância e Geografia escolar e delimiti conceitos geográficos pertinentes aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Instiga-me desvelar as relações que se estabelecem na Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, desde um trabalho anterior², venho utilizando a expressão “*Alfabetização Geográfica*” (2008, p. 48-49) para designar a Geografia escolar destinada aos anos iniciais (do 1º ao 5º) e para instituir a relevância de se pensar o educando envolvido com conceitos, habilidades e saberes geográficos desde o início de sua escolarização; pois, dessa forma, ele teria a possibilidade de construir uma aprendizagem que considero significativa, desvelando habilidade para observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os eventos geográficos para melhor interagir no mundo em que está inserido e ter a possibilidade de perceber e ler com criticidade, por meio do olhar espacial, os eventos ocorridos na sociedade.

² Artigo intitulado “Alfabetização Geográfica nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental” Instrumento, Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008. Texto originado da monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFJF para obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Linguagem.

Em 2009, surge a oportunidade de atuar com os discentes no curso de graduação em Geografia, em uma faculdade particular do município de Juiz de Fora (MG), com as disciplinas Geografia Humana I, Organização de Espaço Brasileiro II e Geografia de Minas Gerais, disciplinas específicas da ciência geográfica. Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora para minha formação profissional.

Permanecendo na caminhada acadêmica, em 2010, passo a ser discente do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF).

Paralelamente, participo de dois grupos de pesquisa que percebem a infância como um artefato socialmente construído e que a escola é um lugar em que a Geografia escolar (re)cria a possibilidade do conhecimento do cotidiano vir a ser conhecimento geográfico e que a Geografia, enquanto área do conhecimento, pode oferecer ao educando a possibilidade de reflexão do ser e estar no mundo: O GRUPEGI/UFF - CNPq e o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia Escolar/UFJF* (GRUPEGE).

O diálogo que se estabelece entre esses grupos de pesquisa constitui-se no objeto em comum de reconhecer uma Geografia escolar voltada para a (re)significação dos saberes geográficos (re)produzidos no espaço escolar, as relações que dele emergem e como uma alfabetização geográfica pode configurar-se nos anos iniciais do ensino fundamental.

Situo-me, nesse processo investigativo de Mestrado, tanto como uma educadora dos anos iniciais, quanto do ensino médio, contudo, ser uma educadora geográfica³ que também atua no ensino médio não alterou de forma alguma minha

³ O educador Paulo Freire (1980) apresentou-nos a diferença entre as denominações de *professor* e *educador*. Para ele, o professor se preocupa mais com as questões técnicas do que com as questões políticas, enquanto o educador teria o caráter humanista revolucionário.(FREIRE, 1980,

inquietação com a Geografia escolar destinada aos anos iniciais.

Ao iniciar o Mestrado em Educação, tinha como questão “*O que os educadores dos 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública do município de Juiz de Fora (MG) compreendem por alfabetização geográfica.*” Partindo dessa questão central, elaborava outras norteadoras: O que os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem por alfabetização geográfica? Que conceitos e habilidades geográficas são instituídos com os educandos nos anos iniciais do ensino fundamental? De que forma a alfabetização geográfica apresenta-se nos currículos de Geografia dos anos iniciais nas escolas públicas do município de Juiz de Fora (MG)?

A participação nas disciplinas, ao longo do curso, renova meu olhar sobre as reflexões propostas e a questão inicial reorienta-se. Instiga-me *Compreender como os educadores geográficos de universidades públicas concebem a alfabetização geográfica.* A opção foi por educadores geográficos que ministram disciplinas nos cursos de Pedagogia que são designadas à Geografia escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Amparada pela pesquisa interpretativa e apoiada na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin⁴, o recorte empírico escolhido foram universidades públicas brasileiras por serem essas instituições de ensino que historicamente possuem educadores geográficos nas disciplinas voltadas para a Metodologia de Ensino de Geografia para esse segmento de ensino na graduação em Pedagogia.

Para atingir tal objetivo, outros pontos norteadores foram instituídos. *Quais os*

p. 78-80). De acordo com as leituras freireanas, trago o termo “*educador geográfico*” para designar os licenciados em Geografia. Educadores comprometidos com uma Geografia escolar crítica e reflexiva, constituídos pelos movimentos do mundo, institucionalizados na escola, que percebam que a Geografia ocorre dentro e fora do espaço escolar e que o educando é um sujeito de saberes, constituído pela cultura, criativos, com potencialidades e possibilidades.

⁴ No capítulo quatro desse trabalho, apresento as referências metodológicas em que se embasaram esse processo investigativo.

movimentos realizados pela Geografia escolar no ocidente e no espaço escolar brasileiro? Quais foram os movimentos de constituição da alfabetização geográfica na educação brasileira? Que atravessamentos constituem uma alfabetização geográfica na Geografia escolar brasileira?

Para tal, algumas aproximações teóricas foram necessárias. A seguir, alguns autores que dialogam com a questão proposta nesse processo investigativo.

No decorrer do texto, referencio alguns autores. Dentre eles, Santos (1996, 2004), Carvalho (2004), Moreira (2000, 2006, 2008, 2009, 2010), Lacoste (1988), Moraes (1983), Rocha (2000), Conti (1976), Gomes (1996), Carlos (1999), Giblin (1989), Capel (1983) e documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (LDB, 1961, 1971, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCN) (1997). Posteriormente, trago autores como Freire (1989), Janer (2008), Lopes (2007, 1985), Sacristán (2005, 2008), Saviani (2007), Chervel (1990), Castellar (2005), Gonçalves (2007), Gonçalves e Lopes (2008), Goulart (2011), Bittencourt (2003), Japiassú (1976), Goodson (1990), Romano (2006), Prestes (2010), Souza (2000, 2009), Vigotski (2000, 2008), Zaccur (2011), Zanatta (2003, 2005). Procuro, ainda, uma interação com Bakhtin (1988, 2003), Amorim (2003, 2006) e Bogdan; Biklen (1994), dentre outros.

A partir desse diálogo parto para sua organização. O texto desta dissertação configura-se com cinco capítulos, movimentos finais e anexos. O primeiro capítulo é destinado a introdução memorial. O segundo apresenta, em linhas gerais, a trajetória da Geografia e os eventos que favoreceram sua consolidação enquanto área de conhecimento no espaço escolar europeu. Para tanto, no segundo item do capítulo, perpasso pelos movimentos da Geografia escolar brasileira apontando seus movimentos de renovação. Finalizando o capítulo, rastreio a temática

Geografia escolar nas bases de dados disponíveis no espaço acadêmico brasileiro, que indicam a possibilidade de pesquisas sobre a Geografia escolar.

O terceiro capítulo tem como foco principal a alfabetização geográfica. Proporciono um levantamento visando os movimentos de constituição dessa na educação brasileira. Por meio dessa trajetória histórica, trago para o debate, entre outras questões, trabalhos de educadores geográficos já que apontaram em meados do século XX para uma (re)avaliação da reestrutura curricular para a Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental.

O quarto capítulo foca os movimentos de constituição da pesquisa. O intuito principal é discorrer sobre a opção metodológica para esse processo investigativo. Dialogo, então, com as contribuições de Mikhail Bakhtin (2003) para pesquisa nas Ciências Humanas e Bogdan e Biklen (1994) sobre investigação qualitativa em educação. Inicialmente abordo o movimento metodológico, posteriormente a estratégia da pesquisa e fecho o capítulo realizando os movimentos do campo investigativo.

O quinto capítulo tem o desafio de desvelar esse processo investigativo por meio dos achados de campo, obtidos pelas entrevistas dialógicas, com os educadores geográficos pesquisados. No primeiro item, mapeio as categorias de interpretação. Trago-as ao texto de forma a se justaporem em forma de aproximações, sem a preocupação de apresentar novas unidades no decorrer do texto. No segundo, apresento o olhar dos educadores geográficos de universidades públicas sobre os movimentos da alfabetização geográfica.

Nos anexos, apresento, respectivamente, a autorização dos sujeitos da pesquisa no movimento das entrevistas dialógicas e as fichas de transcrição das mesmas.

2 MAPEANDO OS MOVIMENTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA

Nascida tardiamente como ciência oficial, a geografia teve dificuldades para se desligar, desde o berço, dos grandes interesses. Estes acabaram carregando-a consigo. Uma das grandes metas conceituais da geografia foi justamente, de um lado esconder o papel do Estado bem como o das classes, na organização da sociedade e do espaço.

Milton Santos

Apresento nesse capítulo algumas considerações acerca dos movimentos realizados pela Geografia escolar. Para atingir tal objetivo, primeiramente, traço em linhas gerais a trajetória da Geografia e os eventos que favoreceram a sua consolidação enquanto disciplina na Europa, evidenciando uma breve análise. Abro então, um diálogo *para* e *com* a sistematização da Geografia escolar, no espaço brasileiro.

Sob esse viés e compartilhando com a epígrafe acima de que “nascida tardiamente como ciência oficial, a geografia teve dificuldades para se desligar, desde o berço, dos grandes interesses” (SANTOS, 2004, p. 31), transcorro pelos movimentos realizados pela Geografia escolar brasileira, assinalando seu movimento de renovação com o desígnio de verificar suas principais ideias e demonstrar como essa pode se constituir em um campo de significação tanto no espaço escolar quanto para além dele.

Finalizando, rastreio a temática Geografia escolar, por meio de um breve levantamento, realizado em banco de dados como a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), Scientific Electronic Librariy Online (SciELO), dentre

outros, com o objetivo de identificar as produções brasileiras que contribuem com o debate acerca da Geografia escolar.

Ainda que esse processo investigativo não tenha tal aprofundamento, penso ser relevante, um resgate histórico, com o objetivo de explanar, mesmo que em linhas gerais, a trajetória da Geografia e os eventos que favoreceram sua consolidação enquanto Geografia escolar no espaço escolar europeu e brasileiro. Pois só é possível compreender o que se ensina na educação geográfica, na contemporaneidade, “nas escolas [...] se nos voltarmos para os aspectos históricos que justificam a presença de temas e abordagens a princípio considerados [...] ultrapassados.” (SANTOS, 2008, p. 90).

2.1 Movimentos da Geografia escolar ocidental: breves considerações

Entre a literatura específica sobre a epistemologia da Geografia, encontram-se relevantes estudos que contribuem com a reflexão sobre a consolidação dessa área de conhecimento nos espaços escolares. (MOREIRA, 2006, 2008, 2009, 2010; MORAES, 1987; CAPEL, 1983; PEREIRA, 1999; GOMES, 1996; VITTE, 2007). Por meio desses estudos, averigua-se que a sistematização da Geografia moderna⁵ de base científica, acadêmica, concretizou-se por geógrafos como Karl Ritter (1779-1859) e Alexander Von Humboldt (1769-1859).

⁵ Trago para o texto os termos Geografia moderna e Geografia clássica a partir das leituras do geógrafo Ruy Moreira (2008). Geografia moderna para designar a sistematização da Geografia enquanto discurso organizado. Esse movimento foi realizado por Immanuel Kant (1724-1804), Karl Ritter (1779-1859) e Alexander Von Humboldt (1769-1859) e dos que anteriormente lançaram os fundamentos para que esse processo de sistematização pudesse ocorrer, como Estrabão e Cláudio Ptolomeu. O termo Geografia clássica designa a sistematização das grandes matrizes teóricas da escola francesa realizada por Elisée Reclus (1830-1905), Paul Vidas de La Blache (1845-1918), Jean Brunhes (1869-1940), Max Sorre (1880-1962), Pierre George (1920-2005), Jean Tricart (1920-2003), Richard Hartshorne (1899-1992) (MOREIRA, 2008).

Compartilho com Moreira (2008) que o discurso realizado por essa Geografia foi fortemente influenciado por filósofos do Iluminismo, como Immanuel Kant (1724-1804), e anterior a ele, por percepções descritivas e matemáticas elaboradas por geógrafos que tiveram papel fundamental na Antiguidade Clássica como Estrabão (63 a.C – 63 d. C) e Cláudio Ptolomeu (~100 d.C – 170 d. C).

Rocha (1997) elucida que os gregos são considerados os primeiros a registrarem de forma sistematizada os conhecimentos geográficos. Os romanos, partindo dos conhecimentos transmitidos pelos gregos, alargaram significativamente esses conhecimentos, tornando-se os responsáveis pelas amplas contribuições que passariam, mais tarde, a serem basilares para o desenvolvimento da Geografia enquanto ciência.

Naquele momento histórico, os saberes geográficos foram sistematizados tanto por historiadores, mercadores e navegantes, quanto por filósofos e matemáticos. Dessa forma a descrição dos diferentes espaços naturais abarcando seus aspectos econômicos, sociais e políticos foram fenômenos que contribuíram para a produção de mapas que visavam, dentre outros objetivos, à expansão do comércio e das rotas de viagens.

Gomes (1996) esclarece que o período da Renascença proporcionou direções distintas à Geografia. Uma que favoreceu o modelo cosmológico com o objetivo de suprir o princípio geocêntrico. E outra que, ao adotar da Antiguidade Clássica os modelos de Estrabão para uma Geografia descritiva e de Cláudio Ptolomeu para uma Geografia matemática, propiciou uma renovação para a Geografia naquele momento histórico.

Nesse contexto, Rocha (1997) explica que Estrabão e Cláudio Ptolomeu foram os progenitores da sistematização dos conhecimentos geográficos na

Antiguidade Clássica. Suas obras foram exemplares fundamentais para que os geógrafos se responsabilizassem pela grande retomada da produção de conhecimentos geográficos ocorrida a partir do século XV.

A Geografia descritiva de Estrabão, considerada como *histórico descritiva* por alguns geógrafos “recorre a diferentes elementos econômicos, etnográficos, históricos e naturais, para compor a imagem de uma região” (GOMES, 1996, p. 130). Em contrapartida o modelo de Ptolomeu, considerado *matemático cartográfico*, “reagrupava [...] uma série de dados concernentes à localização rigorosa dos lugares e um conjunto de princípios gerais dando as regras do traçado dos mapas.” (GOMES, 1996, p. 128). Depois da Renascença a obra de Ptolomeu foi utilizada como referência por diversos geógrafos tanto no ocidente quanto em outros espaços.

A partir do século XVIII, determinados movimentos no continente europeu tornaram-se fundamentais para o entendimento do processo histórico de sistematização da Geografia escolar. Eventos como Reforma Protestante, Revolução Burguesa e Revolução Industrial foram alguns desses movimentos que contribuíram para a Geografia poder consolidar-se tanto como ciência geográfica, quanto como um saber institucionalizado no espaço escolar.

É incontestável a relação entre Geografia moderna e sua concretização no espaço escolar europeu. Em território alemão, desde a segunda metade do século XVIII, a Geografia, enquanto disciplina escolar, é uma realidade. Pereira (1999) esclarece que, desde o século XVIII na Alemanha, ocorreu o processo de constituição do sistema educacional por meio da obrigatoriedade da escolarização, apesar da França ter iniciado a organização da instrução pública em função da Revolução Francesa.

Movimentos distintos propiciaram a países como Alemanha e França serem precursores na institucionalização da escolarização e conseqüentemente da Geografia como disciplina escolar.

Influenciada pela Reforma Protestante no século XVI, a Alemanha formula seu sistema educacional com objetivos claros pelos quais todos os fiéis leriam a Bíblia como forma de salvarem sua alma, além de difundir e afirmar o sentimento de reverência à política vigente. Observa, posteriormente, esse sistema educacional ser reproduzido em grande parte do continente europeu.

Para Capel (1983), a Geografia possuía uma enorme vantagem porque se encontrava presente em todos os programas escolares, uma vez que, junto ao ensino da língua e da História, era uma das matérias que mais colaborava para a difusão do nacionalismo alemão.

Pereira (1999, p. 40) observa que o

[...] ensino de geografia, ao ser introduzido nas escolas, já surge comprometido não apenas com a formação do Estado nacional, mas também com o capitalismo nascente, já que, para obter a almejada unidade interna alemã, é preciso ocultar a divisão social do trabalho inerente ao próprio capitalismo que precisa ser consolidado. Assim sendo, a construção da geografia moderna vincula-se a duas determinações fundamentais: a formação do Estado nacional e a expansão do sistema escolar.

A Geografia presente nos espaços escolares, em território alemão, contribuiu tanto para o Estado quanto para o processo de transição do feudalismo para o capitalismo, uma vez que o maior interesse nesse movimento foi fortalecer o sentimento de nacionalismo e neutralizar as lutas de classes incipientes desde 1840. A Geografia escolar, teve como uma das responsabilidades mapear o território, além de disseminar o patriotismo alemão.

Na França, a Revolução Francesa tinha o intuito de, pelo processo de escolarização

legitimar sua recém conquistada hegemonia pelo mérito escolar e pelo triunfo da razão, questionando, portanto, os privilégios do clero e da nobreza justificados pelas pretensas raízes biológicas criadas pela força divina. (SANTOS, 2008, p. 85).

Em território francês, no início do século XIX, a Geografia já se encontrava sistematizada no ensino básico e no secundário “ao lado de um currículo clássico baseado nas humanidades.” (SANTOS, 2008, p. 92). Na década de 1860, passa a fazer parte do ensino médio, os denominados, naquele momento histórico, Liceus. Dessa forma, de acordo com Santos (2008) a Geografia escolar francesa concretiza-se no espaço escolar e a demanda por professores fazia com que “essa disciplina começasse a ser ministrada também na Escola Normal Superior.” (p. 92).

Merece destaque o fato de que a Geografia, enquanto saber científico, acadêmico, ainda não estava sistematizada completamente nos centros universitários por meio de correntes ou escolas geográficas, mas já se constituía, nos espaços escolares europeus, como disciplina escolar.

Diante desse contexto histórico e político, as produções realizadas por Immanuel Kant (1724-1804), filósofo prussiano, tornaram-se de extrema relevância para a Geografia. Diversos geógrafos compartilham que “o primeiro sistema filosófico capaz de definir o papel e o valor da geografia moderna apareceu na obra de Kant.” (GOMES, 1996, p. 138). Este é “considerado como um dos maiores filósofos da modernidade. [...] Associada a ele a geografia adquire signos de prestígio” (p. 138). Foi então, o primeiro a inserir a Geografia enquanto disciplina nas universidades européias.

Moreira (2008) observa que, na Geografia moderna, Kant, mesmo não sendo geógrafo, realiza uma Geografia baseada nos conhecimentos empíricos. Sobrepõe, na percepção geográfica, a descrição; pois a Geografia que revela são “conhecimentos empíricos, organizados em grupos de classificação”. (p. 14).

Kant lecionava na Alemanha, Geografia Física, ministrada concomitante ao curso de Lógica e Metafísica na Universidade de Königsberg. Desde o início, Kant apresentava uma preocupação com uma Geografia descritiva, uma “taxonomia do mundo físico [...] e essa taxonomia é traduzida na forma das grandes paisagens da superfície terrestre, recortando-a em pedaços” (MOREIRA, 2008, p. 15).

Nesse momento histórico, a Geografia passa a utilizar-se da combinação de observação, registro e matemática para o aprimoramento da cartografia existente, que era largamente utilizada por diversas esferas da sociedade europeia.

Para Moreira (2008, p. 44),

Até a primeira metade do século XIX chamava-se Física a Geografia existente. Assim a designa Kant. Entendia-se então por físico o mundo da captação sensível, isto significando a totalidade dos fenômenos externos que nos cercam, numa reiteração da *physis* grega.

O mesmo autor, mais adiante, elucida que,

Kant [...] vê a Geografia como uma ciência de síntese, feita por intermédio do espaço, gêmea e ao lado da História, que faz a síntese por meio do tempo. Assim, a Geografia seria diferente - como ela só a História - de todas as demais ciências, todas analíticas. (MOREIRA, 2009, p.12).

Esse movimento de síntese realizado pela Geografia nesse momento histórico, levou-a a um caráter puramente descritivo. A grande transformação que se fez necessária é realizada por Karl Ritter (1779-1859), geógrafo por formação, “considerado um dos pais da Geografia moderna, apreende a Geografia que foi

sistematizada por Kant e postula contribuições para o pensamento geográfico.”⁶
(SANTOS, 2008, p. 85).

Acadêmico e estudioso da Geografia fornecida por Kant, Karl Ritter realiza uma transposição que lhe permite uma seriedade científica. Utilizou-se, para atingir tal objetivo, da corografia de Kant, transformando-a no que chama de *método comparativo*.

Moreira (2008, p. 15) explica que:

A visão corográfica parte da noção de recorte paisagístico que materializa a arrumação da superfície terrestre numa ordem de classificação taxonômica ao tempo que propicia ao geógrafo organizar sua descrição. Ritter extrairá daí o princípio do método.

Karl Ritter contribui, ao fornecer os primeiros delineamentos, para o domínio dessa área do conhecimento e para elevar a Geografia à categoria de ciência. Seu desígnio é demonstrar um “sentido de significação na organização das regiões na superfície terrestre”, (MOREIRA, 2008, p. 15) que ele denomina de individualidade regional dos recortes de espaço.⁷

De acordo com Capel (1983), Karl Ritter tem seu pensamento geográfico influenciado também por preocupações pedagógicas; pois, na juventude, havia desempenhado a atividade de preceptor. Organizou sua obra geográfica tendo como apoio as sistematizações de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827),

⁶ Karl Ritter (1779-1859) e Alexander Von Humboldt (1769-1859) são considerados os pais da Geografia moderna. Ambos pertenciam à aristocracia prussiana e contribuíram de formas distintas para o pensamento geográfico. São na verdade seus verdadeiros precursores. Os dois ocuparam grandes cargos nas universidades alemãs. Falecem ambos em 1859 (MOREIRA, 2008).

⁷ Esse processo consiste em comparar as paisagens duas as duas e daí extrair os traços comuns e singulares de cada uma, para assim inferir a ordem geral de classificação e a específica individualidade, produzindo mapas dos recortes dessa significação. A comparação sucessiva, recorte a recorte, até o limite da superfície terrestre, completa o mapa das individualidades, ao final do qual a corografia converte-se, em um olhar sobre o mosaico das paisagens da superfície terrestre arrumado na teoria (MOREIRA, 2008).

pedagogo suíço, que constituiu sua proposta pedagógica apoiada no método intuitivo.

A educação, para esse educador suíço, apoiava-se no aprender realizando uma determinada ação, ou seja, em contato direto com a observação. Essa proposta fez com que Karl Ritter a considerasse como essencial ao ensino de Geografia, sendo essa percepção prioridade para o estudo de campo na Geografia. Uma de suas importantes contribuições foi a sistematização dos processos de ensino geográfico convencendo o uso de mapas e desenho na aprendizagem.

Outro respeitável formulador da Geografia moderna foi Alexander Von Humboldt (1769-1859). Geógrafo e explorador alemão, deu início, em fins do século XVIII, a expedições naturalísticas. Humboldt parte das postulações de Karl Ritter no que diz respeito à classificação e corografia das paisagens para apresentar, como referência, o método da comparação voltando-se para a vegetação da superfície terrestre.

A Geografia postulada por Humboldt atraiu seus contemporâneos porque a formulou por meio da investigação no campo, participando de inúmeras expedições por diversos continentes. Ao determinar as isotermas para representar regiões de temperaturas idênticas, colaborar com pesquisas sobre as camadas da Terra, correntes marítimas nos oceanos, entre as quais uma possui seu nome, tornou-se pioneiro em sistematizar conhecimentos específicos da ciência geográfica. Consagrou-se como um dos maiores pesquisadores que contribuíram com a realização dos primeiros conceitos geográficos.

De acordo com Moraes (1987, p. 61),

As primeiras colocações, no sentido de uma Geografia sistematizada, vão ser obra de dois autores prussianos ligados a aristocracia: Alexandre Von

Humboldt, conselheiro do rei da Prússia, e Karl Ritter, Tutor de uma família de banqueiros. Ambos são contemporâneos e pertencem à geração que vivencia a Revolução Francesa: Humboldt nasce em 1769 e Ritter em 1779: os dois morrem em 1859, ocupando altos cargos da hierarquia universitária alemã.

Juntamente com Karl Ritter, Alexander Von Humboldt contribuiu significativamente para a sistematização da ciência geográfica moderna. Apesar de divergirem em alguns pontos metodológicos, proporcionaram um contíguo de ideias de extrema relevância ao pensamento geográfico. Para Karl Ritter “o objeto de estudo da geografia é a superfície terrestre vista a partir das individualidades regionais.” (MOREIRA, 2006, p. 21). Para Humboldt, de acordo com Moreira (2006, p. 21) é a “globalidade do planeta, vista a partir da interação entre a esfera inorgânica, orgânica e humana holisticamente realizada pela ação intermediadora da esfera orgânica.”

Observa-se, então, que a Geografia permanecia, até a primeira metade do século XIX, com seu objeto de estudo e pesquisa voltado para a descrição do espaço. Legado da Geografia dos gregos, adicionada aos subsídios com base na experiência de campo, principalmente de Humboldt.

Moreira (2009, p. 12) observa que:

Humboldt e Ritter [...] definindo como interesse da Geografia compreender e explicar a maneira como os fenômenos, incluindo o homem, se distribuem pelo espaço, ocupando-se da distribuição espacial do fenômeno, mais que do fenômeno em si, referendando aquilo que os geógrafos gregos designavam por corografia, ou, a depender do nível de abstração teórica, corologia. [...] Ambos estabelecem a superfície terrestre, não o planeta [...] como seu campo.

Essa foi uma das maiores contribuições que esses pesquisadores legaram à ciência geográfica, a sistematização dos saberes geográficos e a inclusão do homem nesse processo. Para Santos (2008), muitos foram os avanços trazidos

pelos iluministas, incluindo Kant, em um primeiro momento; Ritter e Humboldt, posteriormente.

Vitte (2007, p. 33) afirma que “as reflexões de Kant, associadas às grandes viagens [...] permitiram a construção de fatos geográficos como hoje são compreendidos.” Por meio do entrecruzamento das formulações teóricas baseadas em Kant e das observações de campo, Karl Ritter e Alexander Von Humboldt consolidam a Geografia escolar nas instituições escolares européias e o que, na contemporaneidade, denominamos chamar de conhecimento científico.

A partir da Revolução Francesa, eventos como ascensão da burguesia, expansão do capitalismo fortalecido pela primeira Revolução Industrial e a “consolidação dos Estados nacionais [...] cuja culminância se dá com a unificação e formação da Alemanha e da Itália no século, XIX” (SANTOS, 2008, p. 89) beneficiaram a Geografia escolar sistematizada nos espaços escolares europeus.

Giblin (1989), no que se refere à sistematização da Geografia nas universidades francesas no século XIX, esclarece que,

primeiro, são poucas as faculdades que ensinam geografia. No fim do segundo império, só há uma, a Sorbonne e o titular da cadeira é um historiador, já que não existe nenhuma formação específica em geografia no nível superior. De fato, só se ensinava geografia histórica. Em 1877, contam-se quatro faculdades com essa cadeira, todas chefiadas por historiadores (GIBLIN, 1989, p. 137).

Apesar de a Geografia estar presente nos espaços escolares, o desenvolvimento da ciência geográfica não ocorria nos espaços universitários, mas nos espaços das *Sociedades Geográficas*. Essas organizações “surgiram em função da demanda por parte da burguesia industrial européia em expandir o comércio e garantir alimentos e matérias-primas para a produção fabril.” (SANTOS, 2008, p. 89). Foram financiadas tanto pelo governo quanto pela burguesia, pois,

Ritter, que também produziu geografia na então incipiente esfera universitária alemã a partir da cátedra de História que ocupava na Universidade de Berlim desde 1820, foi dos intelectuais que mais influência exerceu, por exemplo, na sociedade geográfica de Berlim, [...] e da qual foi presidente até sua morte. (SANTOS, 2008, p. 90).

As sociedades geográficas foram instituídas ao longo do século XIX, em diferentes espaços europeus. Em 1821, foi fundada a de Paris; em 1828, a de Berlim e, em 1830 a de Londres. No Brasil, uma sociedade geográfica só foi criada no final do século XIX. A *Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro*⁸, fundada em 1883, 62 anos após a de Paris e 55 anos após a de Berlim, teve como primeiro presidente José Lustosa da Cunha Paranaguá, Marquês de Paranaguá, e inspirava-se no modelo da Sociedade de Geografia de Paris.

Giblin (1989, p. 136-137) afirma que,

é de fato nessa época que as sociedades de geografia são criadas em todos os lugares. Entre os associados, cuja maioria é viajantes, encontram-se comerciantes e industriais preocupados em ser informados sobre as possibilidades de expansão dos novos mercados.

A mesma autora coloca mais adiante que,

[...] Felizmente, as sociedades de geografia foram muito mais ativas, e graças à pressão que elas exerceram as cadeiras de geografia foram criadas. Não foram os universitários que se conscientizaram da necessidade de desenvolver o ensino de geografia, pelo contrário, foi preciso arrombar a porta e apoiar-se no interesse pela geografia por parte de um grande público para que os historiadores cedessem um pouco de lugar para essa disciplina que eles menosprezavam. (GIBLIN, 1989, p. 138).

De fato, não só a coerção exercida pelas sociedades geográficas foram relevante para o desenvolvimento da Geografia acadêmica nos centros universitários europeus, mas as reformas educacionais implementadas na década

⁸ Em 1945, com a aprovação de novos estatutos, a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro passou a denominar-se Sociedade Brasileira de Geografia (VLACH, 2004).

de 1870, na educação básica, na Alemanha e na França contribuíram também de forma incisiva para esse processo.

No caso alemão, Pereira (1999) esclarece que,

Toda esta expansão vai exigir a formação de professores para atuar no nível primário e no secundário. A geografia universitária se desenvolve, então, em função das necessidades das escolas e das instituições de ensino médio. Não é, pois, como se pode pensar, a partir das universidades que a geografia alcança a rede escolar de ensino elementar e secundário, mas, ao contrário, seu desenvolvimento nestes níveis precedeu o desenvolvimento da geografia no ensino superior. E não só isto. A demanda criada com a expansão do ensino da geografia provoca a ampliação e a diversificação das publicações de cunho geográfico (PEREIRA, 1999, p. 43).

Pode-se, averiguar que a sistematização da Geografia acadêmica alemã perpassou tanto pela pressão exercida pelas sociedades de Geografia quanto pela necessidade de educadores para atuarem na educação básica. Outro evento relevante que contribuiu significativamente foi “a consolidação da modernidade industrial e a mudança de paradigma por ela provocada.” (SANTOS, 2008, p. 94).

Para Capel (1983), nesse novo cenário industrial, Atlas geográficos e publicações didáticas foram elaboradas com o objetivo de subsidiar a Geografia escolar, estimulando, na Alemanha, a criação de espaços voltados para a elaboração de material cartográfico, como é o caso dos *Centros Especializados Cartográficos*, fundados anteriormente à sistematização do ensino superior em Geografia nas universidades.

Tanto a Geografia acadêmica quanto a Geografia escolar vivenciaram um momento de quase cinquenta anos de estagnação com relação a produções sobre o conhecimento geográfico. Fato esse que teve como motivo o falecimento de Karl Ritter e de Alexandre Von Humboldt, no ano de 1859. Finalizando, segundo Moreira

(2008, p. 16), “a denominada Geografia dos fundadores, ou seja, a primeira fase da Geografia moderna.”

A fase da ciência geográfica elaborada por Ritter e Humboldt finda-se e é Alfred Hettner⁹ (1859-1941),

[...] quem, após Humboldt, [...], busca formular a Geografia numa analogia com a História, referendando o paralelo traçado por Kant. Mas neste repisamento, [...] leva a geografia a incorporar um conteúdo historicista, o que ainda mais grave, aprisionando-a num método genético. Tudo isso em nome de um caráter metodológico único que a Geografia teria em comum com a História. (MOREIRA, 2009, p. 13).

Devido às grandes transformações técnico científicas vivenciadas, no final do século XIX e os primeiros anos do século XX, pelas sociedades europeias, “a geografia experimentou a necessidade de estabelecer um método, legítimo do ponto de vista científico.” (GOMES, 1996, p. 150).

Santos (2008, p. 100) afirma que,

Nos primeiros anos do século XX, [...] a geografia lablachiana se desenvolveria bastante, fato que acabou deslocando da Alemanha para a França a referência principal da produção geográfica mundial e inaugurando um longo período - que perduraria quase todo o século – em que a escola francesa de geografia ditava as regras não só para a ciência geográfica como também para a geografia escolar.

No final do século XIX, com a expansão das universidades tanto na França quanto na Alemanha, as reflexões que eram realizadas no âmbito das sociedades de Geografia foram transferidas para os centros universitários.

Para Santos (2008),

⁹ Alfred Hettner (1859-1941) geógrafo alemão, contribuiu de forma significativa, para a sistematização do conhecimento geográfico, foi um dos geógrafos mais influentes no pensamento geográfico da primeira metade do século XX. Essa influência manifestou-se não somente entre geógrafos alemães, mas também entre geógrafos em outros espaços, como da França e dos EUA, com destaque para os trabalhos do geógrafo norte americano Richard Hartshorne (1899-1992).

É nesse momento que a geografia acadêmica passa a ser o principal centro de produção do conhecimento geográfico e a base para o processo de recontextualização pedagógica, não deixando de ser também influenciada pelos objetivos, funções e discursos característicos da geografia escolar como bem comprova sua institucionalização através da demanda por formação de professores para a educação básica. (SANTOS, 2008, p. 96).

É nesse momento que surgem importantes reflexões sobre o conhecimento geográfico. É o que Moreira (2008) denomina de Geografia clássica, em que postulações teóricas caras ao pensamento geográfico são sistematizadas. O mesmo autor afirma que esse momento “seja talvez um dos mais ricos e contraditórios no campo do pensamento empírico-real da história.” (p. 21).

Vemos, assim, a consolidação de uma epistemologia, o fortalecimento de escolas geográficas como a alemã, norte americana, francesa e a sistematização de uma Geografia que se apresenta de forma dual: uma Geografia Física e uma Geografia Humana.

No que se refere à dualidade proporcionada entre Geografia Física e Humana, Santos (2008, p. 96) observa que essa foi:

Fruto, em realidade, da visão dicotômica entre natureza e sociedade, tal dualidade expressa a dificuldade de integração dos conhecimentos relativos ao homem e à natureza, algo que acompanhou a Geografia enquanto campo de saber científico.

Pereira (1999) contribui ao afirmar que essa dualidade tem origem na própria visão de mundo daquele momento histórico, que se encontrava na raiz do pensamento positivista e dicotomizava os conceitos de homem e de natureza a partir de uma concepção mecânica e fragmentária de ambos. Esse movimento proporcionou uma fragmentação tanto nas produções teóricas quanto nas postulações práticas dos conhecimentos geográficos na Geografia escolar e

consequentemente levou a uma fragmentação nos saberes geográficos nos espaços escolares.

Lacoste (1988) aponta que, desde a consolidação da Geografia moderna, ocorre a existência de duas Geografias; uma dos Estados maiores e outra dos professores. A primeira mostra-nos que a Geografia, desde o seu início, esteve ligada às práticas políticas e militares. Dessa forma, “[...] a geografia moderna nasce, enquanto ciência, comprometida com o Estado capitalista que então se formava e com o projeto imperialista europeu.” (SANTOS, 2008, p. 90).

A segunda é a Geografia dos professores que serve de “*cortina de fumaça*” para não se compreender o conteúdo astucioso que a ciência geográfica proporciona na Geografia escolar. O mesmo autor (1988) contribui ao afirmar “a Geografia dos professores, [...] se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço.” (LACOSTE, 1988, p.31-32).

Para Santos (2008, p. 90),

[...] a geografia que se ensina e se aprende hoje nas escolas só pode ser compreendida em toda a sua complexidade se nos voltarmos para os aspectos históricos que justificam a presença de temas e abordagens a princípio considerados [...] ultrapassados.

Para entendermos os movimentos contemporâneos realizados pela Geografia escolar, precisa-se compreender os processos históricos que sustentam essa disciplina nos espaços escolares brasileiros. Com base nessas indagações, passo a transcorrer sobre os movimentos que favoreceram a consolidação da Geografia, enquanto disciplina, nesses espaços.

2.2 Revisitando os movimentos da Geografia escolar brasileira

A trajetória da Geografia escolar brasileira não percorreu caminhos diferentes de países como Alemanha e França; pois, antes de estar sistematizada nos espaços universitários, já havia se legitimado nos espaços escolares.

Os movimentos de organização da Geografia escolar brasileira tomaram arranjos e espacialidades distintas pois “[...] seu processo histórico [...] constituiu-se em um potencial agente de veiculação de valores e idéias necessárias à manutenção dos interesses das elites e ao favorecimento das políticas de Estado.” (SANTOS, 2008, p. 107). Inserida na educação brasileira desde o século XIX, apresentou-se muito mais comprometida com a consolidação dos Estados nacionais do que com os saberes institucionalizados nos espaços escolares.

Ela só abarcou uma grande parte dos educandos quando essa área do conhecimento consolidou-se nos espaços escolares brasileiros, na década de 1930 do século XX, com a institucionalização da escola pública.

De acordo com Moreira (2010, p. 11)

A Geografia brasileira faz parte do pensamento geográfico mundial e nutre-se como as demais formações deste. E, como essas formações, incorpora, recria e reinventa o pensamento geográfico que lhe chega de acordo como o filtro da realidade em que se situa e as características próprias da personalidade intelectual de seus geógrafos. Foi assim com a Geografia francesa diante da alemã dos fundadores e a norte-americana diante da francesa e da alemã dos clássicos.

Compartilho com Moreira (2008) que nossa matriz epistemológica, ou seja, a matriz geográfica brasileira é a francesa advinda da Geografia clássica, procedente de geógrafos como Elisée Reclus (1830-1905), Paul Vidal de La Blache (1845-1918), Jean Brunhes (1869-1940), Marx Sorre (1880-1962), Pierre George (1920-2005), Jean Tricart (1920-2003) e Richard Hartshorne (1899-1992).

Os saberes geográficos só foram sistematizados nos espaços escolares brasileiros no século XIX; até esse momento histórico, esses conhecimentos não estavam constituídos como disciplina escolar. Esses eram ministrados juntamente com outros conhecimentos como a aprendizagem da leitura e escrita por meio de textos literários.

Nessa perspectiva, Rocha (2000, p. 129-130) esclarece que:

Até o século XIX os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica. No período em que os jesuítas foram os responsáveis quase que exclusivamente pela educação formal ministrada no país, o ensino dos conhecimentos geográficos eram secundarizados no currículo previsto, a aprendizagem destes conhecimentos se dava concomitantemente com a aprendizagem da leitura, versão e comentários dos autores clássicos.

A Geografia insere-se no espaço escolar juntamente com outros conhecimentos propostos para a educação brasileira, por meio da Companhia de Jesus. “Não eram, no entanto, sistematizados em uma disciplina autônoma, pois no *Ratio Studiorum*¹⁰, o plano de estudos dos colégios jesuítas, negava à geografia esse estatuto”. (SANTOS, 2008, p. 108).

Os Jesuítas diferenciavam os saberes instituídos dos indígenas com relação à prole burguesa. Para os indígenas, deu-se prioridade ao desenvolvimento de uma educação religiosa cristã, e, para a burguesia, uma educação com intuito de uma formação humanista. Nesse momento histórico, a Geografia escolar tinha

¹⁰ O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* é um documento que abarcava os objetivos da educação da Companhia de Jesus, e influenciou, fortemente, a educação escolar brasileira. Seu texto não explicita uma concepção pedagógica, no sentido de uma sistematização educacional, mas recomenda uma sucessão tanto para as atividades, metodologias quanto para os processos avaliativos na Companhia de Jesus. Esta por sua vez, foi instituída por Inácio de Loyola, no ano de 1534 e chegaram ao Brasil em 1549. Rapidamente os Jesuítas iniciaram suas atividades de catequese na cidade de Salvador, Estado da Bahia. Posteriormente, expandiram-se para outros espaços brasileiros.

como base a descrição dos espaços e estes não estavam sistematizados em uma proposta curricular.

A partir de 1832, com a reforma do *Ratio Studiorum*, os saberes geográficos passam a ser ministrados associados aos conhecimentos matemáticos. “Como parte do programa dessa disciplina, portanto, ensinamentos relativos à astronomia, à cosmografia, à cartografia e mesmo à geometria se inseriam no estudo das características gerais da Terra [...]” (SANTOS, 2008, p. 109). Percebe-se, a nítida influência da Geografia histórica descritiva de Estrabão e da Geografia matemática cartográfica de Cláudio Ptolomeu no modelo curricular da Companhia de Jesus no século XIX, cujo intuito maior, era atender à burguesia colonial em suas necessidades com relação à educação de sua prole.

Rocha (1996, p. 136) elucida,

[...] que não interessou aos jesuítas, até por causa de seu currículo internacionalista, falar em suas aulas de uma geografia brasileira (seja desenvolvendo um estudo descritivo da colônia de então, seja trabalhando uma cartografia local). Inaugurava-se com eles, também, o ensino que somente se propunha a falar da geografia produzida por outros povos, característica tão marcante assumida por esta disciplina no Brasil.

Na medida em que os jesuítas transferem para a educação brasileira um sistema educacional nos moldes europeus, a função do ensino de Geografia nesse momento histórico passa a ser a de proporcionar um saber geográfico baseado na literatura.

Em 1817, o padre Manuel Aires de Casal publica *A corografia brasílica*, “[...] reunindo informações e dados do Brasil da época [...] sem o acompanhamento de uma direção teórica [...]” (MOREIRA, 2009, p. 31) que passa a ser fonte de pesquisa da Geografia clássica para, os jesuítas. “Sua geografia [...] não passava de uma coleção de fatos e de um conjunto de nomenclaturas relativas à história, aos

elementos geográficos da paisagem, [...] à mineralogia, à zoologia à fitologia, às cidades e às províncias.” (SANTOS, 2008, p. 109).

Para Vlach (2004, p. 190) essa Geografia,

[...] não poderia ser, sequer, classificada como descritiva, dado que Aires de Casal não acompanhava os debates científicos da época, aos quais seus contemporâneos, Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, “os pais da geografia moderna” não eram alheios.

A Geografia, enquanto saber escolar, adquiriu relevância em 1837, no espaço escolar brasileiro, com o Imperial Colégio Pedro II¹¹, localizado na cidade do Rio de Janeiro. O conhecimento geográfico ministrado nessa instituição de ensino foi fortemente influenciado pelo pensamento geográfico francês e pioneiro em inserir aulas sistematizadas “introduzindo estudos seriados [...] com duração de seis a oito anos com base em um currículo de orientação fortemente clássica, formado além da geografia [...] por outras disciplinas.” (VLACH, 2004, p. 190).

De acordo com Vlach (2004), a educação geográfica passa a ser inserida no currículo do Imperial Colégio Pedro II, por meio do decreto de 2 de dezembro de 1837, no seu artigo 3º, legitimando o ensino de Geografia. Esse decreto serviria de base para estruturação do ensino de Geografia no Brasil.

Esse ensino, nesse momento histórico, tinha como pressuposto um saber geográfico descritivo que era sistematizado pelos educandos por meio da memorização excessiva dos dados, e afastava-os dos saberes adquiridos no seu cotidiano. Nesse movimento “[...] há de se considerar a presença no Brasil dos modelos pedagógicos predominantes no ensino europeu [...] caracterizados pela

¹¹ A origem do Colégio Pedro II remonta à primeira metade do século XIX. Foi primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira (COLÉGIO PEDRO II, 2011).

pedagogia do ler, escrever e contar apoiada no verbalismo e no autoritarismo.” (ZANATTA, 2005, p. 174-175). O que, em certa medida, justificava, naquele momento histórico, o descompromisso da Geografia, enquanto educação geográfica, já que a prioridade era dada à leitura, à escrita e à matemática.

O Imperial Colégio Pedro II institucionaliza-se no momento histórico da reforma constitucional de 1834 em que as províncias do Império tiveram livre-arbítrio de formularem seus sistemas educacionais. A partir desse momento, as províncias assumem a responsabilidade de organizarem seus cursos primários e secundários. Os educadores que ministravam as aulas de Geografia não possuíam formação específica para essa área do conhecimento, eram advogados, sacerdotes, autodidatas ou ainda profissionais que exerciam o magistério até se estabelecerem em suas próprias profissões.

Para Zanatta (2005)

Foi somente nas últimas décadas do século XIX, com a difusão dos argumentos em favor da educação pública, que surgiram por meio dos intelectuais e políticos progressistas [...] expressivas manifestações contra o formalismo e o verbalismo do ensino em geral, em particular do ensino de geografia. Na opinião desses intelectuais, a educação da elite já não bastava. (ZANATTA, 2005, p 175).

A mesma autora (2005, p. 175), mais adiante, afirma que:

Dentre esses intelectuais destaca-se Rui Barbosa (1849-1923), como um dos mais representativos da classe média urbana brasileira, por seus argumentos lógicos e sistemáticos sobre a “Reforma Geral do Ensino” (primário e secundário da Corte e o superior em todo País) decretada, em 1879, pelo ministro Leôncio de Carvalho.

Na proposta de Rui Barbosa, a educação era algo que precisava ser urgentemente repensada, pois promoveria a mudança necessária ao país. Esse deputado tentou, mobilizar o Parlamento para o fato de que a escola seria o

melhor caminho para se atingir tal objetivo. Afirmava que, especificamente, a Geografia traria grandes contribuições, pois os conhecimentos geográficos “trabalhados, como o uso de globo, mapas, cartas, aula de campo, viagens, atividades práticas, partindo do local para o global [...] traria excelentes resultados. [...]” (MORMUL, 2011, p. 549-550).

De acordo com Mormul (2011, p. 550), Ruy Barbosa

[...] defendia que a Geografia poderia ser uma disciplina inspiradora, capaz de suscitar os desejos das crianças em conhecer e amar sua pátria. Do modo como era trabalhada nos países civilizados poderíamos nós também utilizá-la para educar nossas crianças e alavancar o desenvolvimento econômico do país.

Na proposta de Ruy Barbosa, a atividade realizada pelo educando deveria ser valorizada, afastando-se da concepção de que esse aprende somente ouvindo o educador.

Já no século XX, Manuel Said Ali Ida (1861- 1953), educador do Colégio Pedro II, lança seu livro didático em 1905, para o ensino secundário, *Compêndio da geografia elementar*, única publicação desse autor no Brasil com relação à Geografia. Foi sem dúvida o primeiro que sugeriu estudar o território brasileiro em regiões.

Para Vlach (2004, p. 192),

Cumprir destacar que a tentativa do professor M. Said Ali assinalou, em um livro didático para o ensino secundário, não apenas sua preocupação de acompanhar os “ progressos geográficos” que ocorriam no exterior, mas, fundamentalmente, representou o marco inicial de discussões de ordem teórico-metodológica, buscando inaugurar a geografia científica no Brasil.

Esse movimento realizado por Manuel Said Ida de sinalizar, em um livro didático, uma interpretação do território brasileiro de uma forma ampla, não teve

grandes repercussões no momento histórico que foi publicado, suas análises só tiveram repercussões anos depois, com Delgado de Carvalho.

Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) e Everardo Backheuser (1879-1951) contribuíram significativamente para a Geografia escolar brasileira. O primeiro; formado em Ciências Diplomáticas, na França, e Economia e Política, na Inglaterra, após ter vivido um tempo na Europa, “pode ser apontado como o introdutor de um discurso de sentido moderno na geografia brasileira.” (MOREIRA, 2009, p. 31). Esse geógrafo conheceu as produções geográficas de Paul Vidal de La Blache e traz essa reflexão quando retorna, em 1906, para o Brasil.

A produção geográfica de Delgado de Carvalho, longe ainda de ser uma Geografia acadêmica, contribuiu com a formalização do debate acerca da Geografia escolar. “Delgado de Carvalho representou, pois, um nítido avanço em relação à proposta de M. Said Ali, cujo pioneirismo foi reconhecido exatamente pela sua pena.” (VLACH, 2004, p. 193).

O segundo, engenheiro de formação, trabalhou com Geologia e enveredando-se para a geomorfologia, adotou o pensamento alemão à realidade brasileira pois “assume as concepções de Ratzel, [...] através do método positivista, procura analisar as questões nacionais.” (VITTE, 2007, p. 196). Juntamente com Delgado de Carvalho contribui, nas décadas de 1920 e 1930, com a sistematização dos estudos geopolíticos brasileiros. Apesar de Everardo Backheuser não ter publicado livros didáticos, influenciou fortemente a formação de educadores geográficos.

Neste contexto,

é preciso acrescentar que ao lado de Delgado de Carvalho, foi um dos mestres dos “cursos de aperfeiçoamento para professores de Geografia, do ciclo secundário”, organizado pela Sociedade Brasileira de Geografia, no

Rio de Janeiro em 1945 quando essa sociedade valorizou, efetivamente, o ensino de nossa disciplina, e assim, a formação de seus profissionais. (VLACH, 2004, p. 213-214).

A sistematização realizada por Delgado de Carvalho em seus livros didáticos, entre 1920 e 1940, foi importante para a Geografia no âmbito da escola. Em 1925, lança a *Metodologia do ensino geográfico*, em que apresenta sua orientação moderna para o ensino de Geografia. Nessa proposta, o autor realizou a divisão do Brasil em regiões naturais.

Delgado de Carvalho “foi responsável pela introdução da geografia moderna nas escolas e nos centros de produção de conhecimento geográfico no Brasil.” (SANTOS, 2008, p. 113). Estabeleceu uma Geografia escolar, voltada para o nacionalismo patriótico. Essa ficou conhecida por Geografia Pátria.

Santos (2008) contribui mais adiante, afirmando que:

Delgado de Carvalho concorreu para o desenvolvimento de uma geografia voltada para os interesses do capital através da ideologia nacionalista burguesa pautada no falso pressuposto de igualdade para todos e da afirmação da geografia como ciência neutra. (SANTOS, 2008, p. 115).

Essa Geografia escolar, denominada por Delgado Carvalho de Geografia moderna, foi amplamente utilizada no ensino secundário, mesmo com uma forte oposição de alguns educadores daquele momento histórico.

É importante ressaltar que:

[...] até a década de 1930, a geografia não se institucionalizara no ensino superior, o que só valorizava as contribuições de M. Said Ali, Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser à geografia, à educação, ao ensino de geografia, e, no que se refere aos dois últimos, há que se acrescentar, à geografia política e à geopolítica. (VLACH, 2004, p. 204).

Não tardou e essa espacialidade alterou-se. Com o decreto nº. 19.851/1931, foram instituídas faculdades que passaram a contemplar os cursos de Geografia.

Com a institucionalização das universidades brasileiras por meio do ensino superior, nessa mesma década, formaram-se os primeiros educadores para ministrarem aulas no ensino secundário.

Portanto, educadores geográficos passam a ser formados, no espaço educacional brasileiro, para atuarem na Geografia escolar com uma formação designadamente geográfica. Pela primeira vez formaram-se profissionais preparados para ministrarem aulas de Geografia após formação específica.

Esse fato deu-se

Através do decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras, Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento. (ROCHA, 2000, p. 19)

Geógrafos franceses foram convidados a cunhar a Geografia universitária brasileira e seus institutos de pesquisa, como o caso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir desse momento histórico, o pensamento geográfico francês torna-se o discurso tanto na Geografia acadêmica brasileira quanto nos centros de produção do conhecimento geográfico como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)¹², Conselho Nacional de Geografia (CNG) e o IBGE.

Para Moreira (2008, p. 22)

¹² A AGB foi fundada por Pierre Deffontaines, em São Paulo, em 1934, no mesmo ano em que se iniciavam os cursos de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 2012).

Os primeiros geógrafos acadêmicos que aqui estiveram para fundar os cursos universitários em São Paulo (USP) e Rio de Janeiro (UDF), e assim formar e dar origem à nossa primeira geração universitária entre os quais cite-se Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines e Francis Ruellan, que são de extração francesa, e trazem para a nossa formação a Geografia de Vidal de La Blache, Brunhes e alguma coisa de Reclus, a que o tempo acrescentou Sorre, George e Tricart, além do norte-americano Hartshorne.

O mesmo autor (2009, p. 32-33) continua esclarecendo que:

Ainda em seu período de estada em São Paulo, Deffontaines participa da fundação da AGB, inspirando-se nos moldes da Associação dos Geógrafos Franceses (AGF), depois presidida anos seguidos por Monbeig. Os dois estão igualmente presentes na criação do Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937, cuja fusão ao conselho Nacional de Estatística (CNE) em 1939 dá origem ao IBGE. Ambos discípulos de Vidal, é com base na linha vidalina que então fundam a base formal da Geografia brasileira.

Mais adiante Moreira (2009, p. 32) explica que “com eles e a geração de geógrafos formados por eles no correr dos anos de 1940 e 1950, inicia-se a história da geografia brasileira propriamente dita [...]” e, conseqüentemente, vivenciou-se um outro momento histórico, com educadores com formação específica na Geografia para atuarem na Geografia escolar.

Aroldo de Azevedo (1910-1974) foi um dos primeiros geógrafos com formação geográfica brasileira. “[...] a participação de Aroldo de Azevedo é indissociável do processo de institucionalização universitária da ciência geográfica no Brasil.” (VLACH, 2004, p. 204). Foi o que mais influência teve tanto na Geografia acadêmica, pois ocupou cadeira como docente na USP (Universidade de São Paulo) ministrando a disciplina “Geografia do Brasil” entre 1945 e 1967, quanto na Geografia escolar, por meio dos livros didáticos que publicou entre meados de 1940 e que passaram a ter grande alcance nacional até a década de 1970.

Suas publicações substituíram gradualmente os livros didáticos de Delgado de Carvalho. Influenciaram um grande número de educadores e educandos a

respeito dos saberes geográficos. Seus trabalhos apresentam uma forte relação com a ideologia liberal e com o pensamento geográfico francês de Paul Vidal de La Blache.

De acordo com Vlach (2004, p. 215) Aroldo de Azevedo,

[...] implantou um modelo de geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma “a terra e o homem”, que não incentivou discussões metodológicas, que elidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascarou a ideologia liberal, enfim, aquilo que, mais tarde, seria apontado como os traços característicos da geografia tradicional. Assim contribuiu para isolar, ainda mais, a geografia das demais ciências humanas bem como os geógrafos das grandes questões nacionais.

Durante décadas, tanto os trabalhos de Manuel Said Ali Ida, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, quanto de Everardo Backheuser e Aroldo de Azevedo foram recursos didáticos de apoio aos educadores tanto no nível primário quanto no secundário no espaço escolar brasileiro.

Esses geógrafos contribuíram com a sistematização da Geografia escolar na educação brasileira. Essa formalizou e concretizou-se no que se denominou de Geografia tradicional, cujas bases teóricas remontam à Geografia clássica proporcionada pelo pensamento geográfico francês.

Dialogando com Rocha (2000), observa-se que, nesse momento histórico, consolidam-se as referências geográficas brasileiras por meio tanto da expansão dos cursos de formação de educadores geográficos com formação específica em Geografia quanto do pensamento da Geografia clássica, por influência do pensamento geográfico francês nos diversos espaços educacionais brasileiros.

No Parecer no 412/62, aprovado e transformado em Resolução, em dezembro de 1962, está prescrito que,

[...] Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que é, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia,

para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei no 4.024. (BRASIL, 1962, s/p.).

Essa nova legislação passou a exigir, pela primeira vez, um currículo mínimo, de caráter nacional, para todos os cursos de graduação para essa área do conhecimento. A possibilidade de inserção em um currículo nacional foi um elemento fundamental para que a Geografia se consolidasse enquanto Geografia escolar no espaço brasileiro.

Posteriormente, com a LDB nº5692/71, estabeleceu-se que a educação básica oficial fosse constituída em dois níveis de ensino: o primeiro e segundo graus. A mesma legislação apresentava a proposta de um currículo pleno para a Geografia, “constituído pelas disciplinas, área de estudos e atividades que resultem das matérias fixadas, com disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência.” (BRASIL, 1971, s/p.).

O Parecer nº853/71 definiu que,

O ensino dos Estudos Sociais deveria ocorrer sob a forma de "atividades" nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na forma de "área de estudo" nas quatro séries finais do mesmo curso. Frise-se que está área de estudos deveria ser constituída pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. (BRASIL, 1971, s/p.).

Esse momento foi crucial para a Geografia escolar. Outras leituras foram exercendo um papel significativo na substituição da Geografia pelo de Estudos Sociais. Conti (1976) mostra-nos que a ideia de "área de estudos" presente na legislação estava sendo desconsiderada e os Estudos Sociais estavam sendo implementados nas escolas como disciplina de estudos, não sendo, em verdade, mais do que uma mera fusão dos conteúdos das disciplinas que deveriam compor a mencionada área.

As áreas do conhecimento Geografia e História, convertidas em Estudos Sociais juntamente com as disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), para o ensino secundário, continham, como uma das finalidades, evitar que os educandos tivessem contato ou abordassem os dilemas cruciais vivenciados pela sociedade civil brasileira. Esse momento foi marcado pela herança do regime militar no Brasil (1964–1985) proporcionando, um esvaziamento dos conhecimentos geográficos e enaltecia as datas cívicas e comemorativas. Garantindo, dessa forma, que a Geografia tradicional se fortalecesse nos espaços escolares.

O momento histórico “entre 1950 a 1970 é marcado por intenso movimento de crítica e renovação do pensamento geográfico mundial e no Brasil.” (MOREIRA, 2009, p. 9). Concomitantemente à crítica à Geografia clássica, aconteceu a criticidade aos movimentos realizados pela Geografia escolar. Essa esteve sempre muito atrelada aos processos positivistas, exercícios de memorização excessiva dos dados e descrições de conceitos e saberes geográficos.

Entre os trabalhos contemporâneos que abrem para a possibilidade de formalizar um debate acerca do movimento de renovação crítica, Moreira (2009, p. 9) contribui significativamente quando afirma que “no Brasil o movimento expressou-se por um elenco de obras das quais [...] David Harvey, Neil Smith, Massimo Quaini, Jean Tricart, Milton Santos, Yi-fu Tuan e Yves Lacoste [...]” são referenciais imprescindíveis para a análise desse movimento.

Sob esse viés, faz-se necessário (re) pensar em que condições históricas deu-se o movimento de renovação vivenciado pela Geografia escolar contemporânea.

2.2.1 Movimentos de renovação da Geografia escolar

A Geografia brasileira, no momento histórico, entre o final do século XIX, em que ocorre sua sistematização no espaço escolar e até meados do século XX, quando se encontra devidamente consolidada nos centros universitários acadêmicos, apresentou-se enraizada no pensamento geográfico francês. Manifestava-se no cotidiano das salas de aulas em todos os níveis de ensino “mesclando a fragmentação e a dicotomia homem-natureza, típicas do positivismo, com o método regional lablachiano”. (SANTOS, 2008, p. 101).

Essa realidade foi vivenciada pela Geografia escolar, incisivamente após a Segunda Guerra Mundial, quando já se encontrava devidamente consolidada no Brasil. Esse momento, denominado de *Geografia Tradicional*, entra em conflito, em meados do século XX, e, em contraposição, emerge um movimento na Geografia mundial e brasileira de crítica ao pensamento geográfico vigente. “As correntes teóricas da Geografia clássica” (MOREIRA, 2009, p. 9) não respondiam mais aos questionamentos das sociedades contemporâneas, pois o enclave da Geografia estava centrado na “sua dificuldade de conseguir ver-se no sistema das ciências, [...] da indefinição presente do seu objeto, isto é, [...] com que vai se preocupar.” (MOREIRA, 2009, p. 82).

A Geografia do século XX “não podia escapar às enormes transformações ocorridas em todos os domínios científicos, após a Segunda Guerra Mundial.” (SANTOS, 2004, p. 59). Diante das inovações tecnológicas, dilemas de ordem social, política, econômica, cultural, localização industrial, urbanização, regionalização, (re) organização dos espaços urbanos e rurais, crescimento populacional, fragmentação dos saberes geográficos produzidos nos centros

universitários para com a Geografia escolar, se deu conta, das “limitações teóricas e prático-operacionais que esta nova práxis torna visível.” (MOREIRA, 2009, p. 83).

Para Moreira (2009, p. 11),

Esse momento de [...] crise coincide com a entrada da sociedade moderna numa fase de acentuado caráter industrial e forte presença do Estado via planejamento dos seus espaços, características estas que numa certa generalidade todas as sociedades adquirem no período do pós-guerra, avançando sobre todas as economias e empurrando o capitalismo para um desenvolvimento em escala mundial.

A Geografia entra em conflito epistemológico e ideológico por não conseguir responder às questões teórico metodológicas de seu tempo histórico. Passa a existir um movimento de descontentamento com as matrizes geográficas existentes. “É o [...] movimento de renovação da geografia sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a chamada *Geografia crítica ou radical*”. (SANTOS, 2008, p. 101). Um dos grandes desafios desse movimento foi permitir novas vozes, olhares, leituras e interpretações ao discurso geográfico vigente.

A primeira sistematização do movimento de renovação ocorre com a *Geografia Pragmática* ou *Geografia Teórica e Quantitativa* ou, ainda, como ficou conhecida no espaço brasileiro, *Nova Geografia*. De fundamentação neopositivista, a *Nova Geografia* tentou romper, na década de 1960, com as amarras positivistas da Geografia tradicional, trazendo para o debate geográfico a investigação quantitativa da distribuição e dos arranjos espaciais dos fenômenos geográficos. Utilizou-se para isso de hipóteses e construção de modelos, por meio de levantamento de dados. Foi fortemente empregada pelo Estado brasileiro, por meio de técnicas matemáticas e estatísticas na tentativa de responder aos problemas de ordem social e econômica.

Nesse momento histórico, o IBGE rompe com a Geografia clássica, alicerçada no método regional da Geografia francesa e adota uma postura de análise dos dados pautado nas Ciências Exatas. O intuito era quantificar para conseguir uma explicação dos eventos ocorridos nas sociedades,

a geografia quantitativa assumiu um caráter muito mais metodológico que paradigmático, notando-se algumas de suas características no tratamento de dados estatísticos como base empírica de diversos fenômenos geográficos. (SANTOS, 2008, p. 102).

Para Santos (1996, p. 210), nesse momento histórico,

[...] passou a dominar o empiricismo abstrato, a ideologia e uma quantificação desvinculada de objetivo social. Tudo isso formava um conjunto coerente, política e financeiramente respaldado. Por isso, todas as tendências de renovação das ciências sociais tiveram que ser adiadas e os esforços para alcançá-la tornaram-se apenas esforços isolados e a contracorrente.

A *Nova Geografia* calcada na quantificação perde ânimo “graças à sua completa inadequação para ultrapassar a simples descrição, ainda que complicada pela magia das fórmulas num mundo açoitado por uma grande crise”, (SANTOS, 1996, p. 210) incapaz de responder a questões do seu momento histórico.

Distintamente, o movimento de renovação realizado pela *Geografia crítica ou radical*, na década de 1970, apresentou bases opostas da *Geografia Pragmática* ou *Geografia Teorética e Quantitativa*. Esse movimento de renovação crítica, “teve na geografia escolar um dos seus pontos-chave, não se restringindo, portanto, à geografia acadêmica.” (SANTOS, 2008, p. 102).

Um dos precursores desse movimento foi David Harvey, nos Estados Unidos, que rompe com as premissas neopositivistas da *Nova Geografia* ao trazer a

produção do espaço e o enfoque econômico como base para suas reflexões acadêmicas.

Moreira (2000) observa que se podem distinguir dois momentos do movimento da renovação da Geografia brasileira. Primeiro o momento anterior e posterior ao 3º Encontro Nacional de Geógrafos (3ºENG), em 1978, e o segundo, por volta de 1988, momento em que a renovação perde ímpeto e entra em estagnação. O primeiro é um movimento que tende a redescobrir a Geografia, é a fase do mergulho crítico nas raízes do discurso geográfico, em que se investiga o que é, para que serve e para quem serve a Geografia; o segundo, a opacificar-se e a não dar conta de suas próprias reflexões teóricas.

Antunes (2008, p. 42) contribui com o debate quando observa que:

Diferentemente de outras ciências no Brasil, a Geografia não teve nos acadêmicos os principais atores da transformação científica. A Geografia é talvez a única ciência que, no Brasil, em sua história recente, passou por um processo tão radical de transformação do pensar/produzir sem a direção exclusiva, ou mesmo principal, da Academia.

A transformação teórica metodológica vivenciada pela Geografia foi exclusivamente sistematizada por geógrafos do século XX. Realizada distante dos debates acadêmicos, a ciência geográfica não teve como partícipes ativos em suas reflexões e debates docentes de graduação ou pós-graduação em seu movimento de renovação crítica. Esse motivo pode, talvez, justificar o não fortalecimento desse movimento nos dias atuais.

Moreira (2000) em seu balanço da renovação da Geografia brasileira no período de 1978-1988,¹³ afirma que, desde 1978, o pensamento geográfico brasileiro

¹³ Para esse autor a renovação da geografia brasileira teve seu período chave na década de 1978-1988. Seu desenvolvimento foi dificultado devido aos debates centrarem-se no conceito de espaço, com uma completa ausência de uma renovação correspondente do conceito de natureza e da

passou por um profundo processo de questionamentos, reflexões e debates. Posições que foram também realizadas isoladas sem hegemonia nacional entre os geógrafos.

De acordo com o autor supracitado, uma ciência estará sempre, diretamente relacionada pela consciência que seus intelectuais possuem das questões de seu tempo. A crise da Geografia pronunciada no século XX foi uma crise vivenciada por meio de pontos centrais como questão epistemológica, dicotomia homem-meio, ideológica, teórico metodológica, isolamento disciplinar e a preocupação somente com a representação cartográfica. Essas foram algumas ponderações desse movimento de renovação.

Milton Santos; em *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica* (2004) “obra que marca, de certa forma, a chegada da perspectiva crítica à geografia brasileira” (SANTOS, 2008, p. 102); no que tange à questão metodológica, construiu conceitos, buscou na transdisciplinaridade uma visão totalizadora da sociedade, trouxe a sistematização das ideias com relação ao objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, aprofundou-se em uma crítica epistemológica, propagando-se a historicidade do espaço geográfico. Para esse autor, os geógrafos sempre se preocuparam mais com a Geografia do que com o espaço geográfico, ou seja, com o objeto de estudo da ciência geográfica.

Moreira (2000, p. 33), preocupado com o discurso geográfico em vigência no final do século XX, argumenta:

Milton Santos insere a geografia no debate intelectual maior, enfronhando-a com os embates políticos e filosóficos que naquele momento agitam o mundo das idéias. Faz dos temas do mundo das idéias um tema da geografia. E vice-versa.

Por outro lado, Santos (1996, p. 213) afirma que, além dele

[...] outros colegas publicaram diversos artigos teóricos, entre eles Armen Mamigonian, Ruy Moreira, Carlos Walter Porto Gonçalves, Ariovaldo Oliveira, Myrna T. Rego Vianna, Antônio Carlos Robert Moraes, Ana-Fani Alessandri Carlos, Sergio Nunes Pereira, Gervásio Neves, Wanderley Messias da Costa, Armando Corrêa da Silva, sem falar de Manuel Correia de Andrade e tantos e tantos outros, como Roberto Lobato.

As publicações desses geógrafos brasileiros destacam-se por assumirem uma posição crítica do pensamento geográfico vigente e contribuem para se repensar a ciência geográfica e sua proposta para a Geografia escolar.

Para Yves Lacoste (1988) romper-se com a Geografia tradicional é de extrema importância, pois essa é utilizada como instrumento de dominação pela burguesia. Como já dito anteriormente, esse autor aponta para a existência de duas Geografias: uma dos estados maiores e outra dos professores.

A geografia dos Estados-maiores é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. (LACOSTE, 1988, p. 31).

Lacoste (1988, p. 31-32) afirma que a Geografia dos professores, “apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço.”

Moraes (1987, p. 114-115) observa que a Geografia dos Professores tem dupla função:

[...] Em primeiro lugar, mascarar a existência da “Geografia dos Estados-Maiores”, apresentando o conhecimento geográfico como um saber inútil; assim, mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-o desinteressante, para a maioria das pessoas. Em segundo lugar, a

“Geografia dos Professores” serve para levantar, de uma forma camuflada, dados para a Geografia dos Estados-Maiores, e, assim, fornecer informações precisas, sobre os variados lugares da Terra, sem gerar suspeita, pois tratar-se-ia de um conhecimento eminentemente apolítico, e, ainda mais, inútil.

Os geógrafos da corrente da *Geografia crítica ou radical* questionavam a fragmentação e o positivismo da Geografia tradicional, a forma mecânica, descontextualizada e cristalizada como os saberes geográficos eram transmitidos aos educandos, a estrutura acadêmica que possibilitou a continuidade desses enganos e o distanciamento da Geografia acadêmica e da Geografia escolar das questões sociais vivenciadas no cotidiano das sociedades.

Logo,

[...] a perspectiva de transformação social que acompanha todas as análises inscritas na geografia crítica passou, em certa medida, a caracterizar também a geografia escolar. Potencializado pelas correntes pedagógicas de base marxista, o ensino de geografia efetuou algumas reformas em seus conteúdos e passou a preocupar-se com a construção da consciência crítica dos alunos [...]. (SANTOS, 2008, p. 103).

Nesse contexto, o movimento de renovação da *Geografia crítica* proporcionou novos olhares à Geografia escolar, pois,

No Brasil, por exemplo, várias coleções didáticas passaram a adotar os *modos de produção* e a perspectiva histórica como eixos principais de análise do conhecimento geográfico escolar. Outros autores introduziram análises espaciais tomando como base elementos da esfera socioeconômica como a ideologia e a produção e circulação de mercadorias; e ainda outros ressignificaram o conceito de região à luz do conceito de desenvolvimento econômico desigual, substituindo, assim, a divisão de volumes, unidades e capítulos por continentes, por exemplo, pela regionalização do mundo a partir da divisão internacional do trabalho. Além disso, propostas curriculares de alguns estados e municípios, implementadas entre o final dos anos 1980 e início dos 1990, embora referendadas por diferentes vertentes do pensamento pedagógico crítico, se configuraram em importantes experiências de recontextualização pedagógica que possibilitaram à geografia escolar vislumbrar novas abordagens, novas perspectivas, novos conteúdos, novas formas, enfim, de pensar e praticar o currículo escolar. (SANTOS, 2008, p. 103-104).

Todo esse movimento proporcionou à Geografia escolar contemporânea um debate acadêmico que aponta para uma intrínseca relação entre Geografia acadêmica, Geografia escolar e saberes produzidos no cotidiano dos educandos.

2.3 Rastreamento a temática Geografia escolar: breve levantamento

Por constatar que a Geografia escolar esteve presente na educação brasileira, antes mesmo que a Geografia acadêmica estivesse sistematizada nos centros universitários, penso ser pertinente observar de que forma essa temática aparece em trabalhos de cunho científico no espaço acadêmico brasileiro.

Dessa forma, realizei um levantamento em diferentes bases de dados, dentre elas, CAPES; artigos da Revista Terra Livre / AGB; Scielo; trabalhos científicos apresentados na ANPEGE e no ENPEG que indicam pesquisas acadêmicas sobre a Geografia escolar.

O foco para essa busca de dados foi fechado nos últimos dez anos, entre 2001 e 2011. Para esse levantamento, utilizei como palavra-chave: *Geografia escolar*.

Vale destacar que nessa investigação, apesar de o foco, ser os últimos dez anos; para a pesquisa na Revista Terra Livre (AGB) verifiquei todas as edições, desde as primeiras publicações em 1986, na tentativa de encontrar produções acadêmicas que contribuíssem com a temática proposta.

Na tabela a seguir, apresento o levantamento das produções acadêmicas encontradas no banco de dados da CAPES.

Tabela 1 - Levantamento de produções acadêmicas baseados em dados da CAPES

BASE DE DADOS	CAPES
2001	2
2002	-
2003	1
2004	1
2005	1
2006	1
2007	1
2008	8
2009	7
2010	13
2011	6

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao término da leitura do banco de dados da CAPES, priorizei as teses e dissertações que traziam como tema central a Geografia escolar e parti, então, para a elaboração do quadro a seguir, em que apresento as pesquisas encontradas nesse banco de dados.

Quadro 1 - Levantamento dos trabalhos sobre Geografia escolar no banco de dados da CAPES

(Continua)

Autor (a) /Título	Ano	Mestrado/ Doutorado
VILMAR JOSÉ BORGES. Mapeando a Geografia escolar: identidades, saberes e práticas.	2001	Mestrado
BEATRIZ APARECIDA ZANATTA. Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia.	2003	Doutorado
NESTOR ANDRÉ KAERCHER. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica	2004	Doutorado
AMANDA REGINA GONÇALVES. Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar: do currículo oficial e do currículo praticado.	2006	Doutorado

Quadro 1 - Levantamento dos trabalhos sobre Geografia escolar no banco de dados da CAPES

(Conclusão)

Autor (a) /Título	Ano	Mestrado/ Doutorado
RODRIGO BEZERRA PESSOA. Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual.	2007	Mestrado
MÔNICA DE TOLEDO E SILVA SPEGIORIN. Por uma outra geografia escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de geografia.	2007	Mestrado
FERNANDA BORGES NETO. A Geografia escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino.	2008	Mestrado
SANDRA REGINA GOMES. A Geografia escolar pública paulista: um olhar para além das aparências na análise da repercussão do PCN em diferentes contextos.	2008	Mestrado
LEILA BARBOSA COSTA. Uma leitura sobre a Geografia escolar de Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette.	2010	Mestrado
EDUARDO PIMENTEL MENEZES. A (re) significação da noção de espaço na geografia escolar: a contribuição da poética bachelardiana e da teoria do imaginário.	2010	Doutorado
TIAGO TAVARES DE SOUZA. História da Geografia escolar: um estudo da cultura escolar através da narrativa de uma professora.	2011	Mestrado

Fonte: Elaborada pela autora.

Após essa análise, realizei uma busca na Revista Terra Livre. Nessa publicação, desde sua primeira edição, em 1986, foram totalizadas, na internet, 34 edições até o ano de 2010.

A seguir, apresento a relação dos artigos encontrados que abordam a temática proposta.

Quadro 2 - Levantamento dos trabalhos sobre Geografia escolar na Revista Terra Livre/AGB

Autor (a) /Título	Ano
CARLOS WALTER PORTO GONÇALVES. Reflexões sobre Geografia e Educação: Notas de um Debate.	1987
SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia.	1999
GENYTON ODILON RÊGO DA ROCHA. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil.	2000
NESTOR ANDRÉ KAERCHER. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?	2007
ROBERTO LOBATO CORRÊA. A trajetória da Geografia brasileira: uma breve interpretação.	2010

Fonte: Elaborado pela autora.

A revista da ANPEGE teve sua primeira edição em 2003. No quadro abaixo, relaciono os trabalhos publicados nesse periódico que trazem como referência a Geografia escolar.

Quadro 3 - Trabalhos sobre Geografia escolar publicados na ANPEGE

Autor (a) /Título	Ano
JOSÉ BORZACCHIELLO DA SILVA. Geografia, formação, escolas, institucionalização.	2003

Fonte: Elaborado pela autora.

ENPEG acontece de dois em dois anos e é voltado para as práticas no ensino em Geografia.

No quadro a seguir, relaciono os trabalhos apresentados no ENPEG que abordam Geografia escolar.

Quadro 4 - Trabalhos sobre Geografia escolar apresentados no ENPEG

(Continua)

Autor (a) /Título	Ano
ENIO SERRA DOS SANTOS. Geografia escolar e educação de jovens e adultos trabalhadores: concepções e políticas curriculares.	2007
ANA CARLA BARBOSA VIVEIROS; FELIPE AS SILVA MACHADO. A relação entre geografia escolar e os movimentos sociais no campo brasileiro e nos livros didáticos.	2007
FRANKLN BARBOSA DE BRITO; RODRIGO BEZERRA PESSOA. Da origem da Geografia crítica e a Geografia crítica escolar.	2009
CARLA FERNANDA TORRES FERREIRA; SIMONE FONSECA ALVES. A Geografia escolar e os currículos identitários: um estudo teórico de suas relações.	2009
LUCY SÁTYRO DE MEDEIROS; CARLOS AUGUSTO DE AMORIN CARDOSO. A geografia escolar em várias perspectivas: a construção do conhecimento geográfico na escola.	2009
JOÃO PEDROSO PEZZATO. Formação de professores e cartografia: uma contribuição para a geografia escolar.	2009
SÔNIA MARIA CARNEIRO; VALDIR NOGUEIRA. A dimensão socioambiental no ensino e aprendizagem da Geografia escolar.	2011
SILVACI GONÇALVES SANTIAGO RODRIGUES; JACKELINE SILVA ALVES. A geografia escolar e a construção dos conceitos de meio ambiente e cidadania nas escolas rurais do município de Iporá – GO.	2011
CARMEM LÚCIA COSTA. Temas transversais e a geografia escolar: algumas considerações sobre cultura popular.	2011
FRANCILAINE EULÁLIA DE SOUZA; JAQUELINE DE JESUS GOMES; RAFAEL MECENAS DE FREITAS. A geografia escolar para o fortalecimento da identidade territorial camponesa no município de Goiás.	2011
BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA. Geografia escolar: algumas aproximações à Geografia da infância.	2011
ANA ANGELITA ROCHA. O que permite a interpretação espacial ser reconhecida com Geografia escolar? Uma reflexão sobre a disciplina escolar.	2011
MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE. O livro didático e outras fontes para a geografia escolar.	2011
CÁTIA MEIRE RESENDE; HIGOR MOZART GERALDO DOS SANTOS. O conceito de território: potencialidades de sua abordagem no contexto da geografia escolar.	2011
TERESA CRISTINA FERREIRA DA SILVA. Geografia escolar inclusiva: o uso do mapa tátil para alunos do ensino médio.	2011

Quadro 4 - Trabalhos sobre Geografia escolar apresentados no ENPEG

(Conclusão)

Autor (a) /Título	Ano
AMANDA CAVALIERI LIMA; HILTON MARCOS COSTA DA SILVA JUNIOR. Os agentes produtores de espaço urbano em uma aula de geografia para o 1º ano do ensino médio no CAp-UFRJ: uma reflexão sobre a geografia escolar e a produção de material didático.	2011
ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA; MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE. Geografia escolar, cartografia e livro didático: aspectos metodológicos, mudanças e permanências.	2011
REGIS RODRIGUES DE ALMEIDA. A prática docente de professores dos anos iniciais, formados nos cursos de pedagogia, como conteúdos específicos da geografia escolar e o papel da formação inicial nessa prática.	2011
ROBERTO MARQUES. Contribuições para pensar e fazer a geografia escolar.	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento a relação de artigos encontrados na base de dados Scielo.

Quadro 5 - Levantamento dos artigos sobre Geografia escolar na Scielo

Autor (a) /Título	Ano
BEATRIZ APARECIDA ZANATTA. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar.	2005
CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA; RAIMUNDO JUCIER SOUSA DE ASSIS. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula	2009
PATRICIA COELHO COSTA. Apresentar o Brasil aos brasileiros aproximar os brasileiros de sua pátria: a materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho.	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, um breve resumo das produções acadêmicas de Mestrado e Doutorado encontradas no banco de dados da CAPES sobre Geografia escolar.

Em sua pesquisa de Mestrado, Borges (2001) mapeia as (inter)relações entre os saberes, as práticas e os docentes que (re) constroem a Geografia escolar e que participam do processo de formação voltado para a cidadania dos educandos. O estudo apontou que uma Geografia escolar significativa e (trans)formadora requer uma reflexão crítica a respeito da internalidade do processo educativo, da formação inicial e continuada dos educadores geográficos, dos currículos e práticas de ensino e sobre a produção de novos saberes geográficos no espaço e tempo escolares.

Zannata (2003) apresenta elementos para interpretação das propostas de ensino de Geografia na década de 1990. Aponta que as atuais propostas de ensino estariam incorporando temas e procedimentos metodológicos tratados por autores clássicos tanto da Geografia, como Ritter; quanto da Pedagogia, como Pestalozzi, dando, dessa forma, continuidade entre as atuais propostas e as postuladas pelos clássicos.

Kaercher (2005), por sua vez, aponta para a preocupação de se averiguar como o movimento de renovação da Geografia acadêmica pós-1978 chegou ao ensino de Geografia, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Verificou a dificuldade de se renovarem as práticas pedagógicas e de se construir um embasamento teórico que possa promover um ensino de Geografia atual, dinâmico, plural, reflexivo e democrático.

Gonçalves (2006) buscou pensar os saberes e fazeres presentes na Geografia escolar a partir do currículo. Esse visto não como uma lista de conteúdos, mas como uma construção cotidiana daqueles que fazem as escolas.

A pesquisa de Pessoa (2007) investigou como a trajetória histórica da Geografia escolar brasileira e os movimentos de renovação dessa disciplina influenciaram em práticas pedagógicas diferenciadas. O trabalho indicou que o

corpo docente prioriza assuntos fragmentados, descritivos, batizados de enumeração de dados e limitados à memorização e à identificação de conceitos prontos e acabados. Isso se deve segundo o pesquisador, ao tradicional modo de pensar a Geografia pelo educador geográfico no processo educativo.

Speriorin (2007) examina a relação entre os pressupostos teóricos metodológicos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Projeto Político Pedagógico (PPP) na Geografia escolar. Os resultados demonstraram que o conhecimento do conteúdo das matérias prescritas pelos educadores não garante sua utilização no cotidiano da escola devido às coerções impostas pelo sistema educacional e pela cultura escolar.

O trabalho de Neto (2008) objetivou conhecer e compreender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar e propor metodologias adequadas para o ensino de Geografia em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental. Revelou que o uso de vídeos como ferramenta didática é uma alternativa para a construção do conhecimento geográfico na sala de aula da EJA.

Gomes (2008) procurou compreender o papel e a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desenvolveu duas principais análises: análise do processo de produção dos PCN, e análise da repercussão das propostas na prática de ensino dos educadores. Adotou para essa investigação um exame bibliográfico. Como metodologia, escolheu grupo focal para verificar o impacto dos PCN e diagnosticar os limites e as possibilidades da prática de ensino de Geografia na Educação Básica.

Costa (2010) procurou compreender a Geografia escolar de Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette. Para isso, analisou os primeiros livros didáticos

publicados no decorrer da década de 1950 e utilizados nas escolas brasileiras. Explana nesse processo investigativo que os manuais escolares produzidos nessa década são também documentos históricos.

Menezes (2010), em sua pesquisa, examina a produção teórica acerca da construção da noção de espaço na criança, construída por autores que estudam a temática na Geografia escolar e refletem sobre a possibilidade de acrescentar alguns elementos conceituais relacionados ao imaginário.

Por sua vez, Souza (2011) trata da história da Geografia escolar tanto no que tange às determinações políticas e teóricas do currículo formal, quanto aos fatores cotidianos que a produzem na cultura escolar. Os resultados apontaram para a predominância dos fatores da cultura escolar sobre a história da disciplina Geografia como matéria escolar.

O que constatei após esse levantamento é que, nos últimos anos, poucas foram as reflexões realizadas no âmbito de pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre a trajetória da sistematização da Geografia escolar na educação brasileira. Pude averiguar que os motivos que inquietam os pesquisadores são muito mais os movimentos que atravessam a Geografia escolar como EJA, formação de professores, propostas curriculares, reformas educacionais, dentre outras, do que como a Geografia escolar se consolidou nos espaços escolares.

Após essa breve análise da trajetória da consolidação da Geografia enquanto ciência e da Geografia escolar tanto nos espaços europeus quanto no Brasil, trago no capítulo seguinte, o tema desse processo investigativo, a alfabetização geográfica. O objetivo inicial é realizar um diálogo que aponte para o movimento de constituição da Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental na educação brasileira.

3 ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Paulo Freire

Procuro, com esse capítulo, realizar uma interlocução teórica com o intuito de apresentar o tema desse processo investigativo: a alfabetização geográfica. Para tanto, realizo um levantamento visando a um diálogo que demonstre o movimento de constituição da Geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental no espaço escolar¹⁴ brasileiro.

Discorrer sobre alfabetização geográfica é ponderar a propósito da Geografia escolar destinada para o 1º ao 5º ano, ou seja, os anos iniciais do ensino fundamental na educação básica. É a possibilidade do educando estar envolvido com conceitos e habilidades geográficas desde o início de seu processo de escolarização no ensino fundamental da educação básica.

Torna-se relevante elucidar que conceitos geográficos atravessariam uma alfabetização geográfica. Desde trabalhos anteriores (GONÇALVES, 2008) venho compartilhando que conceitos geográficos como espaço, território, paisagem e lugar são essenciais para que o educando compreenda, a organização do espaço geográfico, seu entorno e possa realizar uma leitura crítica, pelo olhar espacial, dos eventos ocorridos na sociedades.

Nessa perspectiva é relevante que a Geografia escolar destinada a esse segmento de ensino, possa proporcionar o entrecruzamento da (re) significação dos

¹⁴ Compreendo *espaço escolar* como um espaço em que vivências, práticas e saberes cotidianos são experienciados e compartilhados, (re) construídos por meio de uma relação dialógica entre educando e educador.

saberes geográficos com a leitura de mundo por meio do olhar espacial. Essa leitura está atrelada à criticidade dos eventos vivenciados pelos educandos nos diversos grupos sociais aos quais pertence, já que esse movimento perpassa pela “relação que eu tenho com esse mundo”. (FREIRE, 1989).

Santos (2008, p. 95) considera “a geografia escolar como um campo constitutivo de múltiplas determinações e não apenas uma transposição direta e “didatizada” da ciência geográfica [...]” Portanto, é possível considerar a Geografia escolar para os anos iniciais, como um espaço em que múltiplas experiências podem ser vivenciadas, por meio de práticas pedagógicas que contribuam com o modo dos educandos interpretarem os eventos do mundo contemporâneo.

Pretendo um diálogo que aponte para os movimentos de constituição de uma alfabetização geográfica. Assim, perpasso pelos marcos fundamentais da trajetória da Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental no espaço escolar brasileiro.

3.1 Movimentos de constituição da alfabetização geográfica na educação brasileira

Realizar um levantamento acerca dos eventos que possibilitaram a constituição de uma alfabetização geográfica no ensino fundamental no espaço escolar “só pode ser compreendida se a considerarmos no âmbito da história da educação brasileira.” (SANTOS, 2008, p. 108).

Ao ressaltar os movimentos realizados pela Geografia, desde sua consolidação enquanto campo de saber científico e como um conhecimento institucionalizado no espaço escolar, observam-se, especificidades e objetivos distintos. Não se pode negar a forte influência exercida pela Geografia acadêmica

européia do século XIX na Geografia escolar destinada aos anos iniciais. Podemos perceber que,

Ainda hoje [...] no Brasil, é comum encontrarmos a divisão de unidades, capítulos e volumes de muitas coleções didáticas, por exemplo, acompanhando os grandes setores das geografias sistemáticas: a geografia física, a geografia humana e a geografia regional. A análise das regiões (do globo, de continentes ou de países) se baseia, por vezes, no esquema natureza-homem-economia (N-H-E), mesclando a fragmentação e a dicotomia homem natureza, típicas do positivismo, com o método regional lablachiano. (SANTOS, 2008, p. 101).

Pode-se reconhecer algumas dessas influências na Geografia escolar brasileira, tanto no que tange aos livros didáticos, quanto nas propostas curriculares destinadas a esse segmento de ensino.

O movimento de constituição de uma Geografia escolar para os anos iniciais está presente no espaço escolar brasileiro desde o século XVI. A “Geografia vem de uma tradição longínqua do ensino dos jesuítas [...]” (PAGANELLI, 1992, p. 227), tendo como desígnio inicial, “[...] a criança indígena, em particular o menino curumim [...]. Aos poucos, os jesuítas foram adotando a estratégia de misturar índios, mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal [...]” (MORTATTI, 2004, p. 50).

Com a *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, documento que abarcava os objetivos da educação da Companhia de Jesus, configurava-se uma proposta curricular que regulava todo o ensino ministrado nos colégios de ordem jesuítica. Essa recomendação era pautada no ensino das Humanidades, “onde se ensinava latim, filosofia e teologia.” (MORTATTI, 2004, p. 51). Os saberes geográficos ministrados nesse momento histórico ocorriam concomitantemente à aprendizagem da leitura,

a fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras

coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. (ROCHA, 1996, p. 127).

Posteriormente, com a reforma do *Ratio Studiorum* em 1832, os saberes geográficos passam a ser ministrados concomitantemente à matemática. “[...] não só se afastava totalmente da realidade vivida na colônia como também o fazia desconsiderar por completo a geografia brasileira, seja descrevendo o território colonial, seja trabalhando com a cartografia local.” (SANTOS, 2008, p. 109).

Nos primeiros anos do século XIX, surgem no espaço escolar brasileiro as escolas das primeiras letras, ou seja, “ as [...] “escolas de ler e escrever”, onde o ensino primário deveria ser um prolongamento da catequese.” (MORTATTI, 2004, p. 50). De acordo com Vlach (2004), para se compreender em que se consistia essas escolas, é preciso conhecer a Lei de 15 de outubro de 1827.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e projeções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; proferindo para as leituras a Constituição do Império e da História do Brasil. (BRASIL, 1878, p.72).

Baseado nessa afirmação, torna-se clara, a não inclusão dos saberes geográficos nas escolas de primeiras letras. Mas “isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas.” (VLACH, 2004, p. 189). A alfabetização geográfica fazia-se presente, por meio de textos que “enfativavam a descrição do território, suas dimensões, suas belezas naturais.” (p. 189).

Rupturas e permanências estão “presentes nas diversas reformas legislativas e nos interesses hegemônicos perpetrados pelo Estado” (SANTOS, 2008, p. 108) no espaço escolar brasileiro, desde a segunda metade do século XIX.

De acordo com Souza (1999, p. 137),

Dotar a escola primária de uma organização pedagógica uniforme e racional foi uma preocupação dos legisladores e pedagogos europeus, durante o século XIX, tendo em vista as necessidades de criação de um sistema de universalização do ensino primário.

No espaço escolar brasileiro, a partir de 1870, alguns eventos propiciaram a intencionalidade de um “processo de renovação dos programas da escola primária no Brasil.” (SOUZA, 2000, p. 10). Dentre esses, merece destaque o parecer do deputado Ruy Barbosa, acerca da Reforma do ensino primário, de 1883.

Em seu Parecer,

[...] advogava uma escola primária obrigatória e laica com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos. Na visionária concepção do legislador, a reforma do ensino primário deveria fundar uma nova realidade educacional no país substituindo a inocua escola de primeiras letras, voltada para o passado, pela escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa enciclopédico, direcionado para o progresso do país. (SOUZA, 2000, p. 12).

Observa-se que, crítico da proposta curricular ministrada pela Geografia escolar nas escolas brasileiras, Ruy Barbosa censurou os manuais existentes nesse momento histórico, especificamente, os destinados a uma alfabetização geográfica. “A *Pequena Geographia da Infância*, de Joaquim Maria Lacerda, voltado para a educação primária, foi alvo de questionamentos em seu parecer sobre o ensino primário.” (SANTOS, 2008, p. 112).

Esse manual abordava uma alfabetização geográfica por meio da Geografia descritiva de Estrabão e na perspectiva da Geografia matemática de Ptolomeu. Fragmentava os saberes, privilegiava a memorização e a descrição do espaço geográfico. Ruy Barbosa interpretava essa Geografia escolar “como crime pedagógico” e afirmava que dessa forma “o ensino de geografia era inútil e embrutecedor”. (SANTOS, 2008, p. 113).

Entretanto, sua proposta apontava para uma Reforma que, mesmo não sendo concretizada, foi de extrema relevância, pois sinalizava para uma educação geográfica que valorizasse as Geografias cotidianas, os saberes que estão na vivência, na leitura e na interpretação do espaço geográfico pelo educando. Esses Pareceres “acabaram engavetados e encobertos por outros interesses do legislativo da época.” (SANTOS, 2008, p. 111).

Mediante esses Pareceres, Ruy Barbosa apresentava “a influência dos fundamentos científicos e psicológicos de uma didática mais adequada a um ensino objetivo, eficiente e criador, baseado na realidade e na natureza viva do aluno” (ZANATTA, 2005, p. 175). Para Rocha (1996), a Geografia escolar proposta por Ruy Barbosa, mesmo não tendo sido implementada, já assinalava para a Geografia clássica no espaço escolar brasileiro.

A reforma educacional no período republicano apresentada, por Benjamin Constant em 1890, instituía para a Geografia escolar uma proposta curricular organizada em Geografia física, política e econômica. Abordando também exercícios cartográficos e estudos de astronomia.

No que se refere a essa proposta, Rocha (1996) assegura que

Uma análise de tais conteúdos nos permite afirmar que, no período de vigência deste programa, manteve-se hegemonicamente em sala de aula a orientação clássica de geografia. O saber geográfico, por ela transmitido, manteve-se assentado nas duas vertentes que davam corpo à geografia clássica, quais sejam: a geografia matemática e a geografia descritiva. Daí se compreende o porquê da presença de conteúdos de astronomia, cosmografia, cartografia, além da mera descrição dos elementos naturais e sociais presentes na superfície da terra, descartada qualquer tentativa de interpretação e explicação para os mesmos. (ROCHA, 1996, p. 211).

Essa Geografia escolar privilegiava, em sua proposta curricular, a descrição tanto do espaço geográfico quanto das relações socioeconômicas presentes nas sociedades.

A institucionalização da educação pública brasileira consolida-se após 1930, mesmo que essa intenção tenha surgido nas recomendações da Assembléia Constituinte de 1824. Destaca-se que esta intenção não foi “incluída no texto final da Constituição de 1824.” (VLACH, 2004, p. 188).

O Colégio D. Pedro II, apresentando uma proposta curricular que tinha como base o “sistema educacional francês” (SANTOS, 2008, p. 110), teve grande influência ao disseminar ideias e valores que favoreceram tanto a elite quanto o Estado brasileiro. Fundamentada na vertente da Geografia francesa, essa instituição de ensino, nos primeiros anos do século XX, “consolidou oficialmente o papel [...] como escola modelo para todo país ao impor a todos os estabelecimentos oficiais de ensino secundário a adoção de seu currículo.” (SANTOS, 2008, p. 115).

O mesmo autor elucida ainda que

Formar um único povo, uma única nação era, na visão da elite política, intelectual e econômica, o desafio daqueles anos iniciais do século XX e à educação escolar caberia a função primordial de disseminar e veicular ideias e valores que contribuíssem para essa empreitada. Nesse contexto, a geografia era considerada peça-chave e Delgado de Carvalho exerceria papel de destaque naquele momento. (SANTOS, 2008, p. 114).

De acordo com Rocha (1996), com a intenção de difundir o nacionalismo patriótico, o Colégio D. Pedro II recomendava aos educadores uma seleção cuidadosa dos textos ministrados nas disciplinas consideradas adequadas para a difusão dessa ideologia, dentre essas disciplinas, a Geografia atenderia perfeitamente a esse interesse.

Com a consolidação dessa instituição de ensino, no início do século XX, como referência nacional e a difusão da ideologia patriótica consolidada nos espaços escolares, os manuais geográficos de Delgado de Carvalho proporcionaram significativa importância, pois:

[...] ligava-se inextricavelmente à ideologia do nacionalismo patriótico, e, significativamente, a ciência geográfica deveria fornecer-lhe os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um “patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente [...]”. (VLACH, 2004, p. 195).

Dessa forma,

[...] se instituíam nas escolas brasileiras não só a perspectiva positivista-historicista de geografia, na qual concepções ratzelianas e lablachianas se mesclavam, como também se assumia oficialmente a função da educação escolar em veicular o sentimento patriótico na população com vistas a consolidar o projeto nacionalista, tão caro às elites naquele momento histórico. (SANTOS, 2008, p. 116).

No decorrer desse mesmo século, a alfabetização geográfica vivenciou diversas reformas educacionais. De acordo com Souza (2009)

A questão do currículo voltou a baila nos anos 30 do século XX, motivada pela ação reformista do governo federal no âmbito da educação secundária. A reforma de Francisco Campos, instituída no início dessa década, deflagrou inúmeros debates. Essa reforma imprimiu maior organicidade ao ensino secundário em âmbito nacional estabelecendo os estudos regulares, a seriação e a frequência obrigatória. (SOUZA, 2009, p. 76).

A reforma educacional elaborada por Francisco Campos¹⁵ (1931), contribuiu ao designar de 1ª a 5ª série como os cinco anos destinados a uma alfabetização geográfica, com um total de 11 aulas semanais ao final dessas cinco séries. A proposta curricular, “adotou uma clara opção pelos estudos científicos fixando uma distribuição equilibrada entre matérias literárias e científicas.” (SOUZA, 2009, 76-77).

No início do século XX, no cenário brasileiro, emergiram diversas manifestações tanto de educadores quanto de intelectuais brasileiros com relação à política educacional do país. A maior preocupação desses movimentos foi com a qualidade da educação pública. Um desses eventos, de “reestruturação da

¹⁵ A reforma de Francisco Campos estabeleceu a divisão do secundário em dois ciclos. O fundamental com 5 anos e o complementar com 2 anos de duração. O fundamental com cinco anos de duração abrangendo de 1ª a 5ª série passou a abarcar a Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental (SOUZA, 2009).

educação brasileira,” (ZACCUR, 2011, p. 96) foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A mesma autora esclarece que:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 fez a defesa veemente do “ensino laico, misto, gratuito e obrigatório, sem privilégios de ordem econômica e religiosa” enfatizando não servir “aos interesses de classes”. Os educadores cobraram ainda a urgência de um plano nacional para a educação, cuja ausência comprometera aqueles primeiros 43 anos de regime republicano. (ZACCUR, 2011, p. 96).

Dando continuidade a essa reflexão tomo em consideração as palavras de Saviani (2007) que sistematizou os sucessivos movimentos da sociedade civil organizada, desempenhada pelos educadores brasileiros no século XX.

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação [PNE] nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação. (SAVIANI, 2007, p. 1243).

O Plano Nacional para a Educação Brasileira¹⁶ aspirado pelo Manifesto dos Pioneiros, em 1932, só se concretizou na educação brasileira, no final do século XX.

¹⁶ O PNE - Proposta da Sociedade Brasileira, elaborado pela sociedade civil organizada foi realizado em Belo Horizonte em 1997, pelo Congresso Nacional de Educação (CONED). Por meio de representações da sociedade civil, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outras, consolidou-se como a primeira organização da sociedade civil em prol da educação brasileira. O PNE, elaborado pelo executivo no governo de Fernando Henrique Cardoso, e o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), elaborado no governo Luiz Inácio Lula da Silva, sistematizaram os anseios dos organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Em 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema,

[...] instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9/4/1942) [...] continuou dividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos de duração e o colegial com 3 anos de duração compreendendo dois cursos paralelos – o clássico e o científico. (SOUZA, 2009, p. 81).

Merece destaque que, nesse momento histórico, a Geografia escolar para os anos iniciais passa a denominar-se de 1ª a 4ª série e a configurar-se com quatro anos destinados a uma alfabetização geográfica e “apenas duas aulas semanais [...]” (SOUZA, 2009, p. 81). Estabelecia-se, na 1ª e 2ª série, com os saberes da Geografia Geral e, na 3ª e 4ª série, com os saberes da Geografia do Brasil. A Reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou por um período de dezenove anos, até a aprovação da LDB 4024/61.

No que se refere à década de 1940, a alfabetização geográfica, segundo Paganelli (1992), apresentou uma gradativa influência norte americana com relação às propostas curriculares. Por meio do Ministério da Educação, especialistas brasileiros em currículo realizaram treinamento de estágios nos Estados Unidos. No entanto, após o treinamento, junto às Secretarias de Educação, não conseguiram se distanciar da tradição europeia para esse segmento de ensino.

Merece destaque que, no final da década de 1950, “surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.” (SILVA, 2002, p. 29). No âmbito da alfabetização geográfica,

[...] a Geografia tradicional, ou melhor, as tendências tradicionais da Geografia, que buscavam compreender o espaço geográfico por meio das

Ciência e a Cultura), com relação a políticas educacionais em território brasileiro. Alguns desses planos, como o PNE, do executivo, e o PDE, definiram diagnósticos, diretrizes e metas para a educação básica, apoiando-se em uma concepção de neoliberalismo da Terceira Via, na qual o Estado apresenta diagnósticos elaborados a partir de documentos de reuniões mundiais sobre educação, valorizando o papel das Organizações não governamentais (ONG's), parcerias com instituições privadas, apresentando parâmetros e diretrizes curriculares, avaliações de educandos e educadores.

relações do homem com a natureza, passaram a ser questionadas em várias partes do mundo e, nas décadas seguintes, também no Brasil. Os geógrafos foram à busca de novas teorizações e novos paradigmas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 44-45).

Diversos foram os esforços para se romper com práticas pedagógicas positivistas e tradicionais para uma alfabetização geográfica. Nesse movimento, a proposta da Geografia teórica quantitativa, emerge como um dos primeiros esforços. Essas “tendências teórico-quantitativas passaram a ser denominadas neopositivistas, uma vez que dispensavam tratamento matemático a temas geográficos.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.52-53).

Essa proposta apresentou para a alfabetização geográfica o “tratamento de dados estatísticos como base empírica de diversos fenômenos geográficos.” (p. 52) Com base “em modelos geométricos e simulações de padrões de organização espacial que deveriam ser aplicados a qualquer realidade” (SANTOS, 2008, p. 102), não conseguiu, entretanto, separar-se da postura tradicional calcada na fragmentação, reprodução e repetição, tendo como estratégia principal de ensino, a memorização levando à dicotomia dos saberes geográficos.

A LDB 4024 de 20 de Dezembro de 1961, estabeleceu um currículo básico para todo o território nacional. Manteve a estrutura tradicional de ensino das legislações anteriores e a mesma orientação de o ensino primário ter, no mínimo, quatro séries anuais.

Posteriormente, a LDB 5692/71, publicada durante o regime militar, extinguiu o exame de admissão e fundiu o ginásio ao primário. Estabeleceu uma organização de ensino em 1º e 2º Grau, exigiu a obrigatoriedade de quatro para oito anos de escolarização e situou para o 1º grau uma alfabetização geográfica com a “nomenclatura [...] Integração Social, [...] Estudos Sociais.” (PAGANELLI, 1992, p. 225).

O Parecer nº 853/71 estabeleceu que, “o ensino de Estudos Sociais deveria ocorrer sob a forma de “atividades” nas quatro primeiras séries do primeiro grau”. (BRASIL, 1971, s/p.). Mais adiante o mesmo Parecer nos mostra que “ nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos”. (BRASIL, 1971, s/p.).

O fato é que nesse momento histórico, os Estudos Sociais foram implementados, na alfabetização geográfica, como uma mera fusão dos conteúdos das disciplinas de Geografia e História e não sob a forma de “atividades” como menciona o Parecer 853/71.

Paganelli (1992), mais adiante, assegura que “a Integração Social para atividades das primeiras séries, [...] foi gestada, progressivamente pela crescente influência americana – nos convênios bilaterais, na presença dos *expert* em educação no continente [...]”. (PAGANELLI, 1992, p. 229). Nesse momento, “medidas ligadas à política educacional do país, sob regime militar, [...] levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira [...]”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

Um movimento de reflexão e criticidade sobre os saberes geográficos difundidos nos livros didáticos com baixa qualidade de seus conteúdos para uma alfabetização geográfica praticada até então, foi proporcionado pelos debates realizados na Geografia crítica ou radical, no final da década de 1970 e início de 1980.

Nesse momento histórico, passou-se a questionar tanto a Geografia teórico-quantitativa com base no tratamento matemático, quanto o empirismo exagerado da

Geografia tradicional, a forma mecânica, positivista, descontextualizada e cristalizada que os saberes geográficos eram transmitidos aos educandos, a estrutura acadêmica que possibilitou a continuidade desses enganos e o distanciamento da Geografia acadêmica e da Geografia escolar das questões sociais vivenciadas no cotidiano das sociedades.

A LDB, 9394 de 22 de Dezembro de 1996, emergiu no momento de efervescência das reflexões do movimento de renovação da Geografia escolar. Esta estabeleceu a educação básica em, educação infantil, ensino fundamental e médio.

O ensino fundamental passa a abranger primeiro e segundo segmento. Sendo o primeiro segmento, destinado a uma alfabetização geográfica, constituindo-se de 1ª a 4ª série. Essa lei reafirmou um ensino primário gratuito e obrigatório, apesar dessa recomendação estar inscrita na legislação desde a Constituição Federal de 1934.

No entanto, Souza (2009) adverte que o governo federal, a partir da década de 1990, passou a influenciar alterações na prática educativa com o intuito de promover a qualidade na escola pública, ao ditar as regras por meio das orientações curriculares para a educação básica. No que se refere às políticas educacionais implementadas nas décadas de 1980 e 1990, pode-se dizer que:

[...] há uma diferença enorme entre a política educacional de Estado dos anos 1980 e 1990. Os anos 80 surgem num contexto político de recuperação da cidadania e da participação do cidadão na sociedade, que, na ditadura, esteve excluído. Nos anos 90, a palavra-chave não é mais participação, e sim eficiência, qualidade, competição. E a grande nova política educacional não foi de expansão do ensino, de inclusão de pessoas (porque isso foi feito nos anos 80), mas partiu da idéia de que todo mundo estava incluído e era hora de avaliar. Aquilo que nos anos 80 foram propostas curriculares elaboradas nos estados, na década seguinte tornam-se "parâmetros" nacionais. (GERALDI, 2006, p.10-12).

Precisamente em 1997, PCN's¹⁷, inseriram oficialmente os componentes curriculares para a Geografia e História das séries (anos) iniciais do ensino fundamental, com o objetivo específico de reorganização curricular. Essa proposta sinaliza para a dissolução dos “*Estudos Sociais*”, a medida que, estabelece uma referência para a elaboração da proposta curricular dos Estados e das escolas integrantes dos sistemas de ensino brasileiro para uma alfabetização geográfica.

É importante salientar que, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos¹⁸, em 2006, o primeiro segmento do ensino fundamental passou a instituir-se do 1º ao 5º ano, totalizando cinco, os anos destinados à uma alfabetização geográfica.

Pérez (2010, p. 9) afirma que “pero hay una cuestión de fondo que suele ignorarse: La Geografía escolar tiene un origen, un sentido y un desarrollo diferente [...]”. Não é por meio de adaptações dos saberes constituídos nos centros universitários que os educandos dos anos iniciais conseguirão abarcar os conceitos e habilidades geográficos. Esses precisam de uma alfabetização geográfica que possa constituir-se, “num espaço de intensa reflexão e produção, no qual a diversidade dos sujeitos se presentificam a todo momento.” (JANER, 2008, p. 190).

Tomando como referência essas observações, torna-se relevante (re)pensar o movimento curricular geográfico e sua (re)construção no espaço escolar brasileiro, especificamente, nas “concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo que orientarão as escolhas de práticas educativas” (MOREIRA, 2007, p. 13) para uma alfabetização geográfica.

¹⁷ A primeira edição dos PCN para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) é de 1997. No ano seguinte, em 1998, foram publicados os PCN referentes às quatro últimas séries do ensino fundamental (3º e 4º ciclos). Na sequência em 1999, foram publicados dos PCNs do Ensino Médio, esse último sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio, do Ministério de Educação e do Desporto (STRAFORINI, 2011).

¹⁸ A LDB/1996 sinalizou para o ensino fundamental de nove anos de duração. A Lei n. 11.274, de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Para Sacristán (2005, p. 11) “tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia [...]”. Em alguns momentos, uma orientação curricular nos é tão familiar, pois a utilizamos diariamente, no cotidiano escolar, que ela torna-se confortável, adequada e conseqüentemente natural de ser realizada. A (re) elaboração de uma proposta curricular precisa estar de acordo com as reais necessidades de aprendizagens geográficas.

O desafio de se interpretar e refletir sobre os eventos ocorridos nas sociedades com criticidade na Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental foi inevitável. No movimento de rupturas com o que já estava estabelecido, a alfabetização geográfica percorreu uma trajetória que apontou para pesquisa, comprometimento e responsabilidade acadêmica de educadores geográficos, a partir de momentos históricos distintos, que tiveram “a preocupação [...] ressignificar conhecimentos já existentes e produzir novos conhecimentos [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 32) geográficos.

Dialogando com essa perspectiva, em trabalho pioneiro na educação brasileira, desenvolvido com os educadores das redes municipais, estaduais e particulares, no final da década de 1970, Paganelli (1985) já apontava para a relevância da Geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, ao propor um trabalho com as Ciências Sociais em que os saberes geográficos seriam constituídos em grupos, espaços e tempos.

Para Paganelli (1985),

Basicamente, o que se pretende com as atividades de Estudos Sociais, é a construção da noção de vida em sociedade. Essa construção é feita a partir das vivências e experiências concretas dos alunos, associando-se o vivido ao conceitual, e a vida cotidiana à vida escolar, de modo que eles compreendam a vida social como um todo e não como um conjunto de fatos isolados. De uma maneira geral, os Estudos Sociais estudam a sociedade e

sua organização sócio-político-cultural, no espaço e no tempo, encontrando seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 1985, p. 3).

Em ressonância com a proposta de uma Geografia escolar crítica e reflexiva, outras propostas curriculares desenvolvidas entre as décadas de 1980 e 1990, e que continuaram em anos posteriores, assinalavam para uma alfabetização geográfica.

A Proposta de ação para a área de Estudos Sociais (1986) do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) mostra-nos que:

[...] em 1980, quando da criação das séries iniciais do Colégio de Aplicação “João XXIII” da Universidade Federal de Juiz de Fora [...] começamos a refletir sobre os pré-requisitos que entendíamos necessários ao Ensino de Geografia e História [...]. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 1986, p. 5).

O mesmo documento, mais adiante, aponta que:

A Geografia, inserida nos currículos de 1º grau [...] deve ter como objetivo o desenvolvimento da capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação. Essa realidade é uma totalidade que envolve a natureza e a sociedade. (p.13).

O documento redigido para a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), no ano de 1993, afirma que “o objetivo do trabalho com Estudos Sociais é a construção de conceitos e a formação de habilidades vinculados ao conhecimento e a compreensão da realidade.” (SMEJF, 1993, p. 9). Realidade essa vivenciada pelos educandos nos diferentes grupos sociais a qual pertence.

Ao direcionar suas práticas pedagógicas, para trabalhos com esse viés, no final do século XX, esses educadores ou instituições municipais e federais apontaram para a necessidade de planejamento e (re)avaliação da reestruturação

curricular para os anos iniciais, instigando a criarem-se outras e novas práticas educativas com o intuito do educando ter a possibilidade de perceber e compreender o mundo pelo olhar espacial.

Esse cenário possibilitou um movimento em que todas as intencionalidades pedagógicas citadas fluíssem no sentido de uma leitura espacial autônoma e a não continuidade da proposta positivista, mnemônica. A tentativa era desconstruir ações reducionistas, fragmentadas e desarticuladas para uma alfabetização geográfica, advindas da Geografia tradicional e nela centralizadas.

O desafio nesse momento histórico apresentava-se na reorganização de práticas emancipatórias que instigassem a reflexão, ressignificação dos conhecimentos pré-existentes, produção de novas aprendizagens e o não esvaziamento dos saberes geográficos.

Diante desse contexto histórico, observa-se que uma alfabetização geográfica está presente no espaço escolar desde o século XVI, com a chegada dos jesuítas e a Companhia de Jesus ao território brasileiro e que sua consolidação na educação brasileira deu-se por meio de práticas educativas “tradicionais oriundas das orientações moderna e clássica.” (SANTOS, 2008, p. 122). Logo, possibilitaram um saber geográfico descritivo e enciclopédico.

Posteriormente, como “o movimento e o ritmo de mudanças nas sociedades se alteraram [...] a Geografia, como ciência, avançou em seus vários ramos [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 25), contribuindo então, para um diálogo, que permite uma leitura espacial ampliada conseqüentemente, abrindo-se para a leitura crítica da realidade no que diz respeito a uma alfabetização geográfica.

Para Cavalcanti (2002), “já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas fruto de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas” (CAVALCANTI, 2002, p. 11-12). Como por exemplo, os trabalhos citados anteriormente, como o de Paganelli (1985), com educadores das redes municipais, estaduais e particulares; a Proposta de Ação do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (1986) para a implantação dos Estudos Sociais para o 1º segmento do ensino fundamental e da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora (MG), em 1993. Todos esses trabalhos apontam para alterações nas práticas educativas no cotidiano das salas de aula no âmbito da alfabetização geográfica.

Verifica-se que essa leitura sugerida e discutida pelo movimento da Geografia crítica proporcionou novos caminhos, olhares e sentidos à alfabetização geográfica. Essa, desde o final do século XX, apontou para rupturas e comprometimento de educadores geográficos, que, por meio de práticas emancipatórias, estabeleceram possibilidades da Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental vir a ser o “*espaço do dizer, do questionar, do refletir*” sobre os eventos ocorridos na sociedade.

Compartilho com Gontijo e Schwartz (2011) quando nos alertam “que a escola, como uma esfera de comunicação humana, habitada por diferentes sujeitos, com histórias, crenças, valores, culturas etc., pode vir a se tornar um espaço do dizer.” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p.47).

Assim, passo a apresentar, no capítulo seguinte, o movimento metodológico desse processo investigativo. Para tanto, dialogo com as contribuições para a pesquisa nas Ciências Humanas nas leituras de Bakhtin (2003), autores bakhtinianos (1997, 2003, 2006) e Bogdan e Biklen (1994).

4 PROCESSO METODOLÓGICO: MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Acho que o quintal onde a gente brincou
é maior do que a
cidade. A gente só descobre
isso depois de grande. A gente
descobre que o tamanho
das coisas há que ser
medido pela intimidade
que temos com as coisas. [...] as pedrinhas do nosso
quintal são sempre maiores
do que as outras pedras do mundo.
Justo pelo motivo da intimidade.

Manoel de Barros

As palavras de Manoel de Barros que trago na epígrafe me ajudam a refletir sobre a relevância da escolha de uma metodologia para esse processo investigativo. Essa escolha perpassa por perceber “que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. [...]” (BARROS, 2003)

Dessa forma, o objetivo do capítulo é discorrer sobre a opção metodológica para esse processo investigativo. Para tal e com intuito de realizar uma *intimidade* com a proposta metodológica a ser seguida, dialogo com as contribuições de Mikhail Bakhtin (2003) para a pesquisa nas Ciências Humanas e Bogdan e Biklen (1994) sobre investigação qualitativa em educação. Focalizo no capítulo, movimento metodológico e estratégia da pesquisa, buscando uma interlocução teórica, dentre outros, com os autores já citados.

Essa pesquisa de Mestrado em Educação do PPGE/UFJF busca *Compreender como os educadores geográficos de universidades públicas concebem a alfabetização geográfica*. Como escolha metodológica, realizo uma pesquisa interpretativa fundamentada teórica e metodologicamente na teoria

enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin (2003) e no diálogo com as concepções acerca da investigação em educação de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994). Para tal, desenvolvo como estratégia da pesquisa as entrevistas dialógicas.

Para o trabalho de campo, trago, como sujeitos de pesquisa, educadores geográficos que ministram disciplinas em cursos de Pedagogia, designadas à Geografia escolar dos anos iniciais do ensino fundamental em algumas universidades públicas brasileiras. A escolha por tais sujeitos adveio de objetivos específicos. Primeiramente, focalizar um caráter estritamente geográfico para essa pesquisa. Segundo, por serem essas instituições públicas que, tradicionalmente, possuem educadores geográficos, ministrando uma disciplina voltada para os fundamentos metodológicos necessários à uma alfabetização geográfica.

4.1 Movimento metodológico

Versar a respeito do pensamento bakhtiniano em uma pesquisa sobre a Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental é a possibilidade de constituir olhares específicos à pesquisa em educação para esse segmento de ensino.

A escolha por esse referencial teórico aponta que esses *olhares específicos* perpassam pela possibilidade de “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Esse movimento investigativo então dialoga com meu modo de ser, estar e apreender os eventos do mundo contemporâneo, já que esse referencial teórico percebe a pesquisa nas Ciências Humanas como um processo que perpassa pelo ouvir, observar e constituir-se com o outro enquanto sujeito, compreende o

pesquisador como elo participante do processo investigativo. Dessa forma, apresenta-se uma leitura condizente com minha postura acadêmica.

Por isso, enquanto pesquisadora do campo da educação que investiga os movimentos realizados pela Geografia escolar para os anos iniciais do ensino fundamental, volto meu olhar nessa pesquisa, para a possibilidade de apreender o pesquisado, enquanto sujeito e não como um objeto a ser pesquisado. Um sujeito criativo, ativo, participativo, com potencialidades, possibilidades, produtor de cultura, saberes e direitos.

“A investigação qualitativa assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20). Esses contextos perpassam, nas Ciências Humanas, segundo Bakhtin (2003) por pesquisar o homem e não os objetos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 14) empregam,

[...] a expressão “investigação qualitativa” como, um termo genérico que grupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados obtidos do campo investigativo são denominados de qualitativos por serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Esse “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação”, (BOGDAN BIKLEN, 1994, p. 14) perpassa as interlocuções teóricas de Bakhtin (2003) por meio da teoria enunciativa da linguagem proporcionando à pesquisa nas Ciências Humanas perceber que, “[...] o homem ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395), não pode ser visto como objeto, mas como um sujeito de

sentido e significado. Bogdan e Biklen (1994, p. 17) argumentam, ainda que, “o objectivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que [...] pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência”.

Mikhail Bakhtin (1988) é um autor que dedicou seus estudos à linguagem, para ele, essa se dá na interação verbal, não só no diálogo face a face. Esse autor compreende a gramática como necessária para o entendimento da língua. Mas assegura que a essência dessa está na interação verbal. Assim, o que lhe interessa é o enunciado. Faz crítica à linguística por não focalizar o enunciado, mas as normas da língua.

Para esse mesmo autor, a realidade fundamental da língua não está no sistema abstrato de normas, no objetivismo abstrato, nem na enunciação monológica isolada do subjetivismo idealista, entretanto encontra-se na interação verbal. Argumenta que a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1988, p. 127).

A perspectiva bakhtiniana para pesquisa nas Ciências Humanas baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções idealistas e empiristas e perceber pesquisador e pesquisado como sujeitos que interagem, e cuja interação é entendida como um fazer dialógico e responsivo, transmitindo um olhar, que perceba a pesquisa na relação entre sujeitos.

A contribuição desse tipo de pesquisa é possibilitar um movimento flexível, já que, consente aos sujeitos responderem de acordo com sua visão de mundo, uma vez que, ao não elaborar questões prévias, como, por exemplo, questionários proporcionam nas entrevistas que os sujeitos se expressem livremente sobre os temas abordados. Os estudos muitas vezes apresentam-se por pequenas

amostragens, restringindo-se, em alguns casos, a apenas um sujeito de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Objetivar um processo investigativo em uma abordagem de pesquisa interpretativa para as Ciências Humanas se expressa, de acordo, com Bogdan e Biklen (1994) por meio de cinco características distintas. Nas palavras dos autores, essas características seriam:

1. **Fonte directa de dados** é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] Os investigadores assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.
2. **Descritiva.** Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feita com base nos dados para ilustrar e substanciar apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo [...]. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.
3. **Interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.** Patentaram o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários.
4. Tendem a **analisar os seus dados de forma indutiva.** Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]. Planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.
5. O **significado é de importância vital.** [...] estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. [...] Estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber 'aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem.' [...] reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50, grifo nosso).

Ao se pesquisar e estudar esse sujeito, precisa-se ter claro que, por meio de seus gestos, falas e expressões, ele transmite sentidos e significados nas relações que estabelece com outros sujeitos. A construção do conhecimento acerca do

sujeito pesquisado só terá sentido a partir do momento que partilho, socializo, divido, assim (re)constroem-se, esses conhecimentos, esses saberes.

Bakhtin (2003) traz uma grande contribuição à pesquisa nas Ciências Humanas. Dentre essas contribuições, permite ao pesquisador, do lugar que ocupa, perceber e entender o evento pesquisado. Esse movimento é entendido pelo conceito de exotopia. Ao se distanciar, colocar-se fora do outro, o pesquisador adquire um excedente de visão que lhe admite dar forma, refinamento, ao que ouviu durante sua investigação. Esse movimento pressupõe dois sujeitos que interagem em um processo de diálogo.

Para Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador passa a fazer parte do mundo do sujeito no processo investigativo. Entretanto, continua a estar do lado de fora e nesse movimento “aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113). Realiza, segundo Bakhtin (2003), um movimento exotópico.

4.2 Estratégia da pesquisa

Levando em consideração que a pesquisa induz o pesquisador a enfrentar questões desafiadoras no seu processo investigativo, um dos pontos a serem suscitados inicialmente é a escolha dos referenciais metodológicos.

Ao eleger a pesquisa interpretativa dialogando com Mikhail Bakhtin (2003) e Bogdan e Biklen (1994) apreendo que as escolhas não são neutras ou imparciais.

O pesquisado e o pesquisador saem do processo de investigação reflexivos, pois interagem, ressignificam e apreendem novos sentidos e significados no decorrer da pesquisa. Tornam-se, segundo Amorim (2006), produtores de texto. Contudo, um não deve silenciar o outro.

Ainda para Amorim (2006, p. 98-99),

O texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação, que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas.

O pesquisado atua e reflete durante o processo investigativo. É um movimento de constante alteração tanto do pesquisador quanto do pesquisado; pois, por meio do diálogo e das contrapalavras, permite-se ao sujeito expressar-se livremente sobre a temática pesquisada.

Exotopia, segundo Amorim, significa “desdobramentos de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2003, p. 14). O meu olhar de investigadora sobre o pesquisado nunca será o mesmo que ele tem de si, já que, com meu excedente de visão, passo a perceber algo no modo como ele apreende os eventos do mundo, que ele próprio não percebe e, então, configuro o que vejo, por meio do que ele não pode ver e nem perceber. Essa distância que tomo não significa negar a condição de educadora geográfica e discente em educação, nem vivências anteriores que me constituem como sujeito histórico e cultural; mas, na verdade, é cotejar esses novos enunciados a esses novos interlocutores.

De acordo com essa perspectiva, a entrevista dialógica se constitui em uma relação de interação verbal, por meio do encontro entre dois sujeitos que compartilham visões de mundo diferenciadas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 14),

uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...] dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. [...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

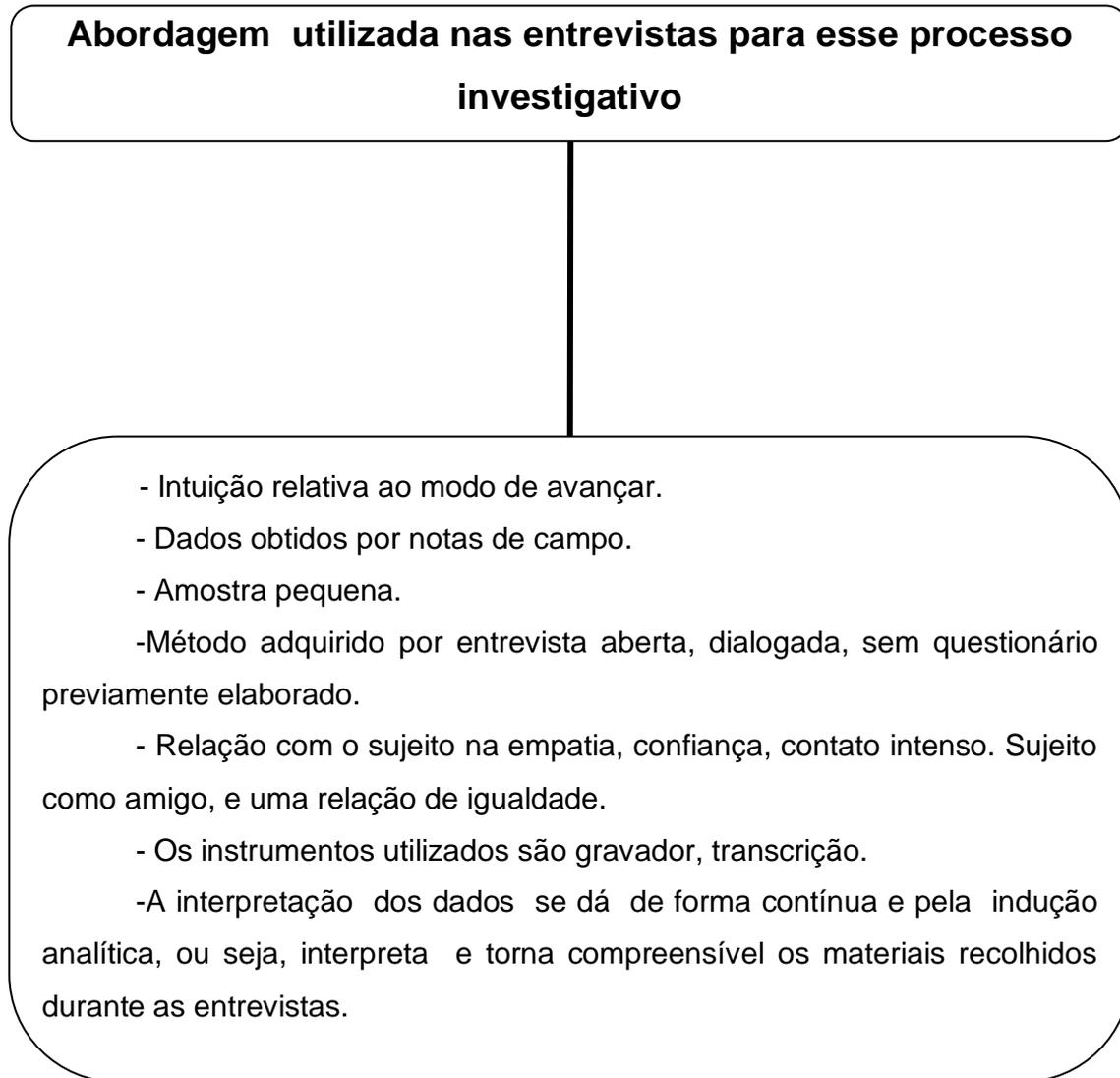
Nas entrevistas dialógicas, em uma perspectiva bakhtiniana, entre pesquisado e pesquisador aparecem palavras e contrapalavras que propiciam a construção de sentidos sobre a temática abordada, a partir dos discursos produzidos no diálogo face a face. Essa estratégia de pesquisa não se utiliza de questionários ou perguntas semi estruturadas, mas isso não significa que essas não precisem ser planejadas previamente de acordo com a questão proposta.

É importante salientar que as entrevistas “oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, ao iniciar a entrevista, o pesquisador deve informar ao pesquisado o objetivo dessa e, caso haja necessidade, esclarecer a confidencialidade da mesma. Afirmam que os silêncios por parte dos sujeitos da pesquisa, não devem ser temidos, pois possibilitam a organização do pensamento e “dirigem parte a conversa. Constitui um mau hábito os entrevistadores interromperem e desviarem a conversa.” (p. 136).

Na figura abaixo, está sistematizada a abordagem utilizada nas entrevistas dialógicas, para esse processo investigativo.

Figura 1 - Abordagem utilizada nas entrevistas para esse processo investigativo



Fonte: Adaptada pela autora baseada em BOGDAN; BIKLEN, 1994.

Distanciar-me, voltar ao meu lugar, manter uma posição exotópica não quer dizer excluir-me de responsabilidades, ou negar a posição de educadora ou pesquisadora que ocupo; é, na verdade, entrelaçar-me a esses novos eventos, com os sujeitos de pesquisa e participar ativamente de todo processo de conhecimento que do campo emerge.

4.3 Movimentos do campo investigativo

Após a definição da proposta metodológica e dos sujeitos a serem pesquisados, surge o movimento de realizar entrevistas dialógicas, buscando responder às inquietações da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 138), a função do pesquisador “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam assumi-los.”

Dessa forma, do lugar que ocupo enquanto pesquisadora na área das Ciências Humanas, optar por uma entrevista dialógica apoiada na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin, a princípio, pareceu algo extremamente desafiador.

Um dos primeiros desafios foi não levar para o encontro com o sujeito da pesquisa perguntas estruturadas, apoiando-se em questionários. Esse movimento inicialmente gerou insegurança. O segundo foi,

a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação [...] . Para quem nunca empreendeu uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Entretanto, o processo investigativo avançou e, para a interpretação das entrevistas com os sujeitos pesquisados, surge a necessidade da realização da transcrição da mesma com a legenda devidamente organizada pelo pesquisador, já que, “a transcrição deve, em paralelo com a entrevista, ser dominada pelos comentários do sujeito.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 173).

Para esse movimento realizei dois caminhos distintos. Norteada pela questão central desse processo investigativo: *Compreender como os educadores geográficos*

de universidades públicas concebem a alfabetização geográfica, e pelos pontos de desdobramentos: *Quais os movimentos realizados pela Geografia escolar no ocidente e no espaço escolar brasileiro? Quais foram os movimentos de constituição da alfabetização geográfica na educação brasileira? Que atravessamentos constituem uma alfabetização geográfica na Geografia escolar brasileira?* Realizei, primeiramente, a transcrição das entrevistas, elaborei sua respectiva legenda de transcrição e sistematizei a legenda utilizada para organizar os diálogos na transcrição das entrevistas.

Quadro 6 - Legenda utilizada na transcrição das entrevistas

SÍMBOLOS	SIGNIFICADOS
P	Quando transcrevo minhas intervenções enquanto pesquisadora
(SP)	Quando transcrevo a fala dos sujeitos de pesquisa
(///)	Inaudível
()	Inclusões feitas por mim em determinadas falas para ajudar a compreensão do pensamento
[...]	Corte proposital de alguma parte da fala ou trechos da entrevista, considerados desnecessários para interpretação.
...	Pausa na fala dos sujeitos.
{ }	Fala simultânea.
(*)	Fala dos pesquisados simulando a fala de outras pessoas
(Itálico)	Meus comentários

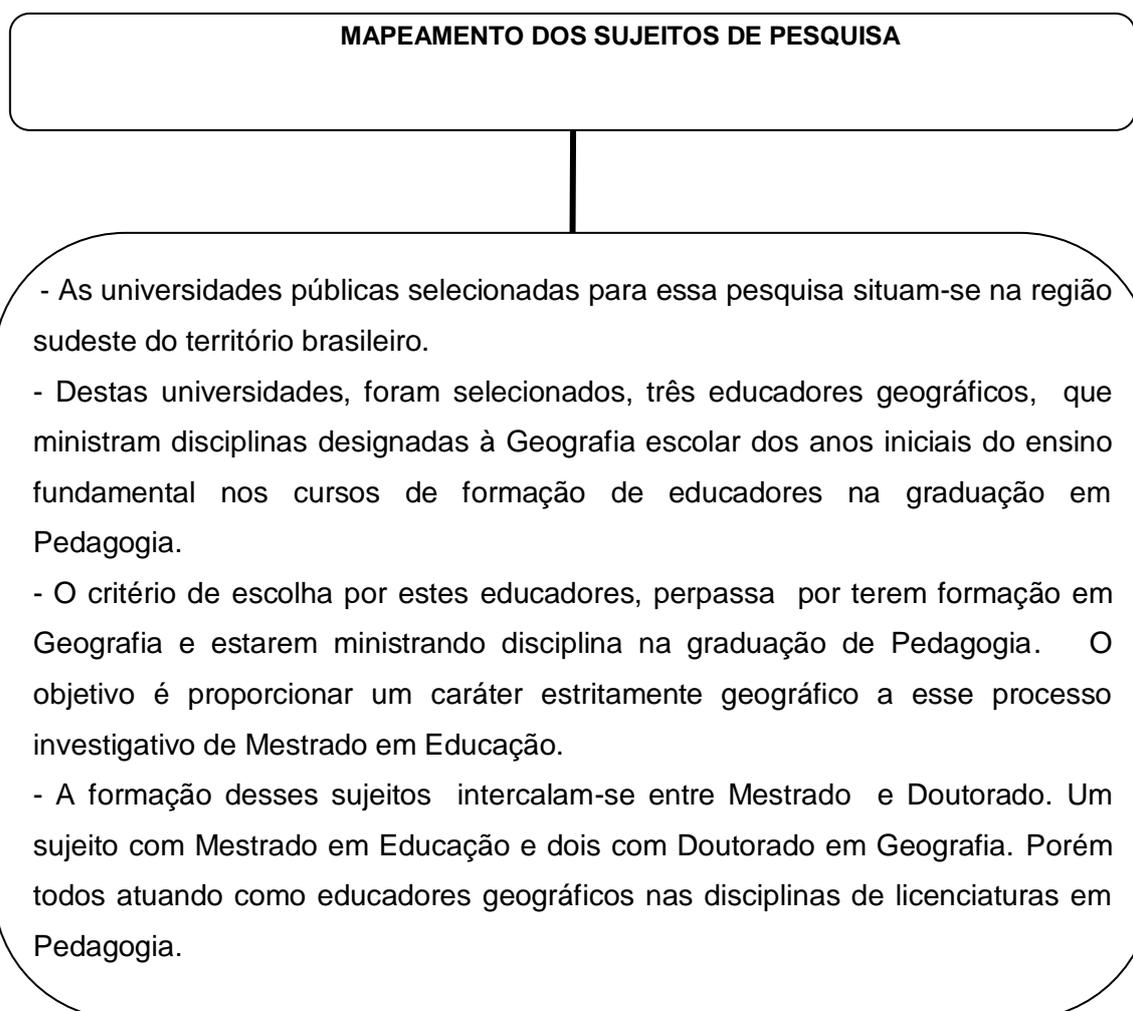
Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, após a transcrição e a leitura minuciosa da entrevista, para que possam emergir as categorias de interpretação, organizei a legenda temática e categorias de interpretações emergiram propiciando o suporte para a interpretação dos achados de campo.

Dessa forma, as fichas de transcrição foram devidamente identificadas, datadas e posteriormente interpretadas. Essas estão no anexo B.

Penso que algumas questões precisam ser elucidadas. Primeiramente, realizei a opção de trazer no texto as falas dos sujeitos de pesquisa em itálico. Partindo do pressuposto que esse trabalho possa ser consultado por outras pessoas, optei por não utilizar os nomes dos educadores geográficos pesquisados e as respectivas instituições de ensino em que trabalham. Entretanto, penso ser necessário um mapeamento com o objetivo de traçar um breve perfil dos sujeitos de pesquisa. A seguir, apresento esse mapeamento.

Figura 2 – Mapeamento dos sujeitos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

As devidas autorizações para uso do depoimento resultante das entrevistas estão no anexo A. Todas essas ações idealizadas para esse processo investigativo

foram sistematizadas no esquema abaixo (fig. 3), com o intuito de construir um resumo das estratégias a serem utilizadas na pesquisa.

O esquema apresentado na figura 3 com o resumo das estratégias orienta minha intencionalidade nesse processo investigativo. Destaco o que já desvelei sobre a temática pesquisada e o que pretendo desvelar. Apresento os sujeitos da pesquisa, proposta metodológica e alguns autores que dialogam com esse processo investigativo.

Partindo do princípio de que, nesse capítulo, delimitei o movimento metodológico e as estratégias da pesquisa apresentando a justificativa por essas escolhas, parto para, no capítulo seguinte, iniciar a interpretação dos achados de campo, por meio das entrevistas com os educadores geográficos pesquisados.

5 DESVELANDO ESSE PROCESSO INVESTIGATIVO: OS ACHADOS DO CAMPO

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

Mikhail Bakhtin

O desígnio do capítulo é apresentar a experiência de campo desse processo investigativo, por meio das entrevistas dialógicas, com os educadores geográficos pesquisados. O intuito é relatar que “minha palavra permanece no diálogo contínuo” (BAKHTIN, 2003, p. 356) tanto com o sujeito pesquisado quanto com o referencial teórico ao interpretar os *achados* ou os *dados* de campo. Nesse movimento o objetivo é demonstrar que “há o contato de pessoas e não de coisas”, (p. 404-405) como nos relata Bakhtin (2003) por meio da epígrafe acima.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 149), “o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da [...]” interpretação do que foi recolhido do campo investigativo.

Não posso deixar de mencionar que alguns sentimentos emergiram no encontro inicial com o campo, o processo de envolvimento mostrou-se ao mesmo tempo “*angustiante*” e “*encantador*”. Sistematizar o conhecimento produzido na entrevista e relacioná-lo com o referencial teórico foi, sem dúvida, uma tarefa árdua, pois a intencionalidade é não produzir dados manipulados, realizados artificialmente ou de maneira equivocada. Contudo, desvelá-los trouxe-me esclarecimentos e uma enorme satisfação.

Amorim (1997) realiza uma comparação entre a tarefa do pesquisador e a de um “*detetive*”. Demonstra que o detetive está no local do crime, com o objetivo de participação direta na ação ocorrida desvelando uma determinada ação. Bogdan e Biklen (1994) realizam um movimento parecido ao de Amorim (1997) já que, para esses autores, “os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 139).

Posteriormente à leitura desses textos, deparei-me com uma realidade: percebi que minha participação enquanto pesquisadora é parecida com a de um “*detetive*”, pois preciso investigar e interpretar, nas enunciações dos sujeitos, o que eles trazem e em que podem ajudar-me a responder à questão a que proponho: *Compreender como os educadores geográficos de universidades públicas concebem a alfabetização geográfica*. Diante dessa questão, direcionei meu olhar, porque “o detetive não disfarça nada, não esconde nada e dirige-se diretamente ao sujeito.” (AMORIM, 1997, p. 135).

Nesse direcionamento, parti, então, para o mapeamento das categorias de interpretação.

5.1 Mapeando as categorias de interpretação

No movimento inicial de mapeamento das categorias de interpretação, por meio das transcrições das entrevistas, não se pode desconsiderar que a interpretação dos

dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas [...] com o objectivo de aumentar sua própria compreensão

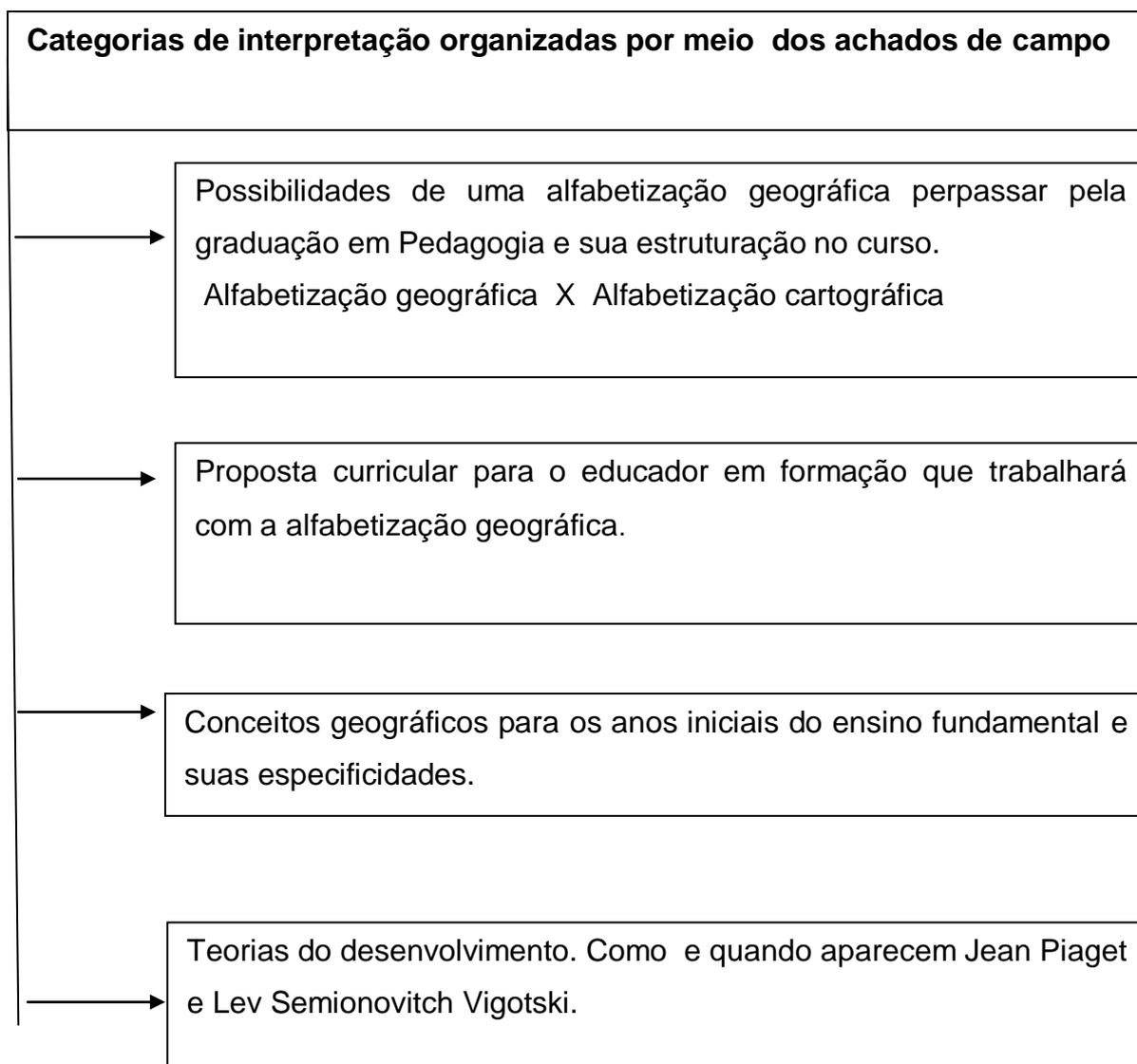
desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Assim, para interpretar os dados e proporcionar a outros sujeitos a leitura do material que emergiu do campo investigativo, organizei uma legenda temática, cuja elaboração efetivou-se por meio da (re) leitura da transcrição das entrevistas no sentido de realizar uma investigação, procurando o desvelamento das particularidades apresentadas nas palavras e contrapalavras de cada sujeito pesquisado.

Nesse movimento, após transcrição e levantamento dos dados significativos, realizei a separação dos temas e os organizei em unidades de conteúdos. Dessa forma, importantes categorias de interpretação foram sistematizadas.

No esquema a seguir, sistematizo as categorias de interpretação organizadas a partir dos achados de campo.

Figura 4 - Categorias de interpretação organizadas a partir dos achados de campo



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir desse movimento, trago essas categorias de interpretação de forma a se justaporem uma às outras com o intuito de apresentá-las na forma de aproximações. O subtítulo abaixo foi estruturado de forma a sintetizar todas as categorias de interpretação obtidas por meio dos achados de campo, sem a preocupação de apresentar novas unidades no decorrer do texto.

5.2 O olhar dos educadores geográficos de universidades públicas sobre os movimentos da alfabetização geográfica

A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como
 sou - eu não aceito.
 Não agüento ser apenas um
 sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas,
 que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora,
 que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem
 usando borboletas.

Manoel de Barros

Para iniciar o diálogo, apresento pequenos trechos de minhas notas de campo que também contribuem para a interlocução com a epígrafe acima quando essa nos apresenta que “a maior riqueza do homem é a sua incompletude.” (BARROS, 1996). Os trechos a seguir apontam para essa incompletude dos educadores geográficos.

[...] Sou professora de Geografia e por vez a gente é educador geográfico, por vez a gente comete alguns equívocos, eu acho. (Nota nº 3. Data: 27 de agosto de 2012).

[...]

É no sentido mais profundo, do que é educar.... é entender o espaço [...]. (Nota nº 3. Data: 27 de agosto de 2012).

Enquanto educadora geográfica e pesquisadora na área da educação percebo que essas enunciações iniciais, são inquietantes e desafiadoras. Primeiramente, pela humildade do educador geográfico em assumir e nos alertar,

que cometemos equívocos enquanto educadores, já que, “na humildade eu trabalho com a hipótese de que existem outras verdades, mesmo aquelas contra as quais eu luto.” (FREIRE, 1995, p. 73). Segundo, pela concepção de que educar perpassa pelas relações *que eu tenho* com o espaço geográfico.

Do lugar que ocupo, acrescento que esses “*equívocos*” perpassam por questões de ordem epistemológica, pedagógica, espacial e que, pelo viés geográfico, é, justamente, pelo *olhar espacial* que compreendemos e educamos geograficamente para os eventos do mundo.

Para amenizar esses “*equívocos*”, precisa-se refletir sobre,

que caminhos o professor e a escola podem trilhar para que os alunos dos diferentes níveis de ensino compreendam o espaço geográfico e ampliem sua visão de mundo, conheçam o seu papel na sociedade moderna ou pós-moderna, com queiram alguns [...] (PONTUSCHKA, 1999, p. 111).

Nesse sentido, as universidades públicas exercem papel relevante nesse processo por meio de pesquisas e incisivamente na formação dos futuros educadores que irão trabalhar com uma alfabetização geográfica.

No entanto, enquanto área de conhecimento, seja no espaço escolar europeu ou brasileiro, a Geografia esteve, desde o início de sua sistematização, enraizada em seu processo empirista, atrelando-se na Geografia escolar a exercícios de memorização excessiva dos dados, descrições de conceitos, saberes e eventos geográficos, legando a segundo plano discussões que envolvem seu objeto de estudo, já que, “sempre, e ainda hoje, se discute muito mais sobre a *geografia* do que o *espaço*, que é o objeto da ciência geográfica.” (SANTOS, 2004, p. 18).

Desde Kant, e sua primeira sistematização da Geografia enquanto área do conhecimento na Alemanha, os saberes geográficos foram “*recortados*” e “*descritos*” para serem interpretados e estudados. Esse filósofo, percebia a

“Geografia com uma ciência de síntese” (MOREIRA, 2009, p. 12) e a combinação *observação e registro* foi amplamente utilizada, não só para o aperfeiçoamento cartográfico, mas também na forma como os saberes foram ministrados inicialmente aos educandos nos espaços escolares europeus e, posteriormente, brasileiros.

No final do século XIX, consolida-se a sistematização de uma Geografia “*dual*” por meio da fragmentação entre Geografia Física e Humana, oriunda de uma percepção dicotômica entre natureza e sociedade. Essa forma de se *pensar e fazer* Geografia escolar, designada historicamente de Geografia tradicional entra em conflito por não conseguir responder aos questionamentos sobre as questões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais na sociedade brasileira.

De acordo com Carvalho (2004, p. 46)

Podemos dizer que a geografia tradicional entra em crise dentro de toda a necessidade de mudança dos anos sessenta. [...] Um dos fatores responsáveis pelas mudanças foi o fato de que a escola passou a exercer um novo papel na reprodução social.

Para Callai (2005, p. 229)

É certo que, da forma como a geografia tem sido trabalhada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela Geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconectadas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto [...].

O movimento de renovação da Geografia no século XX deu-se por meio da tentativa de educadores geográficos brasileiros romperem com as “*amarras*” da Geografia tradicional, em que os saberes geográficos são memorizáveis e inquestionáveis. Em diálogo com essa discussão, o movimento de renovação chamou a atenção para o fato de que “[...] a Geografia é vista como disciplina

responsável pela leitura de mundo, do espaço ocupado (e transformado) e não ocupado pelo homem.” (AMORIM; CALVANO, 2010, p. 33).

Embora continue atualmente, Amorim e Calvano (2010, p. 35),

muito comum o ensino de Geografia ainda se apresentar dentro das salas de aulas das escolas públicas e privadas brasileiras de forma conteudista, livresca, em que a decoreba ainda é a base do ensino e do aprendizado escolar.

Ao tentar superar esses obstáculos, a ciência geográfica assume um diálogo, por meio de uma prática pedagógica que propicia aos discentes em formação nos cursos de Pedagogia, o conhecimento para uma educação geográfica, voltada para os primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, uma alfabetização geográfica.

Como mencionado anteriormente, o movimento de constituição de uma Geografia escolar para os anos iniciais está presente no espaço escolar brasileiro desde o século XVI. A “Geografia vem de uma tradição longínqua do ensino dos jesuítas [...]” (PAGANELLI, 1992, p. 227), tendo como desígnio inicial, “[...] a criança indígena, em particular o menino curumim [...].” (MORTATTI, 2004, p. 50). Os educadores não possuíam qualificação específica para ministrarem os saberes geográficos a esse segmento de ensino.

Atualmente, na educação brasileira, por meio das orientações do Parecer CNE/CP nº 5/2006, do Conselho Nacional de Educação, os profissionais que pretendem atuar como docentes, nos anos iniciais do ensino fundamental deverão ser formados nos cursos de Pedagogia. Conseqüentemente, esses discentes trabalharão com uma alfabetização geográfica na “pedagogia, no 4º período.” (Nota nº 1. Data: 19 de dezembro de 2011).

Posteriormente, outros dados, apresentam-nos que é,

SP3. [...] uma disciplina que se localiza no 7º período.

Constata-se, por meio dos dados obtidos no campo, que a disciplina destinada a uma alfabetização geográfica é sistematizada na formação de educadores que vão atuar com os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Pedagogia, em universidades públicas.

Mesmo que essa disciplina ocorra em momentos distintos na graduação, variando de acordo com a instituição de ensino, historicamente, nas universidades públicas se atribui à Pedagogia, a responsabilidade por uma alfabetização geográfica. Esse é um ensino que não perpassa pela graduação de Geografia apesar de serem educadores geográficos que ministram essa disciplina.

A formação do educador tem sido tratada por olhares distintos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), a formação inicial do pedagogo deve ter como principal objetivo a docência. Dessa forma, estudos e pesquisas voltam-se para a busca de uma maior qualidade no processo de formação, por meio de uma proposta curricular que possa abarcar questões pedagógicas, envolvendo teoria e prática de cada área do conhecimento, no caso específico dessa pesquisa, a Geografia.

Com relação à denominação da disciplina, os enunciados a seguir confirmam sua presença na Pedagogia.

SP1. Fundamentos Teóricos Metodológicos Geografia I [...] pensando o ensino de 1º ao 5º.

Entretanto, outros dados nos são apresentados.

SP3. Quando eu cheguei me deparei com essa disciplina, aqui na Pedagogia. Ciências Sociais, dois pontos, Conteúdo e Método. Esse é o nome da disciplina.

SP2. [...] Tive a experiência em ocupar no curso de Pedagogia com Ciências Sociais: Conteúdo e Método.

Mesmo que com enfoques diferenciados, “[...] esses cursos mantêm em seus currículos disciplinas que tratam dos fundamentos e metodologias de Geografia” (GOULART, 2011, p. 23) ou seja, uma disciplina voltada para uma alfabetização geográfica, no curso de Pedagogia.

Em alguns espaços de formação de educadores, a disciplina voltada à uma alfabetização geográfica fragmenta-se, já que,

SP2. É uma disciplina que é oferecida por professores tanto da Geografia quanto da História também, e há, digamos assim, um rodízio a cada semestre, quando essa matéria é oferecida, ela tem tanto professores que lecionam Geografia quanto História. O que eu não tenho certeza é se nas Ciências Sociais, os Sociólogos, aqui da faculdade de Educação, trabalham com Ciências Sociais: Conteúdo e Método, isso eu não posso afirmar.

Porém, muitas vezes, essa disciplina, que deveria estar voltada a uma alfabetização geográfica, está atrelada a outras áreas do conhecimento, ou seja, precisa-se apresentar aos futuros educadores (as) não só saberes geográficos, mas também os saberes da História e das Ciências Sociais.

O dado que merece reflexão é que esses deveriam ser espaços acadêmicos destinados a “aprender e aprender a ensinar Geografia” (GOULART, 2011, p. 23). Na disciplina está imbricado o conteúdo de História e das Ciências Sociais, perpassando pela Sociologia. Só que, essas áreas do conhecimento possuem objetivo, metodologia e objeto de estudo distintos e diferenciados aos da Geografia escolar e da formação do educador geográfico.

Alguns movimentos atravessam esse argumento; pois, abarcar questões pedagógicas envolvendo teoria e prática à alfabetização geográfica, com um currículo abrangendo além da Geografia, História e Ciências Sociais é sem dúvida,

uma proposta desafiante, sobretudo pelo fato de que, esses saberes são ministrados, segundo os dados apresentados, por um educador geográfico.

Esse movimento, sinaliza para uma preocupação com relação a questão curricular.

SP3. Porque pra mim, antes de nós pensarmos que Geografia que é essa, você tem que pensar que currículo é esse.

Esse início de século “aponta um momento de profundas transformações nas relações espaço-temporais, o que implica um novo modo de pensar a realidade e como o homem vive essas transformações num cenário sempre cambiante.” (CARLOS, 1999, p. 173).

Esse cenário “cambiante” perpassa também pelas discussões curriculares com relação à Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino e seus movimentos nos espaços escolares. Nas palavras de Pontuschka (1999, p. 11),

A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas a professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global [...].

Nesse momento histórico, intensificou-se, no espaço acadêmico brasileiro e mundial, o número de pesquisas que procuram compreender como e por que determinados conhecimentos, em detrimentos de outros, são selecionados no âmbito da escola, tanto no Brasil quanto em outros espaços.

De acordo com Bittencourt (2003, p. 15) essas pesquisas,

[...] surgem em diferentes países quase que simultaneamente e sem muitos contatos iniciais entre os que as realizavam. Na França, Inglaterra, Portugal, México, Canadá, entre outros países, incluindo o Brasil, houve um

crescimento de pesquisas sobre a disciplina escolar que entre outros problemas, possuíam em comum a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.

Merece destaque que a intenção desses pesquisadores, em muitos casos, era ou ainda é conhecer o caminho percorrido pela sua área de conhecimento e as inquietações referentes dentre outros temas, às reformulações curriculares, já que, estão diretamente interligadas com a formação dos sujeitos no espaço escolar.

Goodson (1990) apresenta uma distinção dos termos disciplina e matéria escolar. Para o autor, disciplina abarca uma condição de conhecimento que procede dos centros universitários, e matéria escolar abrange o termo empregado nos espaços escolares destinados à instituição primária e secundária, o que na atualidade, designamos de ensino fundamental e médio na educação básica.

Deste modo, “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores guias oficiais sobre a estrutura institucionalizada da escolarização.” (GOODSON, 1990, p. 10). O mesmo autor (1990) adverte que existe um distanciamento entre o que separa o currículo escrito e, conseqüentemente, uma teoria curricular, da prática vivenciada no cotidiano das salas de aula. Entretanto, assegura que por meio da constituição do currículo escrito formal, pode-se instituir parâmetros expressivos para a realização de um currículo dinâmico, vivo e participativo.

Chervel (1990), em suas pesquisas, enfatiza a disciplina escolar enquanto produtora do conhecimento. Para esse autor, a função da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares, essas se constituem como integrante da educação escolar. Esclarece que a escola tem liberdade para determinar tanto sua pedagogia quanto seu conteúdo. Perpassa, então, pela reflexão de que os

conteúdos não são fórmulas das ciências de referência, como muitos pensam, mas que esses foram historicamente criados pela escola, ou seja, “na escola e para a escola.” (CHERVEL, 1990, p. 181).

Logo, a reflexão perpassa por “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo.” (SILVA, 2002, p. 15). Com relação à história da institucionalização da Geografia escolar na Grã-Bretanha,

[...] por volta do século XIX, [...] nas escolas primárias, a geografia começou a ser considerada como interessante, com possibilidades utilitárias e pedagógicas na educação das crianças da classe operária inglesa e passou a ser ‘matéria de aula’ e, no decorrer do século XX tornou-se um ensino obrigatório, com exigências maiores de definição de objetos e métodos. Os resultados dessa expansão foram às pressões sobre as universidades para responder “a demanda por treinamento de especialistas de geografia” que apenas em meados do século XX alcançou uma identidade reconhecível academicamente e no âmbito da pesquisa. (BITTENCOURT, 2003, p. 37-38).

No âmbito da Geografia escolar brasileira, “[...] professoras e professores sempre estiveram envolvidos, [...] com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades [...]” (SILVA, 2002, p. 21). Dessa forma, os movimentos realizados por essa área do conhecimento, apresentaram-se historicamente como “[...] conhecimento escolar [...] produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização, expressando um conjunto de interesses e de relações de poder, em dado momento histórico” (LOPES, 2007, p. 196).

Moreira e Silva (1995, p. 7-8) nos explicam que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal –

ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Não se pode menosprezar que nas últimas décadas, cada vez mais, educadores geográficos pesquisadores têm se preocupado com as relações curriculares no que diz respeito à Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. Precisamos, incisivamente, avançar no debate.

Para Straforini (2011), o debate acerca do currículo para uma Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental foi fortemente influenciado pelas críticas aos PCN (1997) realizadas pelos textos publicados na Revista Terra Livre, número 13, “Dedicado ao Dossiê ‘Os PCNs (sic) em discussão’, e no livro ‘Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia”. (STRAFORINI, 2011, p. 42).

Esse mesmo autor argumenta,

que essas críticas foram fundamentais num espaço-tempo e produção das políticas curriculares dos anos 1990, cujo objetivo era marcar oposição ao modelo de sociedade altamente desigual e segregado de um governo neoliberal. (STRAFORINI, 2011, p. 42).

Dessa forma, em linhas gerais, de uma forma ou de outra “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2008, p.17). Para Paganelli (2007), as propostas curriculares oficiais, seja federal, estadual ou municipal merecem ser interpretadas à luz da criticidade já que, desempenham papel fundamental na formação dos sujeitos.

Determinadas práticas pedagógicas estão tão enraizadas no cotidiano escolar que, sem que se perceba, elas se tornam o único caminho a ser trilhado. Na medida em que a reprodução de uma proposta curricular, que sempre existiu no

espaço escolar é realizada sem reflexões, compartilha-se a ideia que essa é estanque, acabada, pronta.

No decorrer do pensamento epistemológico acerca do currículo, novos enunciados foram sistematizados, desde o final do século XX até os dias atuais. Revisitar os movimentos torna-se relevante, na medida em que, marcam as discussões acerca de uma alfabetização geográfica na formação de educadores.

Silva (2002), em suas produções acadêmicas sobre currículo, realiza, inicialmente, uma discussão, do que seria “teoria”. Afirma que, de uma forma ou de outra, esta, “representa, reflete, espelha a realidade” (p. 11), de uma determinada sociedade, em um dado momento histórico. Para ele a teoria do currículo partiria do pressuposto de que “existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada uma coisa chamada “currículo” (SILVA, 2002, p. 11). O currículo então, seria um objeto que viria antes da teoria e que serviria para “descrevê-lo e explicá-lo” (SILVA, 2002, p. 11) e de certa forma para dar-lhe vida e criá-lo.

O mesmo autor aborda que as teorias críticas do currículo iniciadas na década de 1960 caracterizam-se pela teoria da desconfiança e dos questionamentos. O currículo reestrutura-se em consequência da formação conceitual de alguns autores que discutem a ideologia do currículo. Chama-nos atenção para o currículo oculto, já que este, “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (SILVA, 2002, p. 79).

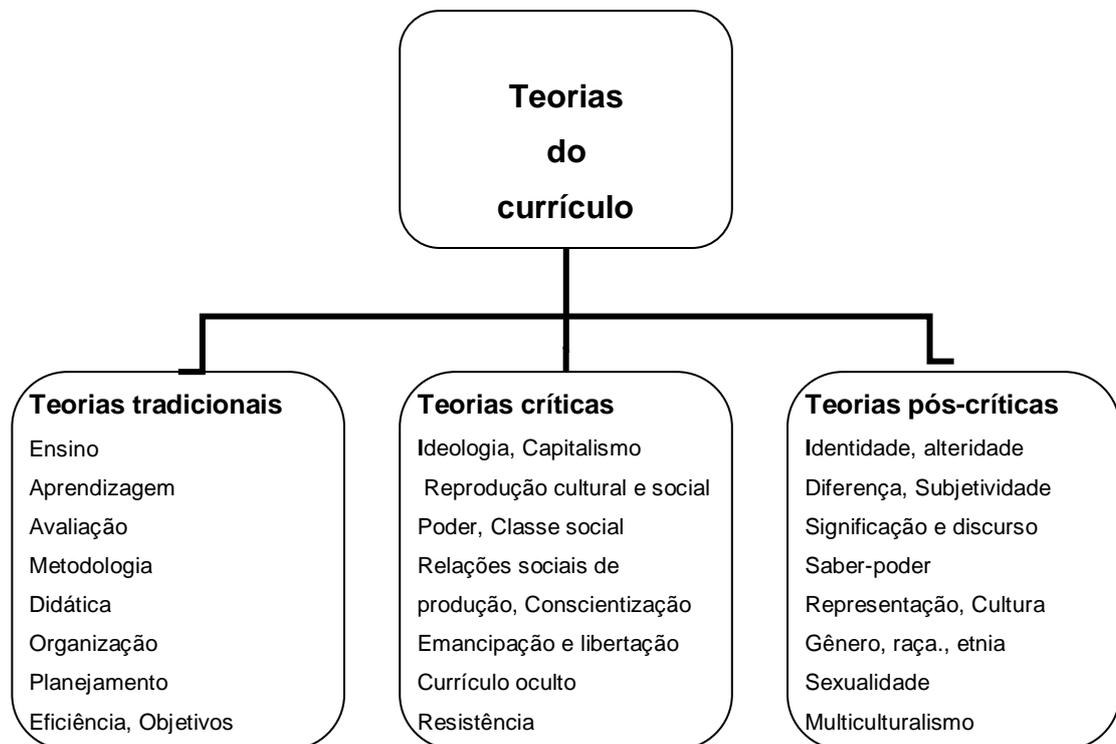
Esse movimento apontado pelo referido autor (2002) institui atitudes e valores transmitidos pelas relações que se estabelecem no espaço escolar. Constituem em práticas e relações de subordinação e dominação. Por essa proposta, apreendem-se os modos próprios de organização dos tempos escolares, como os educandos devem ser agrupados e hierarquizados nas turmas, a forma como esses devem ser

alinhados nas carteiras na sala de aula, (*um olhando para a nuca do outro*) a forma como chamam os educadores de “tia” ou “tio”, a visão da família tradicional, que fica muitas vezes, limitada a uma concepção familiar da classe média alta. Esse currículo oferece, também, uma visão restrita de gênero, etnia e sexualidade.

Entretanto, de acordo com Silva (2002) as teorias pós-críticas, privilegiam discurso, significação, valorização das diferenças, identidade multicultural, representação, cultura, gênero, raça. Essas leituras estariam preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. O currículo nesse contexto seria um poderoso artefato social e político.

Refletir um currículo na Geografia escolar, destinada à formação de educadores, é também conjecturar sobre a existência das teorias sobre currículo. A síntese dessas teorias está sistematizada na figura abaixo.

Figura 5 – Teorias do Currículo



Fonte: Elaborada pela autora a partir de SILVA, 2002, p. 17.

Na medida em que, na teoria pós-crítica, o “currículo [...] é texto, discurso, documento” (SILVA, 2002, p.154) surge, para esse mesmo autor (2002), a necessidade desse ser constituído por meio do diálogo, enunciações que envolvem os múltiplos sujeitos partícipes do processo curricular: educandos, educadores, escola, cultura, ou seja, o currículo percebido como uma construção social.

Os achados de campo nos remetem que a temática curricular é motivo de apreensão por parte do sujeito de pesquisa.

SP3. Que currículo é que é pensado para esse professor, ou pedagogo que vai trabalhar com Geografia, que currículo é esse. Isso significa discutir cada disciplina o que te cabe. Mas dentro desse leque onde é que entra essa Geografia. Veja bem, aqui, nós temos um currículo onde tem uma disciplina no 7º período chamada Ciências Sociais: Conteúdo e Método. E essa disciplina, ela tem que dar conta da Geografia, História e Ciências Sociais. Agora, você tem 60 horas.

Os enunciados a seguir refletem, ainda mais, essa inquietação.

SP2. Mas com essa estruturação é complicado. Existe uma tamanha insegurança desses profissionais, das futuras professoras, [...] de se trabalhar os saberes geográficos com o aluno [...] porque em quatro meses e meio a incerteza do que trabalhar é muito grande.

Mais adiante, a preocupação, por parte do sujeito de pesquisa, com relação à proposta curricular destinada a uma alfabetização geográfica, amplia-se.

SP3. Agora eu te pergunto, como em três, quatro meses, um semestre você vai trabalhar ao mesmo tempo Geografia, História e um debate mais amplo sobre o que é Ciência Sociais. [...] Outras áreas também sofrem do mesmo problema. No caso da Geografia o problema é ainda maior, porque é Geografia, História e Ciências Sociais.

É importante ressaltar que, mesmo quando a disciplina é oferecida na formação de educadores, e sendo exclusivamente direcionada a uma alfabetização geográfica, como “Fundamentos Teóricos Metodológicos Geografia I, [...] com as

alunas da Pedagogia” (Nota nº 1. Data: 19 de dezembro de 2011), os educadores geográficos assinalam que a carga horária é restrita para se trabalhar todos os saberes geográficos.

Nas palavras de Goulart (2011, p. 25),

Esses cursos mantêm em seus currículos disciplinas que tratam dos fundamentos e metodologias de Geografia. [...] Posto que para ensinar Geografia sejam necessários conhecimentos que incluem os saberes geográficos e pedagógicos e a transposição desses às práticas do cotidiano escolar, como a formação do professor das séries iniciais, especialmente em relação aos saberes geográficos, pode ser realizada em um ou dois semestres?

Se ocorre uma preocupação com relação à formação de educadores no que diz respeito a uma disciplina que está totalmente direcionada aos fundamentos teóricos metodológicos, para uma alfabetização geográfica, a inquietação fica ainda maior com a realidade de um educador, com uma formação essencialmente geográfica, ter que abordar na disciplina os saberes geográficos e os da História e das Ciências Sociais, em um semestre ou “60 horas”. “Leviano demais é não compreender o que se passa na formação. Não dá para você ter História e Geografia de forma condensada em um semestre.” (Nota nº. 2. Data 21 de agosto de 2012).

As questões que se colocam são ainda mais desafiadoras quando a preocupação perpassa por não dominar as categorias da área de conhecimento de História.

SP2. Essas professoras terão um curso, uma disciplina melhor dizendo, com um professor que é da Geografia. Mas eu também assumo isso. Eu não tenho um domínio das categorias da História.

Diante da realidade de se “trabalhar ao mesmo tempo Geografia, História e um debate mais amplo sobre o que é Ciências Sociais [...]” (Nota nº 3. Data: 27 de agosto de 2012), e não ter “um domínio das categorias da História” (Nota nº 2. Data: 21 de agosto de 2012), na formação de educadores nos cursos de Pedagogia, que é, em determinados semestres, ministrada por educadores geográficos, esse texto, desdobra-se para outras possibilidades de interlocuções e diálogos.

Inquieta com esses “*achados*” de campo, percebi que havia sido lançado em meu processo investigativo, um desafio, ainda maior. Procurar compreender a realidade acadêmica, de se trabalhar, ao mesmo tempo, Geografia, História e Ciências Sociais, já que, essa realidade não havia sido vislumbrada até esse momento nesse processo investigativo.

Inverti o olhar e realizei uma nova imersão na revisão bibliográfica, disponível nos diversos suportes teóricos, para que pudesse compreender, sob que viés, consolida-se tal proposta curricular, já que esses educadores geográficos irão trabalhar, incisivamente, com uma formação que se desdobrará para a alfabetização geográfica.

A primeira constatação é a de perceber que pouquíssimos trabalhos acadêmicos voltam suas pesquisas para essa temática na Geografia. Procurei, então, realizar um cruzamento de olhares, com outros autores, cujo objetivo foi proporcionar um diálogo com trabalhos que tenham afinidades e que se comunicam com as inquietações apreendidas por meio dos achados de campo.

O intuito foi traçar um caminho para um possível entendimento da proposta curricular apresentada pelos sujeitos de pesquisa, com relação, a uma alfabetização geográfica no curso de Pedagogia.

Para se interpretar uma formação para o pedagogo que perpassasse tanto pela Geografia, História e as Ciências Sociais, um dos entrecruzamentos possíveis foi por meio da interdisciplinaridade, já que, esta sugere precisamente, uma visão não linear da realidade vivida e estudada.

Na educação brasileira, no final da década de 1960 e início de 1970 “uma discussão aprofundada sobre a Iniciação as Ciências Sociais nas primeiras séries tornou-se inviável, pela imposição da Educação Moral e Cívica [...] em caráter obrigatório.” (PAGANELLI, 1992, p. 229). Momento histórico este, vivenciado pelo regime militar.

Para a mesma autora a discussão sobre as Ciências Sociais por meio da “discussão teórica e de práticas interdisciplinares” (PAGANELLI, 1992, p. 229) é retomada frente aos eventos vivenciados pelo mundo contemporâneo com a globalização da economia, meios de comunicação e tecnologia.

No que tange a essa temática, Japiassú (1976) alerta-nos que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSÚ, 1976, p. 74). O movimento interdisciplinar inclui, incisivamente, a relevância entre duas ou mais disciplinas e a interação entre elas.

Cabe ainda dizer que nessa perspectiva para Morin (2000) as disciplinas como estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio. A educação deve, romper com fragmentações curriculares e mostrar as correlações entre os saberes.

Os achados de campo nos mostram dados relevantes com relação à questão interdisciplinar envolvendo Geografia e História. Com relação a essas disciplinas

apresentarem-se juntas ou separadas nas propostas curriculares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, merecem destaque os enunciados a seguir.

SP 3: É uma questão. [...] sem conhecer as duas coisas, a gente não consegue juntar e fazer direito. [...] Nós não conseguimos entender o que é uma coisa, o que é outra. Talvez fosse o caso de, propor um material didático onde você pudesse fazer essa diferenciação conceitual. Se você fosse me falar assim:

- Se você tivesse que trabalhar novamente e tivesse que rever esse currículo, eu acho que, minimamente, tinha que ter duas disciplinas: Ciências Sociais: Conteúdo e Método I e II. Porque se trabalhava em uma perspectiva mais da Geografia e outra na perspectiva mais da História [...]. Que esses conceitos da História e da Geografia fossem trabalhados juntamente, mas que você tivesse atividades e propostas interdisciplinar no livro didático ao final ou ao longo desse material didático, algo que pudesse trabalhar do ponto de vista interdisciplinar.

Essas palavras e contrapalavras assinalam para dois caminhos. Primeiramente, que, ao se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, corre-se o risco do *enfraquecimento* ou *impossibilidade* dos saberes específicos da ciência geográfica serem abordados a suprir as necessidades fundamentais de formação do futuro educador (a) que irá ministrar as aulas para uma alfabetização geográfica devido, principalmente, à carga horária disponibilizada.

Segundo e, sobre outro viés, com duas disciplinas “*Ciências Sociais: Conteúdo e Método I e II*” (Nota nº 3. Data: 27 de agosto de 2012) e uma carga horária estendida, a *possibilidade* de um trabalho interdisciplinar poderia ser concretizada e, conseqüentemente, outra forma de *pensar* uma alfabetização geográfica poderia se concretizar no espaço escolar, trazendo aos educandos desse segmento de ensino, de forma ampla e diversificada por meio do olhar espacial e histórico a compreensão dos eventos ocorridos nas sociedades contemporâneas.

No que diz respeito à busca da interdisciplinaridade, esse movimento,

[...] requer mudança na postura do professor de geografia em relação a um trabalho que o aproxime das demais disciplinas, o que pode permitir um aprofundamento das noções e conceitos básicos sobre espaço geográfico. A interação de temas e a relação de metodologias selecionadas pela própria escola que possibilitem um raciocínio sobre o espaço geográfico em interação com a história, a matemática, a literatura, [...] permitirão uma melhor compreensão da própria disciplina escolar geografia. (PONTUSCHKA, 1999, p. 135-136).

Outra questão merece destaque já que existem

SP 3. Olhares da História que a gente não consegue abarcar. Não consegue abarcar, porque é uma questão da disciplina. Mas aí é que entra a formação. A gente só consegue construir a interdisciplinaridade quando a gente constrói e consegue compreender qual é a contribuição dessa sociedade fatiada, que é histórica de cada disciplina cuidar de uma coisa. Só que isso tem um olhar um pouco mais específico, e agora chegou a hora da gente abrir e abrir para dialogar, senão agente não dá uma resposta pra sociedade.

Esses são diálogos inacabados, em construção, porque a realidade que nos apresenta os dados de campo, não é a interdisciplinar. Entretanto, precisa-se dar “uma resposta pra sociedade” (Nota nº 3. Data: 27 de agosto de 2012), representada por meio dos discentes nos cursos de formação, educandos na educação básica ou para a comunidade acadêmica de uma forma geral e, para se dar essa resposta, precisa-se “minimamente ampliar para o debate”. (Nota nº 3. Data: 27 de agosto de 2012).

Esse debate perpassa também pelos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental.

SP3. E essas crianças? Se essas professoras vão trabalhar com Geografia e História precisa-se dedicar minimamente uma disciplina para a Geografia e minimamente uma disciplina para a História.

A ampliação desse debate perpassa por uma proposta curricular que possibilite identificar os múltiplos saberes, e um currículo que contemple dentre outras possibilidades, perceber o educando não como um “objeto”, mas como um

ser histórico e cultural, um sujeito único e singular, mas que pela sua vivência no e pelo espaço, constitui-se na coletividade.

É nítido que alguns caminhos foram selecionados e seguidos por esses educadores geográficos com o intuito de suprir os entraves encontrados ao se depararem com a realidade de se trabalharem com Geografia, História e um debate mais amplo sobre as Ciências Sociais.

Os enunciados a seguir apontam para esses caminhos, tendo em vista uma alfabetização geográfica.

SP3. [...] quando eu me deparei com essa disciplina. O que eu vou trabalhar? Então eu trabalho conteúdo? Como eu vou trabalhar conteúdo? Primeiro eu acho que eu não teria como trabalhar um conteúdo de História e o conteúdo de Geografia. [...] Então você parte de onde para pensar essas questões? E aí, a gente partiu primeiro. Ser uma disciplina denominada de Ciências Sociais: Conteúdo e Método, partimos para um debate, a cerca do que seria Ciências Sociais no interior da formação de um professor.

Nas palavras de Callai (2003, p. 77) “os conteúdos das ciências sociais pode ser considerado, nesta perspectiva, o pano de fundo que embasa todo este processo de iniciação escolar [...]” e conseqüentemente deva ser trabalhado “no interior da formação de um professor.” (Nota nº 3. Data: 27 de agosto de 2012).

Alguns desafios estão postos nas propostas curriculares para uma alfabetização geográfica, alguns mais evidentes que outros. Inicialmente o

desafio a ser enfrentado e superado é a não consideração de que o primeiro segmento do Ensino Fundamental (séries iniciais) é um universo escolar totalmente diferenciado do acadêmico e do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (STRAFORINI, 2011, p. 55-56).

Como nos diz Pérez (2010, p. 9), “pero hay una cuestión de fondo que suele ignorarse: La Geografía escolar tiene un origen, un sentido y un desarrollo diferente [...]” da Geografia acadêmica. Os saberes geográficos sistematizados para uma

alfabetização geográfica devem levar em consideração, especificamente, que a Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental possui especificidades.

Um desses caminhos para a disciplina Ciências Sociais: Conteúdo e Método foi,

SP3. Um corte a partir dos conceito, nossa porta de entrada. Então assim. Nós trabalhamos um pouco na iluminação da professora Tomoko, espaço, tempo, sujeitos sociais e identidade e lugar. Na medida que, se nós fôssemos alencar aqui, da Geografia nós trabalhamos espaço e lugar, enquanto conceito. E de História nós trabalhamos o debate acerca da identidade e da memória. Então ficou, identidade e memória da História e espaço e lugar da Geografia.

SP2. Eu tive em trabalhar essas categorias da História. É sério, a insegurança, bateu várias vezes. Como eu vou trabalhar? E dizer que eu trabalhei da mesma forma, ou com a mesma intensidade, e com a mesma qualidade, eu não vou temer a dizer a você, eu acho que não. “Eu puxei a sardinha”, expressão para as habilidades geográficas, para o conteúdo geográfico.

As falas dos sujeitos de pesquisa apontam que, mesmo realizando “o debate acerca da identidade e da memória” (Nota. nº 3. Data: 27 de agosto de 2012) abordando os saberes da História, houve um nítido direcionamento para “as habilidades geográficas, para o conteúdo geográfico” (Nota. nº2. Data 21 de agosto de 2012).

O caminho percorrido por esses educadores geográficos, mesmo trabalhando com especificidades da História ou das Ciências Sociais, foi o de levarem esses(as) futuros(as) educadores (as) “entenderem o que é específico da área de um professor de Geografia pro encontro com a área da educação. [...] pensando o ensino de 1º ao 5º” (Nota nº 1. 19 de dezembro de 2011) e apresentarem nos cursos de formação de educadores, como “*porta de entrada*” os conceitos e habilidades geográficas.

Nesse contexto é importante perceber o que é trabalhado de específico da Geografia tendo em vista uma alfabetização geográfica na formação de educadores na Pedagogia.

SP1. [...] eu acho que é prudente que elas conheçam as nossas principais correntes [...] as nossas grandes categorias. É importante que elas entendam, o que a gente entende como espaço, lugar, território.

SP2. Um exemplo pra você, que pra mim foi o cargo chefe, foi território. [...] E as habilidades que a Geografia precisa e devemos desenvolver.

SP3. Aí que tá, o corte. Eu tinha que trabalhar naquele tempo, [...] espaço e lugar.

É relevante ressaltar que as habilidades geográficas são tão importantes quanto os conceitos para uma alfabetização geográfica, já que,

existem conceitos que são caros a essa ciência geográfica [...] assim como habilidades que devem ser desenvolvidas como: ler, escrever e interpretar; representar por meio de desenhos, croquis, mapas; observar, identificar e visualizar; estabelecer diferenças e associações; levantar hipóteses; explicar, interpretar e problematizar; resumir; sintetizar, elaborar conclusões; pensar com logicidade; criatividade; estruturar o pensamento, planejar mudanças, lidar com instrumentos (mapas, bússolas, termômetros) [...]. (JANER, 2008, p. 190).

Trabalhar algo específico da Geografia perpassando pelos conceitos e habilidades geográficas é, justamente, para sensibilizar o futuro educador para os saberes geográficos, visto que, “sem que o professor tenha conhecimentos da Geografia, é impossível que o livro didático não se torne um manual.” (GOULART, 2011, p. 22).

Nas palavras de Romano (2005, p. 157)

Ensinar Geografia nas séries iniciais, para muitos professores, significa transcrever na lousa conteúdos encontrados nos livros didáticos e avaliar os alunos por meio de questionamentos que valorizam apenas a memorização.

Ao ser indagado sobre o livro didático, como recurso exclusivo, para uma alfabetização geográfica, os sujeitos de pesquisa demonstram uma certa preocupação com esse recurso didático. Tentam mostrar aos discentes do curso de Pedagogia o conhecimento dos conceitos e habilidades geográficas para que, “ele possa ser responsável pela produção de seus próprios materiais didáticos, porque o livro didático não é o único e exclusivo recurso [...]”. (Nota nº 2. Data: 21 de agosto de 2012).

Mais adiante, os achados de campo apontam que, depois de se trabalhar com os conceitos geográficos,

*SP3. [...] fomos pros livros didáticos mesmo. Um trabalho assim:
- Vamos ver como isso aparece nos livros didáticos. Como é que a abordagem ela se dá. Então assim, com livros que eles trouxeram, com os livros que a gente tem aqui. Então a gente fazia um pouco esse percurso na tentativa de sensibilizar para um olhar espacial sobre a sociedade.*

Para ampliar a reflexão,

SP3. [...] a gente fazia esse debate e ia a uma discussão um pouco mais específica a partir dos livros didáticos. [...] Trabalhávamos também o debate de uma forma, não tão profunda que o debate de lugar o debate de paisagem, como conceitos e a gente fez esse recorte justamente da pesquisa nos livros de 1ª a 4ª série.¹⁹

Portanto, ao propiciar aos discentes de Pedagogia saberes que sejam específicos da ciência geográfica gera tanto a possibilidade de o livro didático não se tornar um “*manual*” ou um saber que deva ser seguido sem reflexões críticas quanto que o educador tenha autonomia teórica para construir e desenvolver suas próprias atividades sem a utilização do livro didático.

¹⁹ Atualmente denominado do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Em uma das interações verbais, no que tange, especificamente, aos conceitos geográficos, nos anos iniciais do ensino fundamental, os sujeitos de pesquisa assinalam que

SP1. Acho que todos devam atravessar o ensino de Geografia.

SP2. Todos, todos.

Callai (2003, p. 77) assinala que “o período das séries iniciais é o de construir os conceitos básicos da área, e que são básicos para a vida [...]”. Torna-se prudente que esses conceitos sejam trabalhados na formação de educadores.

Gonçalves e Lopes (2008, p. 48) afirmam que

[...] conceitos geográficos como espaço, território, paisagem e lugar são norteadores no processo de uma alfabetização geográfica, já que possibilitarão ao educando articular procedimentos e atitudes sobre o espaço e seu entorno. Portanto, deve-se alfabetizar também para ler e descrever o espaço geográfico.

Cabe ainda dizer que, trabalhar com os conceitos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental implica, ampliar o debate, já que,

SP3. A questão é que na verdade eles não podem se transformar em uma questão teórica para nenhum aluno. [...] Me parece que conceito historicamente construído é algo teórico, decorado.

SP2. É um desafio constante [...] da Geografia escolar, claro que, aí vêm as especificidades.

SP3. Tinha que ser na verdade, uma formação que trabalhasse os conceitos, mas não estou sendo assim teórica não, estou entendendo conceito [...] como a ideia do conceito mesmo, que é, uma forma de você iluminar a realidade.

Merece destaque que, para Cavalcanti (2004, p. 133)

[...] o ensino de nenhuma matéria pode se pautar apenas pela memorização. Ensino é processo de conhecimento, é mudança de qualidade no pensamento e a memorização enquanto tal não é conhecimento, nem provoca mudança na qualidade do pensamento.

Surge então, a necessidade de nos cursos de formação de educadores apontar aos futuros docentes que “nessa etapa há especificidades que precisam ser consideradas [...]” (GOULART, 2011, p. 21) e que não será por meio de uma aprendizagem com informações fragmentadas, desconectadas, estanques, por mera transposição dos conteúdos sistematizados pela Geografia acadêmica ou por meio de exercícios de memorização que os educandos apreenderão os conceitos e as habilidades geográficas.

Os enunciados a seguir constataam a preocupação com essas especificidades para uma alfabetização geográfica por parte dos educadores geográficos.

SP3. Tem especificidades sim. [...] Pois os níveis que os sujeitos estão vivenciando suas histórias nas suas relações espaciais são diferentes. Os horários espaciais e os conteúdos provenientes disso vão ser diferentes.

O diálogo amplia-se com relação às especificidades porque,

SP3. [...] isso é uma questão. O lugar vai ser abordado do mesmo jeito só que os elementos que vão ser trazidos vão ser diferentes. Seus níveis de (não sei nem se de aprofundamento, que eu acho que os aprofundamentos eles vão sempre existir), vai depender das crianças, do conflito, do professor, da sua competência. Porque o conceito de lugar vai se aprofundar com a mesma dimensão pra aquelas crianças, para aquela idade aquilo é um aprofundamento. Aí, a gente tem que ter claro, a contribuição do educador geográfico, ou do professor de Geografia. Que elementos poderiam compor o debate? Que elementos são mais específicos dessa idade? Estou citando o lugar, mas poderia ser a paisagem que são mais próprios dessa idade.

Entretanto, ao se trabalhar os conceitos geográficos, de forma a *iluminar* os saberes geográficos com os futuros educadores, passa a existir, a “[...] possibilidade de fazer do ensino de Geografia nos anos iniciais como um caminho para

compreender a realidade em que se vive” (STRAFORINI, 2004, p. 18), já que, quando se entende o conceito, em sua perspectiva teórica, consegue-se “compreender a Geografia escolar como um espaço de convergências, de encontro dos diferentes liames que compõem o mosaico da educação institucional”. (JANER, 2008, p. 190).

Pensando no *lugar* de uma alfabetização geográfica na educação brasileira, os achados de campo chamam também atenção para o entrecruzamento entre alfabetização geográfica e alfabetização cartográfica.

SP1. É engraçado que você fala alfabetização geográfica e eu falo alfabetização cartográfica.

Esse entrecruzamento remete a algumas reflexões pertinentes, pois ao trazer o termo “alfabetização” para a alfabetização geográfica surge a necessidade de explicitar de que conceito de alfabetização trago a esse processo investigativo. Com essa intencionalidade, esse texto desdobra-se ainda mais.

Na contemporaneidade, discorrer especificamente sobre a possibilidade de uma alfabetização geográfica, os anos iniciais do ensino fundamental só podem ser articulados se considerarmos inicialmente a possibilidade de diálogo entre Geografia escolar e alfabetização, já que, no contexto de uma alfabetização geográfica, constata-se uma estreita correlação entre essas temáticas.

A finalidade de se mapear esse movimento é evidenciar qual perspectiva e conceito de alfabetização iluminaria os caminhos possíveis para uma alfabetização geográfica no âmbito da educação brasileira.

Historicamente, “a preocupação com a alfabetização é muito antiga” (GERALDI, 2011, p. 27). Revisitar alguns de seus movimentos é apreender que essa, “se constitui em um /uma campo/área de conhecimento próprio com uma

crescente produção de pesquisas oriundas de diferentes áreas e, por isso mesmo, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas.” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 42).

A forma de alfabetizar, no espaço escolar brasileiro, esteve muito atrelada a um movimento que parte das letras do alfabeto, que são memorizadas e decoradas na ordem alfabética e posteriormente associadas umas às outras organizando-se as sílabas, delas as palavras e, finalmente, as frases.

As “velhas cartilhas de alfabetização estão aí para comprovar esse movimento que vai da letra ao sentido. Mas também não só velhas cartilhas: alguns programas como Alfa & Beto Acelera [...] preferem esse modo de caminhar.” (GERALDI, 2011, p. 28). Imprimindo-se como “[...] algo contraditório tendo em vista que ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência” (CAGLIARI, 1998, p. 85).

Sobre esse caminhar, perpassando pelas velhas cartilhas, Edwiges Zaccur, (2011) em seu texto “*Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos*” elucida-nos com o exemplo de sua neta.

Eis que, passados 40 anos, encontro minha neta às voltas com as letras dançantes, com olhos e bocas, pernas e braços, agora produzidas com recursos sofisticados: são letrinhas destacáveis e autocolantes. [...] Sua escola de educação infantil insiste em seu afã de alfabetizar a partir das letras. No entanto, essa criança, como tantas outras de classes média e alta, será alfabetizada sem maiores problemas. São crianças que nasce no berço da cultura escrita e são embaladas por histórias e cercadas de belos livros de literatura infantil. Faz toda diferença ter, desde cedo em suas vidas, a presença do binômio literatura e educação. [...] são crianças que aprendem a ler lendo, e o fazem sem a escola, com a escola, apesar da escola, qualquer que seja o método. (ZACCUR, 2011, p. 105).

A preocupação então, nos remete às crianças de classes populares que não possuem acesso “*desde berço*” à cultura escrita e muito menos “*são embaladas por*

histórias e cercadas de belos livros de literatura infantil.” (ZACCUR, 2011, p. 105, grifo nosso).

Com relação ao programa Alfa & Beto torna-se relevante esclarecer que sua proposta de Alfabetização baseia-se nas recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura e na análise das práticas dos países mais avançados. Esse programa de Alfabetização foi aprovado e está incluído no Guia de Tecnologias do MEC. Dispõe de um conjunto de materiais que contemplam todas as competências previstas no Programa de Ensino: - Consciência fonêmica. Princípio alfabético. Decodificação. Fluência. Desenvolvimento de vocabulário. Estratégias de compreensão de textos. Competências da escrita. Todas as propostas de atividades do programa são baseadas nas evidências científicas atuais da Ciência Cognitiva da Leitura. O ensino da decodificação utiliza o método fônico. Há materiais para o aluno, para a classe, para o professor, para a escola e para a Secretaria de Educação. Inclui instrumentos de gerenciamento pedagógico para o professor, escola e Secretaria de Educação. Oferece capacitação e assistência gerencial e pedagógica e em a duração de um ano e se destina aos alunos do 1º ano do ensino fundamental da educação básica (INSTITUTO ALFA E BETO, 2013).

Educadores brasileiros, em meados do século XX, tentaram romper por meio de teorias e práticas educativas com esses enunciados fragmentadores com relação à alfabetização. Sem dúvida uma das maiores contribuições a essa temática, foi sistematizada pelo educador Paulo Freire.

De fato,

[...] há alguns anos, a preocupação com os sentidos passou a ter predominância. Desde Paulo Freire e a escolha dos temas geradores [...] os estudiosos da alfabetização têm dedicado especial atenção ao fato de que, ao usarmos a língua falada não estamos preocupados com os sons discretos que a compõem, mas com os sentidos. (GERALDI, 2011, p. 28).

Dessa forma, novos enunciados estão postos a partir da década de 1960, mesmo que alguns educadores ou órgãos oficiais insistam em permanecer nas “*velhas cartilhas*” (GERALDI, 2011, p. 8)

Para Geraldi (2011, p. 13),

A permanência das cartilhas de alfabetização e de seus métodos mostra que a maioria das escolas tem preferido entrar pelo domínio do alfabeto para depois exercitar a capacidade de compreensão e interpretação. Mesmo porque alfabetizar com base no convívio com material escrito dá muito mais trabalho ao professor e à escola, cujas condições, sabidamente, são precárias.

Paulo Freire (2005) contribuiu significativamente ao mostrar que o processo de alfabetização não pode ser compreendido como uma mera aquisição mecânica de codificação e decodificação de fonemas e grafemas, mas que esta articula-se, por meio da leitura de mundo e a leitura da palavra.

Esse entrecruzamento da “*palavramundo*” (FREIRE, 1998) é compreendido como a “palavra viva que, embebendo o cotidiano alfabetizador com a riqueza das situações sociais reais, nas quais a escrita não se restringe a cópia e a leitura, não é mera decifração, pois contribui para a leitura da palavra e da vida.” (SAMPAIO; MORAES, 2011, p. 151)

Nesse contexto, o processo de alfabetização,

possibilita uma leitura crítica da realidade, constituindo-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1997, p. 68).

Os enunciados de Paulo Freire afastam da “alfabetização a ideia restrita de código [...]” (SAMPAIO; MORAES, 2011, p. 149) mas aproxima dos sentidos que “adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas

sentidos” (GERALDI, 2011, p. 29). Na perspectiva de Paulo Freire (1980), a leitura dos eventos ocorridos no mundo precede a leitura da palavra, já que, antes mesmo de conceber grafemas e fonemas, o educando lê e interpreta os eventos do seu cotidiano, nos grupos sociais aos quais pertence mesmo antes de participar das enunciações no espaço escolar.

Dessa forma, “o conceito de alfabetização se amplia e transcende seu conteúdo etimológico de lidar com letras e palavras mecanicamente, passando a traduzir as relações do educando com o mundo.” (PÉREZ, 2001, p. 46). Observa-se então, que “colocar em diálogo o pensamento de Paulo Freire [...] se traduz na proposta de buscar, por meio da prática alfabetizadora, formas brasileiras de pensar o Brasil e o mundo.” (PÉREZ, 2001, p.101).

Gadotti (2011) reafirma o pensamento freireano, quando expõe que “a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita” (GADOTTI, 2011, p. 12) pois, o educando “já lia o seu mundo” (p. 11), antes mesmo de ser alfabetizado na leitura e na escrita, leitura essa de mundo, exercida por meio das vivências com seus pares nos diversos grupos sociais aos quais pertence.

Nesse contexto, Gontijo e Schwartz (2011) veem a alfabetização como um campo de conhecimento e prática sociocultural, que compreende diversos “objetos de estudo, variadas concepções de linguagem, de discurso, de texto etc., nas quais se fundamentam a sua produção científica e, também, diversas abordagens metodológicas.” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 34).

Pesquisadora do pensamento freireano, Zaccur (2011) adverte que alfabetizar sugere estimular “a tomar a palavra para a pronúncia do mundo, transformando-o e humanizando-o para a humanização de todos.” (ZACCUR, 2011,

p. 103). Afirma que, ao ter contato com a produção acadêmica de Paulo Freire, deu início, em sua prática pedagógica, a reflexões que levaram-na perceber que ensinar é também aprender com o outro. O que implica em “escutar e valorizar a palavra do outro que provém de outro lugar.” (ZACCUR, 2011, p. 102), de outros espaços, de outro contexto cultural.

Para Sampaio e Moraes (2011, p. 152),

Aceitar a ideia de que a alfabetização é apropriação de uma “técnica de leitura e escrita”, significa acolher a redução e a simplificação que esse conceito está aí a carregar. É contribuir para a invisibilidade das lutas históricas e políticas que a vida e obra de Paulo Freire sempre representaram no campo da educação, pois defendia alfabetização como prática dialógica e emancipatória.

O conceito de alfabetização sistematizado e defendido pelo educador Paulo Freire (1998, p. 68) preconiza, por meio de uma prática dialógica, autônoma e emancipadora, que o educando possa ser capaz de “uma leitura crítica da realidade, constituindo-se como um importante instrumento de resgate da cidadania [...]”

Nesse contexto, os achados de campos salientam que,

SP2. [...] nós não conseguimos desvencilhar isso da política [...] dependendo da sua posição, de atuação nesse espaço, [...] porque a alfabetização está fazendo parte dessa educação geográfica, eu preciso revelar e desvelar esse espaço geográfico e aí, a gente pode falar de uma educação para a cidadania.

Baseado nessas interações, o conceito de alfabetização de Paulo Freire iluminaria o entrecruzamento entre alfabetização e alfabetização geográfica²⁰, já que, por meio da leitura do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, pode-se constituir a leitura da “*palavramundo*”, ou seja, “antes de ler a palavra,

²⁰Para esse processo investigativo de Mestrado em Educação não realizei reflexões sobre “Letramento geográfico”. A opção foi continuar com as discussões sobre o conceito de alfabetização que respondesse a uma alfabetização geográfica. Por isso continuo com o termo “alfabetização geográfica”. Essas reflexões iniciaram-se com a no Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF).

temos que ler o mundo”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 78). Essa leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra perpassa pela leitura do espaço, objeto de estudo da Geografia.

Essa perspectiva aponta para os caminhos possíveis e o entrecruzamento entre alfabetização geográfica e alfabetização. Assinalando para a possibilidade de o educando, ao ser alfabetizado na leitura e escrita, ter concomitantemente os saberes geográficos trabalhados no cotidiano do espaço escolar. Dessa forma, uma leitura crítica tanto da palavra quanto dos eventos ocorridos no espaço por parte do educando poderão ocorrer na educação brasileira.

A alfabetização geográfica

[...] precisa permitir [...] a compreensão do espaço geográfico. Para tanto, há necessidade de um diálogo permanente com o próprio espaço para que o aluno amplie sua visão do mundo, conheça e reconheça seu papel na sociedade tecnológica e computacional em uma economia e cultura mundializadas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 23).

O desafio é que uma alfabetização geográfica possa iluminar o educando a pensar e ler a sociedade pelo olhar espacial, tanto no espaço escolar quanto fora dele. “Precisamos ensiná-lo a questionar e buscar soluções, ajudando-o a elevar-se a outros patamares de abstração a fim de superar o senso comum.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.30). Ao possibilitar a superação do senso comum, criam-se oportunidades e possibilidades do educando atuar de forma ativa e consciente na sociedade em que está inserido.

Iluminando esse entrecruzamento, outros enunciados apresentam os caminhos possíveis para a reflexão do que seria uma alfabetização geográfica por parte dos educadores geográficos que trabalham com os discentes em formação de educadores nos cursos de Pedagogia.

SP3. Alfabetização geográfica para mim é a construção de uma leitura espacial sobre o mundo e uma leitura de representação. Sem essas duas, você não consegue. Eu posso conceber o espaço mas como eu represento esse espaço. E aí tem a ver com mapa, tem a ver com a criança e a cartografia. E a cartografia tem a ver com o desenho que a criança faz, todo tipo de desenho.

SP1. Então, eu acho que passa por essa questão de leitura do espaço. Que espaço é esse que a gente vive. Mas que leitura a gente tem sobre ele? E aí essa leitura envolve uma leitura cartográfica.

SP2. Decodificar o espaço. Decodificação do espaço geográfico, não o espaço da matemática, é o espaço geográfico. Adjetivá-lo e a decodificação dele em primeiro lugar.

Pode-se perceber que uma alfabetização geográfica não se desvincula de uma alfabetização cartográfica, é, entretanto, a possibilidade de se “relacionar Geografia Humana com Geografia Física de forma articulada e plena, completando-as”. (GONÇALVES; LOPES, 2008, p.48).

A alfabetização cartográfica apresentou-se na Geografia escolar brasileira, por meio das leituras realizadas pela geógrafa Livia de Oliveira²¹. Essa pesquisadora, ao se preparar para a livre docência, na década de 1970, realizou um diálogo com a teoria psicogenética de Jean Piaget, referindo-se às noções de espaço realizadas pela criança e apontou para necessidade de se determinar uma cartografia para os anos iniciais do ensino fundamental.

Na metade do século XX, a ênfase sobre as teorias do desenvolvimento relacionadas à educação deu-se nos pressupostos da Psicologia interacionista ou psicogenética de Jean Piaget, que foi “sem dúvida o projeto mais bem sucedido na Psicologia contemporânea” (PINO, 2001, p. 30). O auge desse movimento foi revelar novos eventos, analisá-los e classificá-los por meio de “método clínico de

²¹ A geógrafa Livia de Oliveira é professora emérita do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista - UNESP /Rio Claro - SP. Doutora pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (então integrante da Unicamp) e livre docente pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp, Rio Claro. Escreveu inúmeros artigos nas mais diversas revistas brasileiras sobre educação geográfica, percepção cognição do meio ambiente e cartografia escolar. É precursora da cartografia escolar brasileira.

investigação das ideias infantis, que vem sendo amplamente utilizado desde a sua criação” (VIGOTSKI, 2008, p. 11).

O sujeito na concepção piagetiana nasce no biológico e só posteriormente incorpora-se à cultura. O desenvolvimento e a aprendizagem do educando apresentam-se pelo viés cartesiano, inatista, positivista e estruturalista. A lógica do desenvolvimento, nessa concepção, é marcada pelas etapas ou fases evolutivas.

As teorias do desenvolvimento na formação de educadores inicialmente,

SP1. Aparece. Sempre peço que venha delas, porque elas já fizeram essa disciplina antes de chegar comigo no 4º período.

Outros achados de campo confirmam que aparecem,

SP1. [...] de modo claro e objetivo mesmo, é quando a gente vai trabalhar a noção e a construção de espaço pela criança. Aí vem de modo muito específico.

Fica explícito, nas falas dos pesquisados, que as teorias do desenvolvimento aparecem “de modo claro e objetivo [...] quando a gente vai trabalhar a noção e a construção de espaço pela criança.” (Nota nº 1. 19 de dezembro de 2011) remetendo, dessa forma, à teoria piagetiana.

Essa proposta na Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental perpassa em “[...] ensinar a ler mapas ou alfabetizar para a leitura cartográfica [...]” (PASSINI, 1994, p.12). Caracterizou-se como uma transposição da cartografia básica e temática da Geografia acadêmica para a Geografia escolar destinada aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Passini (1994, p. 9) explica que

A educação para leitura de mapas deve ser entendida como um processo de aquisição, pelos alunos, de um conjunto de conhecimentos e habilidades, para que consigam efetuar a leitura do espaço, representá-lo e desta forma construir os conceitos das relações espaciais.

Na perspectiva da alfabetização cartográfica, para se compreender o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, torna-se relevante que o educando tenha vivenciado experiências distintas no que diz respeito às representações espaciais envolvendo as diferentes relações em um processo evolutivo de escalas que se sucedem gradativamente.

Lopes (2007) elucida que esse processo evolutivo, na concepção piagetiana de apropriação do espaço pelo educando, perpassaria pelas relações topológicas, projetivas e euclidianas. Em suas palavras as,

relações topológicas são as mais elementares, logo são as primeiras que a criança constrói; são as relações de vizinhança (perto, longe), separação (percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço), ordem (sucessão), fechamento (noção de interior e exterior). Relações projetivas são aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita/esquerda). Relações euclidianas ou métricas são aquelas baseadas nas noções de eixos e de coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador. As relações topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e relacionar-se com o meio, assegurando maior segurança em seus deslocamentos. Esses conceitos - dentro, acima, à direita, perto, fora, e outros - são essenciais para a etapa posterior. As relações euclidianas permitem fazer localizações utilizando eixos fora do corpo da criança. O espaço perceptivo seria construído, assim, seguindo uma série de etapas que corresponde às relações topológicas mais elementares, passando pelas projetivas (eixo de coordenadas baseado no seu próprio ponto de vista), até chegar às euclidianas. (LOPES, 2007, p. 45).

Essas fases ou estágios do desenvolvimento cognitivo contribuíram para que a aprendizagem cartográfica fosse “entendida como um processo de construção da espacialidade que corresponde a orientar-se, deslocar-se no espaço [...]” (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Na formação de educadores, essa percepção é trabalhada com as futuras docentes. As contrapalavras a seguir confirmam essa colocação.

SP1. Então, é muito específico essa parte onde eu recorro a essas fases do desenvolvimento cognitivo e está muito relacionada a ideia de espaço vivido, percebido e concebido. Aí sim, a gente recorre a Piaget.

Lívia de Oliveira (2005, p. 105) ressalta que “a respeito da construção do espaço pela criança, incluindo como ela percebe e representa o espaço, a teoria de Piaget se destaca pelo esforço na investigação do problema.”

Esse movimento cartográfico é proeminente na formação de educadores, já que,

SP1. [...] a gente precisa entender como que a gente lê esse mundo via Geografia. Uma das possibilidades é o apoio cartográfico, então aí é que a gente vai trabalhar a alfabetização cartográfica.

Entrecruzando teoria piagetiana e alfabetização cartográfica com os pareceres de Ruy Barbosa, do século XIX, observa-se que esse deputado foi precursor ao assinalar para um saber geográfico partindo-se de esferas menores, para ampliar-se gradativamente à esferas maiores, ou seja, partindo-se da realidade mais próxima para a mais distante do educando.

Ele preconizava uma educação primária em que,

[...] o ensino iniciasse pelas lições de lugar, pelo conhecimento do meio mais próximo – a escola, o bairro, o distrito, para depois deter-se na província, no reino, nos outros países. O método consistia em partir da observação, único recurso capaz de dar concreticidade aos dados e às definições. Na impossibilidade da observação direta dos fenômenos, as lições deveriam partir sempre do conhecido para o desconhecido utilizando objetos familiares aos alunos. [...]

[...] Esse mesmo procedimento aplicava-se [...] ao ensino da cartografia. (SOUZA, 2000, p. 22).

Esse movimento, sinalizado por Ruy Barbosa em seus pareceres, foi a primeira sistematização dos *Círculos Concêntricos* para a Geografia escolar. Esse termo que foi amplamente utilizado, em muitos casos, ainda o é, não só pela

alfabetização cartográfica, mas por componentes curriculares e livros didáticos que envolvem os saberes relacionados a uma alfabetização geográfica.

Na contemporaneidade, saberes geográficos ainda são trabalhados nos espaços escolares brasileiros destinados a uma alfabetização geográfica, por meio de uma visão dos Círculos Concêntricos, em que os saberes ampliam-se em uma sequência gradativa, partindo-se do mais simples e próximo, para o mais afastado e distante. Estuda-se no 1º ano, por exemplo, família, meu corpo, meu quarto, para depois ampliar-se para eu e os lugares.

Essa sequência de temas geradores como família, rua, escola, com ênfase na alfabetização cartográfica é uma realidade na Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. Os livros didáticos destinados tanto à escola pública, pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) quanto os designados para a rede particular de ensino, estão nas escolas e comprovam esse movimento.

É o exemplo da coleção “Meu espaço. Meu tempo” Geografia. Editora Ática, 2009, da professora Dra. Maria Elena Simielli, em que, na capa da coleção, já esclarece que a ênfase é dada à alfabetização cartográfica. Apresenta como proposta para o 1º ano do ensino fundamental, a relação de temas geradores em escalas que se ampliam gradativamente.

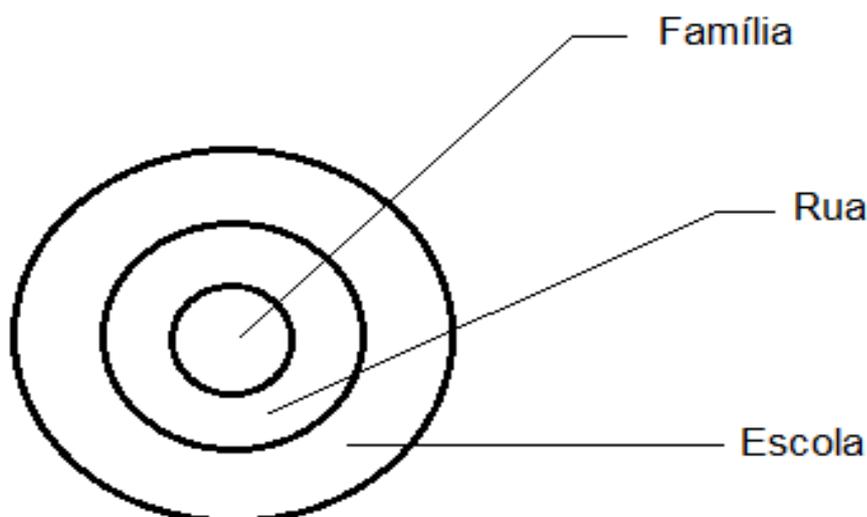
Proporciona na Unidade 1. Muitas famílias (apesar de trazer uma proposta no título da unidade de “ Muitas famílias” apresenta somente a visão tradicional de família, avô, avó, pai, mãe e irmão). Na sequência, meu corpo, minha casa. Na Unidade 2. Eu e os lugares. Aborda minha rua, minha escola. Apesar da coleção apresentar uma proposta de atividades, por exemplo, em que os educandos registrem, por meio de desenhos “Lugares que já visitamos e Lugares aonde nunca

fomos” (p. 68), não deixa de apresentar uma proposta de saberes geográficos em uma visão dos Círculos Concêntricos para o 1º ano do ensino fundamental.

Essa coleção apresenta-se em duas versões. Uma destinada à escola pública, pelo PNLD e outra às escolas particulares. Ambas, apresentam-se com a mesma proposta de saberes geográficos para esse ano do ensino fundamental.

A seguir, sistematização dos Círculos Concêntricos com a proposta para os temas geradores para o 1º ano do ensino fundamental.

Figura 6 - Temas geradores voltados ao 1º ano do ensino fundamental na alfabetização geográfica na proposta dos Círculos Concêntricos.



Fonte: Elaborada pela autora.

As temáticas sistematizadas para uma alfabetização geográfica tendo como visão os Círculos Concêntricos, na formação dos educadores, são motivo de inquietação por parte de alguns sujeitos de pesquisa.

Os trechos a seguir evidenciam essa colocação.

SP2. O que prevalece também no 1º segmento, são os recortes. Nós vamos estudar o bairro, nós vamos estudar o município, nós vamos estudar o

estado. E essa é então a minha preocupação, por que onde estão as categorias geográficas? Elas não aparecem, ou não estão muito visíveis.

No que se refere a trabalhar com “os recortes” (Nota nº2. Data: 21 de agosto de 2012) como família, rua, escola ou bairro, município, estado com a proeminência somente na alfabetização cartográfica cria-se a possibilidade da não inserção dos conceitos e habilidades geográficas para esse segmento de ensino.

Lopes (2007) nos elucida que a Geografia tem grande contribuição para o trabalho com as crianças nos primeiros anos. Compreender que os eventos do mundo não se ampliam do mais próximo ao mais distante e que eles podem incidir simultaneamente em diversas escalas e de forma dinâmica, talvez seja um dos maiores desafios da alfabetização geográfica. Contribuindo com esses apontamentos, Castellar (2005, p. 211) apresenta que “os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diversas escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais.”

Outra questão suscitada e relevante na formação dos educadores na Pedagogia com relação a uma alfabetização geográfica é a as leituras e contribuições das teorias do desenvolvimento de Lev Semionovitch Vigotski²².

²² Segundo Prestes (2011, p. 90-91) “a transliteração do alfabeto russo para o português seguiu regras de outros idiomas, por isso, letras de alguns nomes russos, quando transliterados para o português, aparecem nas traduções brasileiras tal qual foi feito no inglês ou francês. [...] Para ilustrar com mais clareza a questão da transliteração de nomes do cirílico, podemos analisar as diferentes grafias que foram adotadas para o nome de Vigotski. Temos Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij ou até mesmo Vigôtski. Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa, sem se preocupar com a transliteração do cirílico e sem atentar, inclusive, que as letras **y** e **k** haviam sido eliminadas do alfabeto português, retornando somente agora, com a nova reforma ortográfica. Entende-se que muitos tradutores sequer se deram ao trabalho de pensar na transliteração de nomes russos para o português e, ao traduzir livros atribuídos a Vigotski, tais como *Formação Social da Mente* ou a versão resumida de *Pensamento e linguagem*, simplesmente transcreveram tal qual do inglês. Outros, mais recentemente, fizeram o mesmo, ao traduzirem do espanhol, que optou por diferentes grafias (Vygotsky, Vigotsky ou Vygotskii).” Nesse trabalho a opção é pela grafia “Vigotski” como utilizada nas traduções da pesquisadora, professora Dr. Zoia Ribeiro Prestes.

Vale enfatizar que a sua teoria do desenvolvimento apresentou-se na Geografia escolar, por meio de leituras desenvolvidas por autoras como Lana de Souza Cavalcante. Essa educadora geográfica apresentou o pensamento vigotskiano à Geografia escolar em seu texto *“Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia”* em que, realiza uma síntese do pensamento Vigotskiano sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos, destacando conceitos como internalização, mediação semiótica, Zona de Desenvolvimento Proximal e as possíveis contribuições de conceitos geográficos no âmbito da Geografia escolar.

Cavalcanti (2005), no momento histórico dessa publicação, apresentou as “contribuições dessa teoria para o ensino de geografia, particularmente para a formação de conceitos geográficos.” (CAVALCANTI, 2005, p. 185). Outros textos, posteriormente, foram sendo divulgados e publicados por meio de alguns capítulos em teses ou dissertações, um ou outro artigo, mas nada que pudesse estar fortemente representado nas propostas curriculares ou livros didáticos, seja no âmbito da educação pública ou particular.

Para Prestes (2010), pesquisadores brasileiros já haviam lido os trabalhos de Vigotski, por meio das publicações norte americanas, antes mesmo desse momento histórico. No âmbito da educação brasileira, “[...] boa parte de livros editados sobre Vigotski atribui o início da divulgação de seus trabalhos a abertura política dos anos 80.” (PRESTES, 2010, p. 65).

A teoria piagetiana teve ampla divulgação e aceitação na Geografia escolar destinada aos anos iniciais, por meio de várias publicações de educadores geográficos, seja pela alfabetização cartográfica seja pelas propostas curriculares estruturadas para esse segmento de ensino que seguiam a lógica dos Círculos

Concêntricos, em que se partia de esferas de conhecimento menores e posteriormente ampliava-se para outras escalas ou etapas evolutivas. Diferentemente, a teoria vigotskiana ofereceu novos enunciados e reflexões ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, mostrou-nos, por exemplo, que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, mas sim, por meio de uma visão processual. Entretanto, essa percepção não teve ampla divulgação na alfabetização geográfica.

Na contemporaneidade, especificamente no momento histórico em que se dá essa pesquisa de Mestrado em Educação, novas (re) leituras fazem-se necessárias sobre o pensamento vigotskiano. Nos últimos anos, observou-se que “alguns pesquisadores brasileiros vêm realizando estudos sobre os equívocos na interpretação das ideias de Vigotski no Brasil.” (PRESTES, 2011, p. 67). Equívocos esses gerados por erros em traduções das obras e ideias desse pensador russo.

Apresento o olhar que passei a ter, do pensamento vigotskiano, após entrar em contato com o trabalho da professora Dr. Zoia Ribeiro Prestes, por meio, de sua tese de doutorado, publicações, textos traduzidos. Também por ouvi-la por meio de comunicação oral e pessoal sobre suas traduções de algumas obras de Vigotski no âmbito da educação brasileira. A partir desse momento no texto, assumo essas leituras e essas novas traduções.

Sob esse viés, Vasconcellos e Ribeiro (2011, p. 3) esclarecem que

Brasileira criada na União Soviética em tempos de exílio, Zoia Prestes teve a oportunidade de viver o idioma russo do aprendizado das primeiras letras ainda na infância até o final do Mestrado em Educação. Sua contribuição como tradutora e estudiosa da obra de Vigotski tem possibilitado que avancemos rumo a uma revisão de conceitos que recupera o sentido marxista e espinosiano da obra desse autor. Surge a nossos olhos um novo Vigotski e uma nova teoria histórico-cultural.

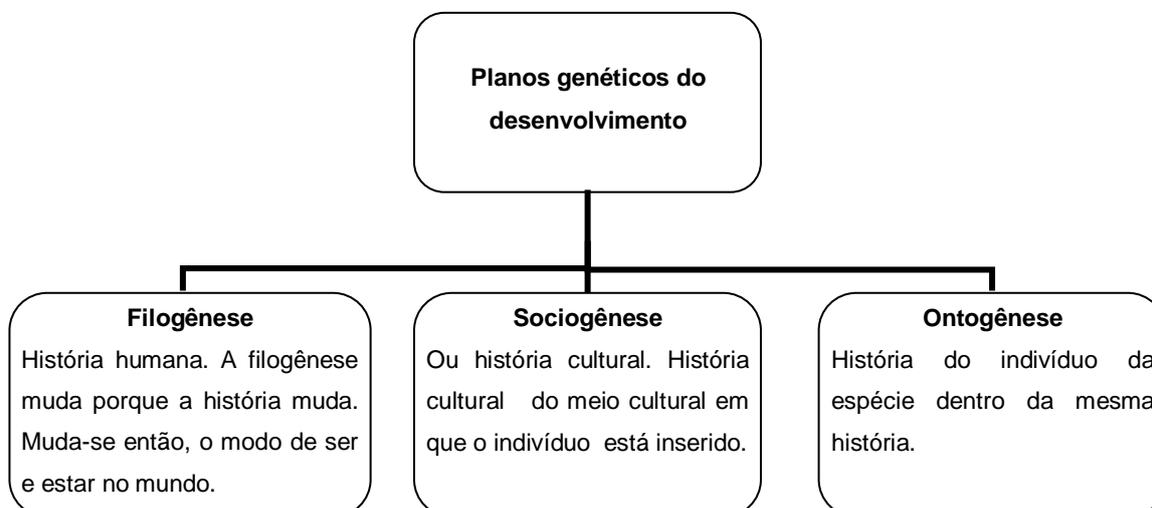
Contra-pondo-se à percepção piagetiana, a perspectiva histórico cultural tece que desenvolvimento e aprendizagem são adquiridos em uma visão processual. O nascimento biológico do humano acontece no movimento da cultura e essa passa a manifestar-se antes do biológico.

Entretanto, as relações com outros sujeitos e com os movimentos do mundo não ocorrem em esferas, ou círculos que se ampliam do mais próximo para o mais distante, como muitos livros didáticos o fazem crer. No cotidiano dos educandos, cada vez mais, vivencia-se o entrecruzamento do global, com o local e vice-versa.

A informação dos eventos ocorridos nas sociedades é, em tempo real, em decorrência dos avanços nos meios de comunicação. Dessa forma o educando está em constante contato com o que ocorre tanto no seu cotidiano mais próximo quanto no mais distante. O fácil acesso as redes sociais, confirma esse movimento. Pensar o educando a partir da teoria vigotskiana é conjecturar sobre os planos genéticos de desenvolvimento como a filogênese, sóciogênese e a ontogênese.

Esses planos genéticos de desenvolvimento estão sistematizados na figura abaixo.

Figura 7 - Planos genéticos de desenvolvimento



Fonte: Elaborada pela autora.

Compreender o desenvolvimento do educando em uma percepção sem estruturas lógicas, ou etapas do desenvolvimento prontas, acabadas, é um dos grandes desafios que a leitura vigotskiana nos apresenta, já que, nessa concepção, o desenvolvimento não pode ser pensado dissociado dos planos genéticos.

No olhar de Vigotski (2000, p. 303),

[...] el desarrollo cultural de la conducta del niño no sigue una curva de ascensión uniforme. Em general se parece poco a las establecidas formas estereotipadas del desarrollo, que pasan de unas a otras con lógica regularidad como ocurre con el desarrollo uterino del niño. Hemos dicho ya que durante largo tiempo la psicología atribuyó demasiada importancia a esas formas estereotipadas del desarrollo que, por si mismas, eran el resultado de procesos de desarrollo ya formados, sedimentados, es decir, hasta un cierto punto culminadas que únicamente se repetían y reproducían.

Perceber que o desenvolvimento cultural do educando, “no segue uma curva de ascensión uniforme” (VIGOTSKI, 2000, p. 303) é possibilitar a inserção de outras interlocuções à alfabetização geográfica. É apreender que a constituição do educando, enquanto ser humano, perpassa pela filogênese, sociogênese e ontogênese e que esse processo transcorre por várias linhas paralelas, já que a filogênese é um processo de constante transformação e que nossa relação com o mundo é sempre mediada pela *fala*²³ e isso é que nos distingue dos outros animais e que é tipicamente humano.

Na concepção vigotskiana, o educando nasce em uma determinada cultura, e essa é uma das principais influências para o desenvolvimento humano. Apesar, de que, na atualidade, haja discordâncias teóricas entre as diferentes abordagens sobre o desenvolvimento humano, compartilho das reflexões que abordam o

²³ Trago aqui “*fala*” e não “*linguagem*” apropriando-me das novas traduções realizadas pela professora Dra. Zoia Ribeiro Prestes.

contexto cultural como o campo de ocorrências das principais transformações e evoluções do humano.

Na medida em que a teoria vigotskiana percebe o sujeito como sujeito em processo, ela rompe com a visão cristalizada, etapista e estruturalista da teoria piagetiana. De acordo com a visão histórico cultural, cada sujeito é único na sua singularidade, ainda que essa constitua-se e se expresse na coletividade.

Nas relações sociais o encontro com o outro é incessante e contínuo, por isso o educando está em constante transformação. O processo de tornar-se humano é a base do aprender e ensinar, é o que nos leva a ressignificar nossa existência e ampliar nosso jeito de ser e estar no mundo em que vivemos.

A noção de mundo do educando não precisa estar atrelada à realidade mais próxima, projetando-se para a mais distante, como na proposta dos Círculos Concêntricos. Ao inverter o olhar e perceber o educando como um sujeito em processo, a lógica do desenvolvimento e da aprendizagem passa a não ser marcada pelas etapas ou esferas que se ampliam gradativamente, mas pela probabilidade dos eventos ocorrerem simultaneamente.

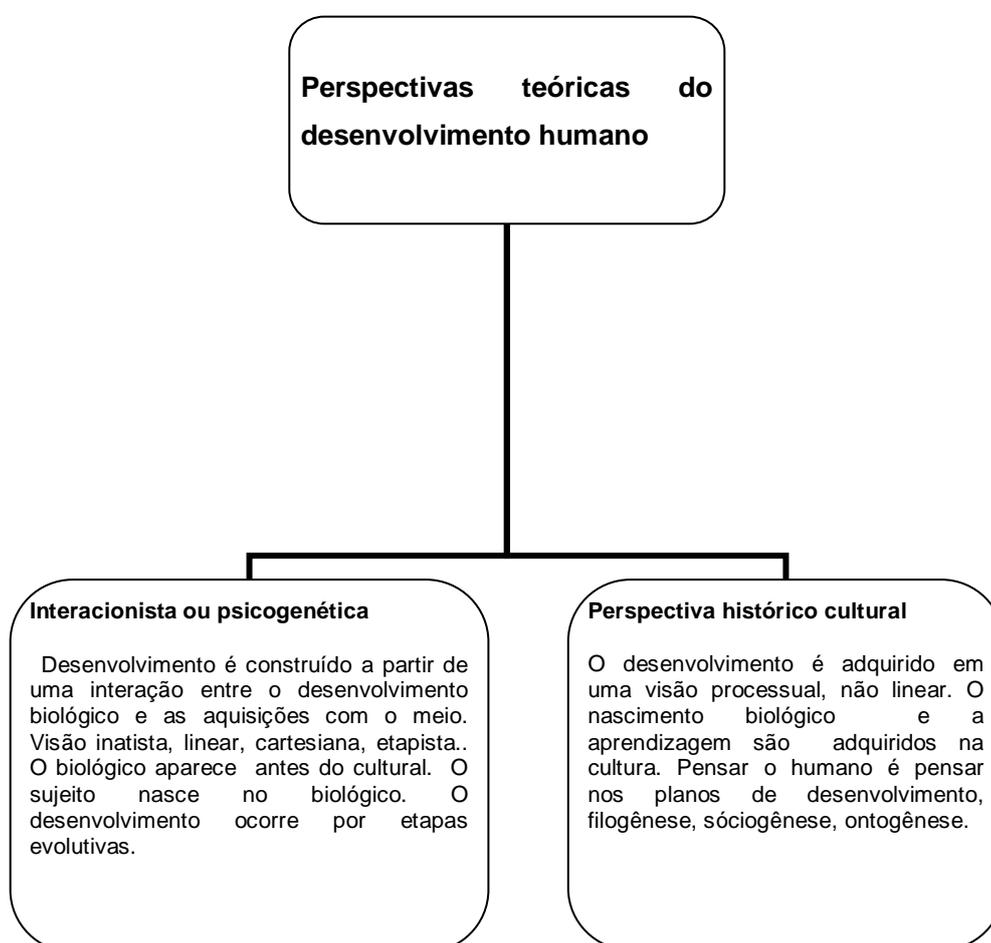
De acordo com essa teoria, um evento ou aprendizagem não termina para que outro comece, esse processo ocorre de forma simultânea. A internalização dos eventos do mundo irá ocorrer no “*entre*” os sujeitos mediados pelas relações semióticas com outros sujeitos.

A aprendizagem nessa concepção passa a ser percebida como algo que sempre gera uma transformação, pois permite a ressignificação dos saberes, do conhecimento. Dessa forma, permite a ideia do inacabado, da incompletude, da possibilidade, do devir, no diálogo com o outro.

Os movimentos no espaço escolar, destinado a uma alfabetização geográfica, assumem muitas vezes, um discurso, voltado para uma prática pedagógica e para uma estrutura curricular estruturalista e fragmentadora.

Apresento, na figura 8, a sistematização das perspectivas teóricas do desenvolvimento humano, comentadas aqui.

Figura 8 - Perspectivas teóricas do desenvolvimento humano



Fonte: Elaborada pela autora.

No que tange, especificamente, à teoria vigotskiana, os trechos a seguir apontam que na formação de educadores, no curso de Pedagogia,

SP3. Vigotski? Eu não trabalhei. Não tinha como. Não trabalhei justamente por isso, eles já tinham tantas outras disciplinas e que eu fosse trabalhar

Vigotski em uma disciplina dessa não ia sobrar mais tempo pra nada não tinha mas tempo.

SP2. Por que a arrumação do curso é de um semestre. É perverso às vezes.

Observa-se, inicialmente, que a teoria vigotskiana não foi sistematizada na formação de educadores em algumas universidades públicas brasileiras.

Entretanto, em outros momentos das entrevistas, pude perceber que, indiretamente, esse conhecimento é sistematizado na formação de educadores.

Os dados a seguir confirmam essa colocação.

SP1. É, eu uso autores que usam Vigotski. Mas especificamente textos de Vigotski na disciplina, eu não usei.

SP3. A gente fez algumas mediações. Indiretamente, você acaba trabalhando a questão do desenvolvimento. Do ponto de vista muito mais cultural que a gente trouxe e não tem como fazemos esse tipo de debate, não com texto de Vigotski, mas com a perspectiva de Vigotski.

SP3. A ideia era até trazer Vigotski, mas a partir de algumas leituras que eu já pudesse ter. Eu não podia em uma disciplina onde eu tinha que trabalhar tanta coisa, ainda trabalhar conceitos de Vigotski.

SP2. Elas (es) têm essa disciplina. A disciplina é feita anteriormente, como nesse caso, quando elas chegaram já tinham visto isso anteriormente.

Os enunciados acima confirmam que a teoria vigotskiana é cogitada na formação de educadores a partir do conhecimento adquirido, por meio de disciplinas oferecidas anteriormente, à destinada a uma alfabetização geográfica. Especificamente, em alguns espaços de formação de educadores na Pedagogia, a “perspectiva vigotskiana” (Nota nº3. Data: 27 de agosto de 2012) foi trabalhada concretamente por meio de,

SP3. Algumas mediações. O que os alunos estão vivendo naquele momento.

Como exemplo dessas mediações, os achados de campo nos mostram que algumas interações foram realizadas no cotidiano das aulas de formação de educadores, após esses discentes terem realizado estágio supervisionado.

SP3. Não tem como fazermos mais esse tipo de debate não com texto de Vigotski mas com a perspectiva de Vigotski. Eles falavam muito desse confinamento de algumas crianças nas favelas e a gente conversava sobre isso, essa ideia de lugar, mas esse lugar que era muito circunscrito que eles viviam. [...] Uma relação com a globalização e quando nós fazíamos isso era quando esse debate vinha e são os acessos cultural desse sujeito, das crianças. Do ponto de vista cultural, que comparações que eles podiam fazer desse lugar que vivem com outros lugares se muitas vezes eles não tinham acesso a informação. Não digo nem mais elaborada, mais informações sobre outros lugares. Essas informações quando vinham eram estereotipadas pela televisão, e eles traziam as relações dessas crianças, e sujeitos e seus lugares. Isso vinha muito.

Essas contrapalavras confirmam que a perspectiva vigotskiana perpassa por uma alfabetização geográfica, na formação de educadores, nas universidades públicas, pelo viés muito mais reflexivo, por meio das interações com os discentes de Pedagogia, vivenciado nos estágios supervisionados, do que pela sistematização dos textos de Vigotski.

No caminhar do capítulo, os achados de campo foram sistematizados com o objetivo de responder à questão proposta nesse processo investigativo. “Como os educadores geográficos de universidades públicas concebem a alfabetização geográfica”. Nessa trajetória, o texto foi tomando novas formas e contornos já que “por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.” (BAKHTIN, 2003, p. 404-405).

Após esse caminhar evidenciado ao longo do texto e diante do fato de que foram sistematizadas e interpretadas as categorias de interpretação que emergiram do campo investigativo, parto para os movimentos finais, desse processo investigativo.

6 MOVIMENTOS FINAIS, PORÉM INCONCLUSOS

Mais difícil do que escrever ficção é, certamente,
 escrever sobre a realidade.
 Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar,
 juntar, relacionar, interpretar-se.
 Explicar-se é mais difícil do que ser.
 E escrever é sempre um ato de existência.
 Quando se escreve conta-se o que se é.
 Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece
 que se cria, mas na verdade aproveita-se.
 A história como que está pronta dentro da gente.
 É como a pedra bruta, da qual o escultor tira os
 excessos.
 O que sobra é a obra.
 No espírito, no fundo, no íntimo, a história
 espreita.
 Ela existe antes que o escritor suspeite.
 A história é mais real do que qualquer explicação.
 A realidade do que sou está mais no que escrevo
 do que nas racionalizações que eu possa fazer.

Ruth Rocha

Sob o meu olhar de educadora geográfica e pesquisadora, percebo que o sentimento inicial que se coloca nesse movimento de finalização desse processo investigativo de Mestrado em Educação, é da *incompletude*. Constato que alguns pontos dessa pesquisa ainda não foram totalmente *fechados* e que caminhos ainda podem ser trilhados e desvelados. Penso que poderia ter escrito de outra forma algumas questões ou ampliado outras. Entretanto, de acordo com o tempo histórico, determinado pelos homens, nas sociedades contemporâneas, não há mais tempo *disponível* para sistematização de novos pontos em aberto por esse leque de possibilidades que se abre em uma pesquisa de Mestrado. Talvez, essa seja a marca desse tipo de trabalho, *não ter fim*. Um fio sempre conduzindo a outros meandros, a outras tessituras. Por isso, sinalizo, no título que esses movimentos são finais, porém inconclusos, porque, se não há finalização, não posso concluir.

Recorri então, nesse movimento, à Ruth Rocha (1983), texto que trago na epígrafe acima, com a intencionalidade de iluminar um diálogo para “*encerramento*” desse processo, pois passo a ocupar outro lugar ao fazer essas considerações.

Ouso compartilhar a *satisfação* e o *encantamento* ao verificar o trabalho sistematizado porque “parece que se cria, mas na verdade aproveita-se.” (ROCHA, 1983, s/p.). Realizar as interlocuções com os sujeitos de pesquisa e o diálogo com os autores citados, visitar autores estudados na graduação e conhecer outros por meio de seus textos foi um enorme *contentamento*, aproveitei esses momentos.

Entretanto, “mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade” (ROCHA, 1983, s/p.). Essa *realidade* materializa-se, nessa pesquisa, por meio de sua questão, “*Compreender como os educadores geográficos de universidades públicas concebem a alfabetização geográfica*”. Para tal, os achados de campo, obtidos por meio das entrevistas dialógicas, com os educadores geográficos de universidades públicas, que foram posteriormente, interpretados à luz de um referencial teórico, tornaram-se ponto crucial de sistematização.

Realizei, então, algumas escolhas. Inicialmente, mapeei os movimentos da Geografia escolar brasileira perpassando por reflexões acerca de seus movimentos no ocidente, revisitando o movimento de renovação da Geografia escolar e de constituição da alfabetização geográfica na educação brasileira.

Essa trajetória desvelou que lógicas educacionais geográficas destinadas a uma alfabetização geográfica, no espaço escolar brasileiro, perpassam, em muitos casos, por uma visão cristalizada e tradicional. Contudo, educadores geográficos tentam, por meio de propostas curriculares, desconstruir essa lógica, sinalizando, que esta, pode se constituir por outros caminhos.

O problema fundamental é que esse debate só se torna possível se a Geografia tradicional não se apresentar nas proposta curriculares, livros didáticos por meio da fragmentação dos saberes geográficos e na exigência de processos avaliativos, que envolvam respostas únicas ou *decoráveis*.

O que cabe ponderar é a relevância da sistematização de uma Geografia escolar brasileira capaz de responder às questões postas nas sociedades contemporâneas. Para que essa situação se concretize é necessário a interação entre Geografias cotidianas e a Geografia presente nos currículos oficiais. Que esta possa proporcionar uma leitura de mundo questionadora, com reflexões críticas sobre os acontecimentos econômicos, sociais, políticos e ambientais, ocorridos na sociedade.

Portanto, enquanto a Geografia escolar destinada aos anos iniciais do ensino fundamental estiver “*prisioneira*” da postura positivista e fragmentadora da Geografia tradicional, ou, do conhecimento geográfico calcado no empirismo da *Nova Geografia*, por exemplo, não se pode almejar que os eventos geográficos possam ser interpretados à luz da reflexão e do questionamento e muito menos, que todos, possam ter um conhecimento de mundo contextualizado, e que exerçam sua cidadania com participação social. Uma alfabetização geográfica, que não possa responder a esse chamado, acabará fadada a se espelhar em experiências de outros espaços e a empobrecer-se.

A viabilidade desse debate não é utópica, trata-se de proporcionar ao educando conhecimentos geográficos significativos, para que ele possa, por meio do espaço, compreender o movimento da sociedade, ou seja, ter um olhar espacial sobre os eventos advindos das relações em sociedade.

A caminhada de uma pesquisa sempre amplia-se em outras possibilidades. Afirmo que nesse movimento, meu olhar refinou-se academicamente e pude compreender alguns dos meandros na formação de educadores que trabalharão com uma alfabetização geográfica. Os dados obtidos no campo desdobraram-se e esse movimento levou à tessitura de novos textos, permitindo o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento com a Geografia escolar.

Enveredei por meio dos achados de campo e constatei algumas questões desafiadoras. O olhar dos educadores geográficos pesquisados aponta para uma inquietude com a proposta curricular voltada para formação de educadores que está, em algumas universidades, vinculada a outras áreas do conhecimento, como História e Ciências Sociais.

Os dados ampliaram-se e discussões relevantes surgiram apresentando alguns *atravessamentos* com um dos pontos relevantes ao debate. Esses contribuem significativamente com a constituição de uma alfabetização geográfica na educação brasileira. Ao transcorrer sobre esses atravessamentos, percebi que a Geografia escolar destinada ao primeiro segmento do ensino fundamental não se sustenta somente pelos saberes da ciência geográfica, mas pelo entrecruzamento com o processo de alfabetização, interdisciplinaridade, teorias do desenvolvimento, perpassando pelas concepções piagetianas, decorrendo pela alfabetização cartográfica, pela proposta vigotskiana e movimentos das teorias curriculares.

O desafio foi lançado por esses atravessamentos e desprezá-los seria um equívoco. A questão central pontua-se no processo de formação, já que, os educadores geográficos sinalizaram que a possibilidade de uma alfabetização geográfica na formação de educadores perpassa pela graduação de Pedagogia, e

essa formação objetiva-se por meio de questionamentos e reflexões realizadas pelos próprios educadores.

A disciplina voltada a uma alfabetização geográfica, em alguns espaços de formação no curso de Pedagogia, divide-se com outras áreas do conhecimento, correndo-se o risco de algumas questões que poderiam ser fundamentais na formação de educadores serem “engolidas” por uma carga horária reduzida.

Por outro viés, percebe-se que esses educadores “tentaram” e conseguiram, muitas vezes, trabalhar o que eles acreditam ser essencial para o futuro discente visando uma alfabetização geográfica, os conceitos e habilidades geográficas, como um dos sujeitos pesquisados se referiu, “*nossa porta de entrada*”.

A possibilidade é que esses saberes geográficos, associados a uma reflexão crítica dos conteúdos dos livros didáticos possam “*iluminar*” os questionamentos sobre os movimentos do mundo contemporâneo.

Percebe-se que uma alfabetização geográfica, iniciada pelos jesuítas no século XVI, no espaço escolar brasileiro, continua, na contemporaneidade, realizando seus movimentos de constituição, seja por meio da formação de educadores nos cursos de Pedagogia, ou pelos seus atravessamentos representados nessa pesquisa, pelos processos de alfabetização, interdisciplinaridade, teoria do currículo e do desenvolvimento, perpassando por uma alfabetização cartográfica.

Do lugar que ocupo, percebo que realizei o movimento *exotópico* sugerido por Bakhtin (2003) e constato que esse processo investigativo de Mestrado em Educação “é como uma pedra bruta, da qual o escultor tira os excessos” (ROCHA, 1983, s/p.). Ao distanciar-me e colocar-me “*fora*” do outro, ou seja, voltar ao meu lugar de pesquisadora, adquiri um excedente de visão que possibilitou-me retirar os

“excessos” e realizar as interpretações necessárias, possibilitou-me, os “desdobramentos de olhares” (AMORIM, 2003, p.14) que me levaram a transformar “*uma pedra bruta*” em um texto de dissertação de Mestrado em Educação.

REFERÊNCIAS

AB' SÁBER, Aziz. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AGUIAR, V. T. B. de (Org.). **Proposta de Ação para a área de Estudos Sociais**. UFJF. Juiz de Fora: 1986.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Programa Alfa e Beto de alfabetização: fundamentação e proposta pedagógica**. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/AreaDetalhe.aspx?Id=36>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

AMORIM, C. C.; CALVANO, F. Onde está a Geografia?: análise das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores do ensino fundamental em Juiz de Fora/MG. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2010.

AMORIM, M. O detetive e o pesquisador. **Documenta**, Rio de Janeiro, ano V, n. 8, p. 127-141, 1997.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética estética e epistemológica. In. FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.) **Ciências Humanas e pesquisa**. Leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-25.

_____. Cronotopo e exotopia. In. BRAIT, Beth. **Bakhtin-outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

ANTUNES, C. F. **A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - origens, idéias e transformações: notas de uma história**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

Associação dos Geógrafos Brasileiros. **História da AGB**. Apresenta informações sobre a história da AGB. Disponível: <http://www.agb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=13>. Acesso em: 9 jun. 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. Metodologia das ciências humanas. In. _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.

BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro, Record, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Porto: Porto, 1994.

BORGES, N. F. **A Geografia escolar do aluno EJA**: caminhos para uma prática de ensino. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BORGES, V. J. **Mapeando a Geografia Escolar**: identidade, saberes e práticas. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

BRASIL. Coleção das leis do império do Brasil de 1827 (1878). Parte 1ª. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878. 1 v.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

_____. Decreto n. 19.851, de 11 de Abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.

_____. Parecer nº 853 de 1971, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Parecer nº 3 de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. Poder executivo, Parecer 412. Transformado em resolução em dezembro de 1962. Disponível em:
<http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/decreto_1964_53464.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

_____. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 77-82.

CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografia contemporánea**. Barcelona: Barcanova, 1983.

CARLOS, A. F. A. O consumo do espaço . In: _____ (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 173-186.

CARVALHO, M. I. **Fim de século: a escola e a Geografia**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

CASTELLAR, S. (Org). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. In: _____. **A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 2005. p.38-50.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p.185 - 207, maio/ago. 2005.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo. de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, nº 2, 177-229, 1990.

COLÉGIO PEDRO II. **Histórico do Colégio Pedro II**. Apresenta informações sobre a história do Colégio Pedro II. Disponível em:
<<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 51, p. 57-73, jun. 1976.

COSTA, L. B. **Uma leitura sobre a Geografia escolar de Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 11-12.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 13-32.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Um bom professor ensina a perguntar. **Letra A**, Belo Horizonte, ano 2, n. 6, abr./maio 2006. Disponível em:
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/66/phpzT5V4N.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2006.

GIBLIN, B. A geografia, disciplina subjugada. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1989. p.135-148.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, S. R. **A geografia escolar pública paulistana**: um olhar para além das aparências na análise da repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em diferentes contextos. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

GONÇALVES, A. R. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado**. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia)- Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

GONÇALVES, T. R. P. S. **Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Monografia de especialização. 2008. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

GONÇALVES, T. R. P. S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. (Des) caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 33-49.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOULART, L. B. Aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, M. I. et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 19-28.

JANER, J. Saberes locais e geografia escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. In: FERNANDES, N. S.; DOMINICK, R.; CAMARGO, S. **Formação de professores**: projetos, experiências e diálogos em construção. Niterói: Ed. UFF, 2008. p. 185-198.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAERCHER, A. N. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 9. ed. Campinas: Papirus, 1988.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 40-59.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides et al. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

_____; MUNIZ, Ancila Maria Bezerra; BRAZ, Françoise Mello Loures Tenchini Sales. **Proposta Curricular de Estudos Sociais**. Juiz de Fora: Secretaria Municipal de Educação, 1985.

MENEZES, E. P. **A (re)significação da noção de espaço na geografia escolar**: a contribuição da poética bachelardiana e da teoria do imaginário. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói 2011.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, R. Assim se passaram dez anos: a renovação da Geografia no Brasil no período 1978-1988. **GEOgraphia**, Niterói, ano 2, n. 3, p. 27-49, 2000.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2010. 3 v.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2008. 1 v.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes de renovação. São Paulo: Contexto, 2009. 2 v.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico?**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORMUL, N. M. O ensino de Geografia nos pareceres educacionais de Rui Barbosa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 541-552, set/dez. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, L. de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 105-117, dez. 2005.

PAGANELLI, T. I. Iniciação às ciências sociais: os grupos, os espaços, e os tempos. **Revista terra Livre**, São Paulo, n. 11-12, p. 225-236, ago. 1992.

_____; ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch. **Estudos Sociais**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Access. 1985.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

PÉREZ, C. L. V. Leituras do mundo/Leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-121.

PÉREZ, F. F. G. La enseñanza de La Geografía y sus posibilidades em el currículum. In: TONINI, M. I. et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 9-17.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2007.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: ALESSANDRI, Ana Fani Carlos (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

_____; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Geografia clássica: uma contribuição para a história da ciência geográfica. **Revista de Educação, cultura e meio ambiente**, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 129-144, 1997.

_____. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p. 129-144, 2000.

ROCHA, Ruth. **Sapo-vira-rei-vira-sapo: a volta do reizinho mandão**. Ilustrações de Walter Ono. – Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

ROMANO, S. M. M. Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006. p. 157-167.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, C. S.; MORAES, J. F. S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 149-169.

SANTOS, E. J. S. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANTOS, L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7., Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFGO, 2001. p. 158-165.

SANTOS, M. (Org.). **Novos rumos para a geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMIELLI, M. E. **Meu espaço. Meu tempo: Geografia 1º ano**. Editora Ática. 2009.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

SOUZA, T. T. de. História da Geografia escolar: um estudo da cultura escolar através da narrativa de uma professora. (Dissertação de Mestrado em Geografia). UNESP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2011.

SPEGIORIN, M. de T. S. **Por uma outra geografia escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de geografia**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. São Paulo: Anablume, 2004.

_____. O Currículo de Geografia das series iniciais: entre o conhecer o que se diz e vivenciar o que se pratica. In: TONINI, M. I. et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VASCONCELLOS, T.; RIBEIRO, J. F. O menino e eu: considerações sobre a brincadeira. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristovão. **Anais...** São Cristovão: UFSE, 2011. p. 1-9.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITTE, A. C. Da metafísica da natureza à gênese da Geografia física moderna. In: _____ (Org.). **Contribuições à história e à epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 290.

VLACH, V. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

ZACCUR, E. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 91-115.

ZANATTA, B. A. **Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia**. 2003. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

_____. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ANEXO A – Autorização de uso do depoimento resultante da entrevista



TEL. (032)2102-3665 FAX(032) 2102-3665

Autorização de Uso do Depoimento Resultante da Entrevista

Eu, _____, autorizo o uso das informações, por mim reveladas, em depoimento pessoal concedido para fim acadêmico de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF).

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2013.

Assinatura

Tânia Regina Peixoto da S. Gonçalves (Pesquisadora)

Nome:
Cidade:
RG Nº:
CPF Nº:
Telefone para contato:

ANEXO B - Ficha de transcrição

Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Educação - UFJF
Linha de pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores

Nota expandida: _____ Data: _____ Horário da entrevista: _____
Pesquisadora: Tânia Regina P. da S. Gonçalves
Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA: O OLHAR DOS EDUCADORES GEOGRÁFICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Transcrição	Legenda Temática