



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CAROLINA ZUNDT CORREA

OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA:
A ANÁLISE DO CONCEITO SEGUNDO OS PROFESSORES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DE LONDRINA-PR



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO DE EDUCAÇÃO



Londrina
2014

CAROLINA ZUNDT CORREA

OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA:

UMA ANÁLISE DO CONCEITO SEGUNDO OS PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE LONDRINA-PR

Dissertação apresentada para banca de defesa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adreana Dulcina Platt
Co-orientador: Prof^o. Dr. Fábio César Alves Cunha

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-Na-Publicação (Cip)

C824o Correa, Carolina Zundt.
Objeto de estudo da geografia : a análise do conceito segundo os professores da rede pública de ensino de Londrina - Pr / Carolina Zundt Correa. – Londrina, 2014.
121 f. : il.

Orientador: Adreana Dulcina Platt.
Coorientador: Fábio César Alves Cunha.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. 3. Educação – Finalidades e objetivos – Teses. 4. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 5. Professores – Formação – Teses. I. Platt, Adreana Dulcina. II. Cunha, Fábio César Alves. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação..... IV. Título.

CDU 37.01:911

CAROLINA ZUNDT CORREA

OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA:
UMA ANÁLISE DO CONCEITO SEGUNDO OS PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE LONDRINA-PR

Dissertação apresentada para banca de defesa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adreana Dulcina Platt
Universidade Estadual de Londrina - Uel

Co-orientador: Prof^º. Dr. Fábio Cesar Alves. Cunha
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^º. Dr. Clésio Acilino Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná-
UNIOESTE

Londrina, 08 de Fevereiro de 2014.

DEDICO

A todos os professores, especialmente aos de Geografia.

AGRADECIMENTOS

Aos Docentes orientadores

Prof^a. Dr^a. Adreana Dulcina Platt e Prof. Dr. Fábio Cesar Alves Cunha, pela viabilização do trabalho, compreensão e pelas horas despendidas.

A Prof^a Dr^a Yoshiya Nakagawara Ferreira

Pela atenção, e por se tornar não só uma professora de referência, mas uma amiga.

Ao Prof. Dr. Dermeval Saviani

Pelas vastas obras de referencia, pela atenção e contribuições ao trabalho.

Ao programa de Mestrado em Educação da UEL

Professores e funcionários.

Toda a minha família

Especialmente as minhas três Marias (mãe, sogra e avó), ao meu companheiro de todas as horas Daniel, minhas tias queridas Alice e Fernanda pelo carinho, amor e compreensão e a minha filha, maior fonte de inspiração e felicidade.

Aos amigos e colegas

Aos melhores amigos Thiago e Larissa, e aos demais companheiros, pelas palavras de conforto, companheirismo, e momentos de descontração. E pela ajuda do querido amigo Eriton Diones Dalbó.

Aos colegas do mestrado

Pelos momentos juntos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

Aos Funcionários o sistema de Biblioteca da UEL

Aos funcionários da copiadora, bibliotecários, estagiários, agentes de segurança e demais servidores. Especialmente aos que acompanharam todas as etapas do trabalho.

“Para educar é necessário transformar a sociedade e para transformar a sociedade é necessário uma sociedade educada”.

Dermeval Saviani (2013).

“Viver é muito perigoso... Por que aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra”.

Guimarães Rosa.

CORREA, Carolina Zundt. **Objeto de estudo da geografia**: uma análise do conceito segundo os professores da rede pública de ensino de Londrina-PR. 2014. 120 f. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. 2014.

RESUMO

O presente trabalho se debruça no relacionamento entre as áreas de Educação e Geografia na construção dos processos de formação humana, a partir do questionamento ao objeto de estudo da Geografia. Esse movimento se constituirá a partir da orientação epistemológica dos professores da rede pública de Londrina-PR. A proposta dará sequência às análises de estudo da orientadora dessa dissertação (PLATT, 2014; 2006) que investiga a existência do objeto de estudo das áreas do conhecimento constituintes no currículo escolar e voltado ao pleno desenvolvimento humano. Nesse sentido, nossa contribuição se dirigiu no estudo ao objeto da área da Geografia. Por meio de uma análise histórica, discorreremos a importância da área da Geografia ao longo do tempo observando suas principais tendências epistemológicas enquanto elemento integralizado do processo de complexidade do conhecimento. O estudo também versa pelas implicações das questões da complexidade epistemológica da Geografia com os componentes do currículo científico e do currículo escolar, portanto, responsáveis pelos processos educativos. Por último, analisamos o instrumento de coleta de dados obtido de um universo de 30 professores em exercício do magistério e/ou pesquisa em Geografia da Rede Pública de Ensino Estadual do Paraná, constituídos por meio da técnica de questionário. Os dados obtidos foram sistematizados e analisados pelo método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

Palavras chave. Formação humana. Saber científico. Saber escolar. Epistemologia da geografia. Objeto de estudo da geografia.

CORREA, Carolina Zundt. **Object of study geography:** an analysis of the concept according to the teachers of public schools in Londrina. 2014. 120 f. (Dissertation) Master's degree in Education – Universidade Estadual de Londrina. 2014.

ABSTRACT

This paper focuses on the relationship between the areas of Education and Geography, regarding the construction of the processes of human development by questioning the study object of Geography. This statement will establish itself by Public Schools teachers' epistemological orientation, from Londrina-PR. The proposal will give sequence to the study analysis from this dissertation's adviser (PLATT, 2014; 2006) that investigates the existence of the study object in the fields of knowledge that composes the school curriculum and focus to full human development. Seen in these terms, our contribution aimed at the study object in the area of Geography. Through a historical analysis, we will discuss the importance of Geography's area over the time, considering its most important epistemological trends as an integrating part of the knowledge complexity process. This study also deals with implications from epistemological complexity of Geography's questions related both to the scientific and school curriculums components that are responsible for the educational processes. Finally, we'll analyze the data collection tool, which was obtained by a questionnaire technique acquired from 30 teachers of Public Schools from the state of Paraná, practicing professorship and/or research in Geography. The gathered data were systematized and analyzed by the Content Analysis method (BARDIN, 2004).

Keywords: Human development. Scientific knowledge. School knowledge. Epistemology of geography. Study object of geography.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Perfil da amostra (30 questionários).....	93
Tabela 2-	Palavras-chave retiradas das respostas dadas à primeira pergunta.....	94
Tabela 3-	Ano de formação dos professores.....	94
Tabela 4-	Relação resposta: ano/porcentagem.	97
Tabela 5-	Incidência de palavras retirada das respostas dos professores - objetivos.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	17
1.1 NATUREZA DO HOMEM E O TRABALHO COMO CONDIÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA	18
1.2 EDUCAÇÃO COMO O FENÔMENO DE PRODUÇÃO (E REPRODUÇÃO) DA HUMANIDADE.....	24
1.3 O ACÚMULO DOS SABERES RELEVANTES À FORMAÇÃO HUMANA.....	28
1.3.1 O Objeto de Estudo das Áreas do Conhecimento: do Saber Científico ao Saber Escolar.....	29
1.3.2 O Conhecimento Escolar.....	35
1.3.3 O Currículo Escolar.....	40
2 O OBJETO DE ESTUDO DA ÁREA DA GEOGRAFIA	46
2.1 A GEOGRAFIA NA ANTIGUIDADE.....	51
2.2 NA IDADE MÉDIA	54
2.2.1 Geografia na Modernidade: o Início do Processo de Sistematização.....	57
2.2.2 Humboldt e Ritter Pais da Geografia.....	60
2.3 A GEOGRAFIA SISTEMATIZADA NO FIM DO SÉC. XIX.	63
2.3.1 Determinismo Ambiental	64
2.3.2 Possibilismo.....	66
2.3.3 Método Regional	69
2.4 MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO	70
2.4.1 Geografia Quantitativa	73
2.4.2 Geografia Crítica	76
2.4.3 Geografia Cultural Fenomenológica	78
2.5 UM POSSÍVEL OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA	79
3 O OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA NA PRÁTICA ESCOLAR	88
3.1 AS ENTREVISTAS.....	90
3.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS	93

3.2.1	Apresentando as Respostas.....	99
3.2.1.1	Geografia crítica	100
3.2.1.2	Geografia tradicional	102
3.2.1.3	Geografia: ciência da síntese	103
3.3	QUAL O OBJETIVO DE ESTUDAR GEOGRAFIA?.....	105
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERENCIAS	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu dos anseios de fazer uma pesquisa voltada à especial relação existente entre Educação e Geografia enquanto duas importantes áreas do conhecimento. Ao escolher trabalhá-las em conjunto, ingressamos no mestrado em Educação da UEL, mais especificadamente relacionando-os pelo eixo temático oferecido pelo programa: Filosofia, História e Política de Educação.

A escolha do debate sobre a temática se deu preliminarmente por meio da proposta de estudo da professora-orientadora que investiga há pela menos uma década a existência do objeto de estudo das áreas do saber constituintes do currículo escolar. De acordo com os estudos desenvolvidos, compreender o objeto de estudo das diferentes áreas do conhecimento escolar, segundo os estudos da orientadora, é o elemento que nos permite “o debate e o trânsito de uma nova base epistêmica para o estudo do currículo” (PLATT, 2006). Assim, nos propomos ao estudo da resignificação dos conteúdos, dos objetivos e das práticas pedagógicas em atividade no cotidiano das escolas, centrados no eixo de um pleno desenvolvimento humano (PLATT, 2006 p. 1). Apropriando-nos da caminhada investigativa ao objeto da área do conhecimento voltado ao pleno desenvolvimento humano, nossa contribuição se dirigiu no estudo ao objeto da área da Geografia.

Partimos do ideal que toda a ciência tem suas especificidades. Ainda que se constitua num universo de particularidades, uma ciência deve ter um objeto que a justifique como um “tronco” para ser área do conhecimento.

Analisar o objeto da Geografia nos permite contribuir para o estudo epistemológico da ciência e para o debate sobre o ensino da Geografia nas práticas educativas, uma vez que percebemos que o assunto não é pacífico entre os estudiosos e professores quanto à questão, como quando nos debruçamos nas análises feitas nessa pesquisa, por exemplo.

O tema escolhido e justificado foi amadurecido por meio da produção científica produzida até então sobre o assunto, na apresentação em eventos científicos, pelas disciplinas cursadas no Programa de Mestrado em Educação e no Programa de Mestrado em Geografia, em debates junto aos vários colegas de mestrado e acadêmicos da área de Educação e/ou Geografia, aos professores amigos e aos professores da rede de ensino (que participaram dos questionários). A partir dessas apresentações, percebemos a polêmica e expectativa gerada pela temática escolhida, provocando mais entusiasmo para tratar da questão.

Um dos questionamentos centrais à pesquisa era, porque tratar do objeto de Geografia? Ouvimos várias indagações à esse respeito de pessoas que achavam desnecessário tratar da questão uma vez que os currículos escolares oficiais já estabeleciam tal critério. Ou que o tema há muito tempo, debatido pelos autores, já havia claramente sido estabelecido. Porém, não foi isso exatamente o que percebemos. As análises tecidas evidenciaram que o Objeto de estudo da Geografia ainda não está pacificado entre os professores (teoricamente os detentores das práticas curriculares) e muito menos para os autores da própria área de Geografia.

O caráter “utilitarista” da disciplina, e dos conhecimentos em amplo aspecto, marcou grande parte da produção científica no mundo, como discutimos no segundo capítulo. Isso permitiu que a Geografia perdesse seu foco de análise. Milton Santos foi o autor que mais nos auxiliou no esclarecimento de tais aspectos. Para o autor o objeto da Geografia é o espaço geográfico que leva em conta suas categorias analíticas como o espaço social (SANTOS, 1986, p. 114). Sem essa clara definição a Geografia se perde em emaranhados de questões que não as representam, descaracterizando enquanto disciplina (científica e consequentemente escolar) e afastando-a da produção humana/social.

Na resposta ao questionário, 40% dos professores apontaram que o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico. Em segundo lugar com 23% fica a definição que o objeto de estudo da Geografia é a relação do homem com o meio. Organizamos as respostas em duas principais vertentes das bases epistêmicas geográficas: crítica e tradicional.

Os dados demonstram um grupo de professores formados entre os anos de 1974 a 2013, desse total, a maioria 43% se formaram entre os anos de 1994 a 2003 e 34% se formaram entre os anos de 2004 a 2013. Por meio deste dado foi possível correlacionar com a resposta predominante (o espaço geográfico), e identificar uma tendência e influências na formação dos professores e dos documentos oficiais elaborados entre os anos de 1990 e 2008, podendo assim evidenciar qual o conhecimento relevante para os mesmos estão sendo transmitidos/assimilados pelos alunos.

A pesquisa em questão denuncia os passos dos questionados que responderam efetivamente pelos elementos de introdução ao debate quanto ao objeto de estudo da área da Geografia no âmbito escolar investigados e socializados por meio dos professores. Apropriamo-nos dessa caminhada e consideramos relevante trabalhar as seguintes questões que compõem os capítulos deste trabalho:

- A concepção do processo educativo será compreendida por meio da atividade objetiva do ser humano, ou seja, o trabalho. Esta categoria orienta os saberes apropriados pelos sujeitos. A educação e as contradições da escola enquanto componente indispensável em nossa sociedade para apropriação dos saberes a manutenção da ordem vigente;
- Os ramos dos conhecimentos acumulados e complexificados ao longo da história, enquanto resultado de uma especialização e com prometimento científico requerido por processos de sistematização dos saberes;
- O objeto de estudo das áreas dos saberes, e a conversão desses saberes científicos aos saberes escolares;
- A área da Geografia, com o elemento integralizado desse processo de complexidade do conhecimento, e, componente do currículo científico e escolar, portanto, responsável pela formação humana;
- Por último, o instrumento de coleta de dados (questionário dirigido a um universo de 30 professores em pleno exercício da atividade do magistério e/ou pesquisa em Geografia) eficazes à análise de um recorte da realidade, ainda que imediata e objetiva, acerca da compreensão dos profissionais da área acerca do objeto de estudo da Geografia.

A obra clássica do Marxismo (a “Ideologia Alemã”) e as obra de Dermeval Saviani, dirigidas ao estudo da pedagogia histórico-crítica, fundamentaram nuclearmente as análises desse estudo. Assim, utilizaremos como arcabouço teórico estes e outros autores que desenvolveram reflexões em relação a uma pedagogia crítica e numa perspectiva histórica a partir de tais categorias de análise. Para a apreensão dos conceitos trabalhados, utilizaremos os autores que conceituam os termos e repercussões sociais acerca do materialismo histórico, como: Vázquez (1977); Kosik (1995); Braverman (1980). Em relação à Educação, os autores: Manacorda (1991) ; Saviani (1989, 2011, 2012); Saviani (2003); Duarte (1993, 2011). Na área da Geografia: Santos (1986); Lacoste (1988); Correa (2006); Moraes (1994); Moreira (2007).

O desafio de organizar as principais ideias do tema está no primeiro capítulo. Neste, partimos do pressuposto de que toda a realidade só existe pela ação de trabalho humano. A realidade é fruto da transformação da natureza pelo homem através do trabalho. Por sua vez, o trabalho como princípio educativo só existe para a produção da humanidade no outro (SAVIANI, 2011, p. 17). Segundo Marx (1982), toda a atividade humana ocorre a partir da atividade produtiva, na qual seres humanos reais historicamente objetivam sua vida.

Esse desenvolvimento histórico e social dos conhecimentos se torna complexo a ponto de superespecializar-se em áreas cada vez mais específicas do campo cultural, científico. Na era moderna, o aumento do grau de especialização, e as novas formas

de produção econômica e social, os saberes multiplicados em ramos específicos, fazem com que seja necessário um instrumento de socialização deste saber designado pela escola.

A escola na modernidade vai surgir como fator indispensável à formação de novas gerações (principalmente de trabalhadores). Ela terá a principal função de garantir que a população tenha acesso aos instrumentos técnico-científico da sociedade. Gerida hegemonicamente pelos detentores do poder e pela ordem capitalista, tornando-se instrumento de manutenção e dominação da sociedade burguesa.

Para Saviani (2011), a escola é o espaço de contradição. Para que aconteça na sociedade uma nova forma de conceber os ramos do conhecimento que sejam a favor de uma formação humana plena, é necessário antes fazer com que a população se instrumentalize através dos saberes sistematizados, por meio da própria escola.

A partir deste pressuposto objetivamos marcar a atitude deste esforço dissertativo de reconhecer o objeto de estudo da Geografia, dentre as áreas desenvolvidas para o conhecimento escolar e sua formação curricular. Investigamos essa área do conhecimento destacando o elemento que a singulariza diante da constelação de conhecimentos dispostos nos variados ramos do saber.

Para isso tratamos de estabelecer qual o objetivo e objeto da educação, responsável pela produção e reprodução da humanidade. Nesse processo, entender a importância e o papel da ciência, necessária à apropriação dos saberes acumulados historicamente. Na modernidade será a escola responsável por captar tais conhecimentos e transformá-los em conhecimentos didáticos, passíveis aos processos de ensino aprendizagem. A partir de tais elementos podemos desnudar a importância do objeto de estudo de cada área do conhecimento e como tais se constituem no currículo escolar, na sociedade atual.

No segundo capítulo abordamos propriamente a Geografia com o área do conhecimento relevante a educação e revisitamos a construção histórica desta ciência para identificar as tendências e os conteúdos que sustentam sua racionalidade e especificidade, permitindo-lhe ser apresentada com o uma ciência singular dentre os demais ramos do saber científico. Nesse sentido, nos fundamentamos em um debate teórico sobre as principais concepções e relações ideológicas que envolvem a história e a epistemologia da Geografia que propõem um possível objeto de estudo para a área.

Para Platt (2006), ao fazer a investigação do objeto de determinada área do conhecimento é necessário que o profissional atuante e responsável pela área tenha o necessário reconhecimento sobre o acúmulo das questões e estudos pertinentes a esta disciplina formativa. Por isso, de acordo com Pachane (2006, apud VASCONCELLOS E

OLIVEIRA, 2013, p. 119) a formação docente é uma das áreas de investigação e de práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos pelos quais os professores adquirem ou melhoram seus conhecimentos para intervirem profissionalmente no desenvolvimento da sua prática, do currículo e da instituição.

Partimos da assertiva de que os professores permitem que o aluno desenvolva um caráter crítico, instrumentalizando-o com os saberes científicos relevantes à sociedade. Essa concepção descreve a responsabilidade docente por tornar o conhecimento uma oportunidade de tomada de consciência para o amadurecimento do aluno. Isso torna o professor também responsável pela construção de alternativas para o acesso e apropriação aos novos conhecimentos na sua área de atuação (SAVIANI, 2011).

No terceiro capítulo, recorrem os autores a uma pesquisa em pílrica junto aos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Londrina. A finalidade desse esforço investigativo foi de mostrar a ampla problematização sobre as definições do objeto de estudo da Geografia a partir de dados recolhidos da realidade. Nossa proposta também deu oportunidade de sistematizar as principais tendências existentes entre os pesquisados. Partimos sempre do pressuposto de que o trabalho docente deve se constituir como uma práxis e, portanto, como tal deve ser analisada no contexto da organização do trabalho escolar (DALBEN, 2010, p. 166).

A proposição inicial da pesquisa bibliográfica e documental teve por fim a conceituação das categorias que foram encontradas e descritas pela pesquisa de campo com o universo selecionado (professores em efetivo exercício do magistério na área de Geografia). Ao grupo de professores foi solicitada a descrição do objeto de estudo de sua área. Com os dados obtidos inferimos sobre as principais tendências de sua formação acadêmica e que denunciam as determinações ideológicas formadoras de seus saberes epistêmicos (elaborados e sistematizados).

O questionário com o instrumento de diálogo com os sujeitos que representam o universo da pesquisa, a fim de identificar a utilização de alguns termos e referências. Foram distribuídos no total, aos professores em pleno exercício de suas atividades. De 70 questionários entregues apenas 30 foram respondidos (por eles sistematizamos os dados absolutos). Este número pôde nos satisfazer por tornar possível evidenciar as correlações entre as informações obtidas. Como exemplo, a relação entre o período em que os professores concluíram sua formação acadêmica e as tendências das respostas mencionadas.

Portanto, as análises dos dados obtidos nos questionários, por mais que estes possam ter um caráter inconsistente, uma vez que representam “símbolos de uma cultura que possui núcleos contraditórios” (MIRANDA; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 89 apud VASCONCELLOS, OLIVEIRA, 2013, p. 125), possuem relevância ao passo que, mesmo no desenvolvimento das contradições presentes nas práticas, estas incluem a possibilidade de alusão a realidade. (VASCONCELLOS, OLIVEIRA, 2013, p. 125).

1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Neste tópico trataremos da educação enquanto componente responsável pela formação de seres humanos. É a educação responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente para cada ser humano, a partir do processo de ensino-aprendizado que faz possível o processo de produção e reprodução da humanidade.

Na sociedade atual a escola é o local responsável por passar os conhecimentos constituídos na humanidade. Os professores terão dentro dela papel primordial na representatividade dos vários ramos dos conhecimentos elaborados que serão passados de geração a geração. Desta forma entender a educação como principal meio de transmissão de conhecimento nos levará a entender sua importância diante da constituição e da formação dos seres humanos.

Para entender a educação primeiramente entenderemos pressupostos de que os indivíduos em seu estado de natureza se tornem seres humanos reais, é necessário que os mesmos objetivem suas ações. Ao extrair da natureza seus meios de subsistência de forma intencional, transformam esta natureza criando um mundo humano que, para Saviani (2011), “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11).

A educação exerce papel primordial no que realiza a manutenção e a existência do ser humano, porquanto é responsável pela formação das contínuas e novas gerações. Ao afirmarmos que o trabalho transforma a natureza devemos ter claro que a apropriação dessa complexidade (inclusive instrumental) pelas novas gerações se dá pelo processo de transmissão e assimilação de conhecimentos acumulados e efetivos, voltados à transformação da realidade social destacando, por isso, a educação como o fenômeno e processo de constituição de toda a humanidade.

Neste estudo nos orientaremos na relação da Geografia como componente do processo educativo através dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente e que constituem a realidade social e econômica de trabalho enquanto processo educativo, responsável pela formação humana.

Como base à uma possível análise crítica tanto ao modelo escolar quanto na proposição ao paradigma curricular, trataremos neste capítulo a educação como paradigma curricular a teoria do conhecimento ao objeto de estudo da área da Geografia.

1.1 NATUREZA DO HOMEM E O TRABALHO COMO CONDIÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004, p. 1).

Partindo da premissa de que os seres humanos transformam sua realidade coletivamente, ou seja, o indivíduo responde por suas necessidades enquanto se relaciona com outros indivíduos, compartilhando e cooperando objetivamente para a superação destas, justificaremos a categoria trabalho enquanto meio pelo qual o homem transforma a natureza e, assim, responde por suas necessidades materiais e imateriais (neste caso sua formação), temos que tecer, antes, alguns pressupostos que marcam esta relação. O primeiro deles parte da premissa que o homem, para se constituir enquanto ser humano orienta-se socialmente, criando e recriando um mundo eminentemente humano, por meio do trabalho.

Quando falamos na constituição de uma realidade humana, destacamos o fato de que ao transformar a natureza, o ser humano transforma-se a si mesmo e ao outro (indivíduo) em uma relação de reciprocidade dialética, objetiva e subjetivamente (MARX, 2009). Ao destacar a condição objetiva e subjetiva do processo de transformação da natureza, de si e do outro, alargamos a ideia da resposta a suas necessidades básicas, essenciais para o sentido da transmissão e assimilação das relações de transformação dos sujeitos coletivos e da realidade que se complexifica. O sentido de transmissão e assimilação é aqui considerado objetivamente como atos próprios da Educação.

Estabelecendo um debate teórico sobre a dialética Trabalho e Educação, procuraremos entender a discussão sobre os principais conceitos que cercam a formação do ser humano e sua relação com o conhecimento adquirido nesse processo de humanização e de complexidade da realidade.

Outro pressuposto aqui enfrentado será a categoria de sujeito histórico. Compreenderemos nesse estudo que a transformação da natureza, de si e do outro se constitui numa condição mediada pelo trabalho, complexificada pelos instrumentos e conhecimentos acumulados, transmitidos e assimilados pelo fenômeno da educação às demais gerações para a formação de seres humanos e, finalmente, constituída num sentido histórico, dialético e superativo.

Para Duarte é ao longo da história que o ser humano se constitui enquanto ser genérico; não apenas com o espécie, mas constrói seu próprio gênero. Por isso não podemos deixar de caracterizar o ser humano com “o que é específico do ser humano”; como ele se distingue dos outros animais, porquanto “aquilo que diferencia o homem dos animais é o que gera a dinâmica do processo histórico, que por sua vez, leva o homem a se auto superar” (DUARTE, 1993 p. 64).

Para Marx, o que distingue os seres humanos dos demais animais, não será “[...] a consciência, a religião ou tudo o que se quiser. Mas eles (seres humanos) começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência [...].” (MARX, 2009, p. 24 – grifos nossos). Outra questão também se opera na construção do que é específico ao ser humano e é diretamente relacionada à produção dos meios de subsistência: o *modo* de produzir a vida, ou sua condição de abstração, ideias e pensamento complexo que orientam um *modo de fazer e ser* humano.

Trata-se [...] de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX, 2009, p. 24-25 – grifos no original).

Essa dinâmica, no entanto, não “se mostra” diretamente ao ser humano (KOSIK, 1976, p. 21). A essência do ser e do fazer e o sentido que os sujeitos “dão às coisas” só é verificável quando revisitamos historicamente e dialeticamente as condições para que tais elementos existam (KOSIK, idem, p. 22 e 24).

Qual a intenção, qual a visão, qual o sentido que o homem deve desenvolver, como deve ‘preparar-se’ para compreender e descobrir o *sentido objetivo* da coisa? O processo de captação e descobrimento do sentido da coisa. É possível, portanto, compreender o sentido *objetivo* da coisa se o homem cria para si mesmo um *sentido* correspondente. Esses mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social (KOSIK, 1976, p. 23 – grifos no original).

Quando o ser humano se objetiva, suas atividades já não são mais atividades do acaso, mas se constituem em sentido (ainda que para si). E em seu estado de natureza, ao contrário, o ser humano se insere com o parte integrante em um mundo regido pelas circunstâncias dessa própria natureza. Na objetivação de sentidos para a construção de sua realidade humana, o sujeito abstrai-se em sua própria subjetividade e se torna objeto e elemento de um sistema. Este artifício de abstração é um pressuposto da modernidade que

significa o alto grau de complexidade em que chegamos, no qual o modelo de produção condiz com o modelo de ser humano, que se objetivou na produção do capital.

Para Kosik, este é um processo puramente intelectual, da ciência, que transforma o homem em uma unidade abstrata, inserido em um sistema cientificamente analisável e matematicamente descritível; é um reflexo da real metamorfose do homem, e que será capitaneada pela organização artificial de humanidade produzida pelo capitalismo (KOSIK, 1976, p. 82).

De acordo com o autor é a partir desse modelo (capitalismo) que nasce a noção de economia como ciência. A ciência dos novos tempos se propõe, antes de tudo, a indagação: o que é a realidade e como se pode conhecê-la. Assim, cabe entender que na modernidade, delibera-se ao investigador/cientista selecionar a base epistemológica pela qual justificará o estudo ao objeto ou fenômeno.

Na orientação aos estudos sobre o desenvolvimento e formação humana, destacamos os dados apresentados por Platt (2007) que elenca as principais teorias que preponderaram no discurso científico moderno sobre o tema. Elencamos, assim, as três principais concepções epistemológicas, consideradas clássicas, no meio científico:

- A concepção de ser humano pela tese Anátomo-fisiológica;
- A concepção de ser humano pela tese das Representações e papéis sociais;
- A concepção de ser humano pela tese Histórico-Crítica.

Tais categorias representam pensamentos orientados por tendências epistemológicas diferenciadas e preponderantes.

A primeira vertente é destaca uma concepção Biologista, apoiada em uma base empírico-positivista e por meio da qual advém grande parte das demais concepções clássicas de ser humano que preconiza o ser enquanto espécie e a individualidade do ser natural. Ainda que Marx aponte a necessária condição de “indivíduos humanos vivos” como “premissa de toda a história humana” (MARX & ENGELS, 2009, p. 24), ele se referirá a esta condição enquanto premissa e não como elemento que objetivamente constrói a cultura humana enquanto processo histórico determinante.

A segunda vertente vem das influências culturalista e humanista, estudadas originalmente pela psicologia social e pauta no campo das representações e dos papéis sociais encharcado, portanto, de conceitos justificados no idealismo, subjetivismo ou essencialismo.

Temos claro que o mundo da subjetividade se faz presente na composição do ser, mas que ele se produz nas condições que materialmente se viabilizam e que estão disponíveis para o acúmulo dos conceitos de uso social pelos indivíduos (porquanto a ideia não ser o próprio sujeito ou ‘entidades substantivas’) e, desta forma, o sujeito apropria-se dos mesmos, e assim entende o mundo em que vive e participa dele. Conforme Chauí (1995, p. 167), a inversão entre ‘causa e efeito’, ‘princípio e consequência’, fez com que a experiência social direta fosse determinada apenas por sua aparência, onde as imagens desembocam invertidas no imaginário coletivo, que compõem um conjunto de representações entre os humanos e suas relações entre si, as coisas, valores, etc. (PLATT, 2004, p. 20).

A compreensão dessas categorias desconfiaria as análises mais radicais sobre a realidade que, segundo Marx, se constituiu como uma “câmara escura”, ou seja, “de cabeça para baixo” (MARX & ENGELS, 2009, p. 31). Não é aquela que é parte de uma ideia abstrata e nem da consciência individual, mas do que ativamente faz parte de um corpo social concreto e que se define através da sua realidade social em um processo historicamente determinado.

Na busca daquilo que é específico ao ser humano não se pode desconsiderar que o homem é um ser limitado em sua constituição física. Não há como desconsiderar as origens biológicas do ser humano e não podemos defini-lo enquanto gênero sem a compreensão de suas raízes, mas observamos que a própria vida do ser constitui-se, em si, de um começo e de um fim e, nele, precisamos objetivar o intercâmbio com natureza para satisfazer suas necessidades.

Até este ponto coadunamos que o homem não se distingue dos outros animais, porém “[...] a natureza exterior ao homem, não é para ele apenas algo externo ao seu ser, mas sim algo indispensável à sua objetivação, à produção de suas forças essenciais objetivas. [...] o homem ‘não é um ser natural, mas um ser natural humano’ e seu ato de nascimento é a história.” (DUARTE, 1993, p.66).

Por último, temos a visão histórico-crítica, sustentada no materialismo dialético, “que depreende a partir das objetivações da realidade social que historicamente são determinadas pela ação humana” (PLATT, 2009, p.146). Segundo a autora:

A humanização se dá por processo histórico-social, e desta forma ‘o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação’ (DUARTE, 1999, p. 47). Através das relações concretas entre os indivíduos é que há a efetivação cognoscível da história social das objetivações, pois tais relações atuam como mediadoras entre o indivíduo e o mundo humano das práticas humanas objetivas (PLATT, 2004, p. 23).

Para Gamboa (1987), o materialismo histórico tem por premissa a compreensão da produção social determinada pelas condições históricas, promovendo o desenvolvimento do gênero humano. Para o autor, conforme essa concepção, o ser humano é determinado a partir da *práxis*¹ e da totalidade dos determinantes sociais, e o método implicaria em “procurar as ligações que esta práxis tem com a vida, as necessidades e atividades do homem.” (GAMBOA, 1987, p.3). Dessa forma, a concepção materialista utiliza a premissa de que o processo de formação humana ocorre a partir da atividade objetiva pela qual os seres humanos reais historicamente produzem e reproduzem sua vida.

A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas desses indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como são *realmente*, ou seja, como agem, como produzem materialmente, realmente como atuam, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade (grifo do autor) (MARX & ENGELS, 2009, p. 30).

Conforme descrevemos anteriormente, Marx e Engels na obra *Ideologia Alemã* conceituam que a primeira premissa de toda a história humana é a existência de indivíduos vivos, ou seja, para os autores, uma primeira determinação histórica é a organização física dos indivíduos e sua relação com o resto da natureza. Por isso consideram que “toda historiografia tem que partir das bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens” (MARX & ENGELS, 2009, p.24).

Um ponto de destaque nessa assertiva será o fato de que o modo como os seres humanos materialmente objetivam e reproduzem a sua vida, determinada, do mesmo modo, sua imaterialidade, ou sua formação subjetiva. Ou seja, do modo como produzem e reproduzem sua vida material, produzem e reproduzem sua vida espiritual (ou imaterial).

Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada de exteriorizarem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. [...] Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *como* produzem. (MARX & ENGELS, 2009, p. 25 - grifos no original).

¹ Etimologicamente, explica Vázquez, (1977, p. 3 a 6), práxis surge da transcrição do termo empregado pelos gregos na Antiguidade para designar AÇÃO PROPRIAMENTE DITA, ou seja, que tem um fim em si mesmo e não cria ou produz um objeto alheio à atividade. O termo “práxis” para designar a atividade humana que produz objetos é a categoria central da filosofia de Marx, ou seja, o marxismo representa a vinculação mais profunda da práxis real, ou seja, a atividade material do homem social se constituirá no sentido da ação-reflexão-ação para a produção de uma realidade humana.

No âmbito das representações e da consciência, os autores afirmam que os homens não são aquilo que idealizam nem tão pouco serão as figuras que representam. Os homens são determinados por uma “linguagem da vida real” (MARX & ENGELS, 2009, p. 32), que nada mais é do que uma determinação dos homens ligados pela sua atividade material e com o intercâmbio material de sua produção:

A consciência não pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo real de vida. [...] Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginem ou representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens e em carne e osso; [...]. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX & ENGELS, 2009, p. 31-32).

Com base nessas premissas, amplamente debatidas e geradoras de teorias fundamentais para o ponto de partida de análises que se pretende em histórico-críticas, acreditamos ter subsídios para a compreensão do conceito de ser humano que definimos.

Voltando às páginas de *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels afirmarão que “podemos distinguir os homens de outros animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir seus meios de subsistência” (MARX E ENGELS, 2009, p.24). Segundo os autores, o ponto de partida que diferencia os homens dos outros animais é a atividade vital humana, ou seja, o trabalho.

Por meio do trabalho o homem é capaz de transformar a natureza, a si mesmo e aos outros, na garantia de sua existência.

Não há como o ser humano se formar como ser genérico sem a dialética entre a apropriação da atividade humana objetiva do mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (SAVIANI & DUARTE, 2010, p. 426).

Deste modo, entendemos que a atividade humana é objetiva e esta objetivação se acumula em experiências históricas para muitas gerações.

O ser humano desenvolve suas faculdades superiores (funções mais elaboradas) com o desenvolvimento da linguagem e isso se dá pela atividade objetiva material, na condição das relações sociais possíveis até então e atrelado na forma sensível e subjetiva da necessidade prática. (PLATT, 2009, p.9).

O desenvolvimento do homem se efetiva na medida em que, através da sua produção material, o ser humano torna-se cada vez mais livre em relação à natureza propriamente dita, assim como em relação à sua própria natureza. Esses processos constituem o passo no sentido da humanização, isto é, da universalização e da liberdade do homem. Assim, o homem é um ser que se autocria ao longo da história, através de sua atividade objetivadora/apropriadora (DUARTE, 1993, p.93).

Para Marx & Engels (2009, p. 40) a constatação ao pressuposto da existência humana, e consequentemente da história, partem primeiramente das efetivas condições que os homens têm viver, para poder fazer história. A partir desse elemento, os autores destacam três atos históricos decorrentes dessa existência humana.

- O primeiro ato histórico seria a produção dos meios para a satisfação das necessidades primárias: comer, beber, habitação, vestuário e outras coisas. Portanto, será a produção da própria vida material.
- O segundo ato histórico, com a primeira necessidade satisfeita, conduz a novas necessidades. Retornando ao primeiro ato histórico na resposta a essas novas necessidades.
- O terceiro ato histórico; garantida as necessidades de primeira e segunda ordem, renovam a sua própria vida, e começam a fazer outros homens, ou a reproduzir-se.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social – social no sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstância for e não importa de que modo e com que fim (MARX & ENGELS, 2009).

Portanto, é por meio do trabalho que o ser humano desprende-se da condição de dependência da natureza para constituir-se como ser criador de atos para sua subsistência, transformando-a para responder às suas necessidades “da fome ao desejo”².

1.2 EDUCAÇÃO COMO O FENÔMENO DE PRODUÇÃO (E REPRODUÇÃO) DA HUMANIDADE

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 81).

² Frase que delegamos ao prof. Paulo S. Tumolo/UFSC/SC.

Uma das categorias imprescindíveis ao debate sobre a formação do ser humano é a Educação. De acordo com as reflexões até aqui elaboradas, a educação seria necessária para a sobrevivência do homem e da coletividade como forma de perpetuação dos saberes elaborados e acumulados.

Como já observado anteriormente, para a sobrevivência, é necessário a garantia da subsistência material e sua consequente produção cada vez maior e mais complexas, traduzidas de acordo com Saviani (2011) como “trabalho material”. Contudo, para que haja a produção material é necessário que o homem antecipe seu produto pela ideia, criando uma representação de objetos reais. De acordo com Saviani, “essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Esta categoria será definida com o “trabalho não material”, caracterizada pela produção de ideias, conceitos, valores, ou seja, não se constitui enquanto resultado material trata-se da produção do saber tanto da natureza quanto da cultura do conjunto da produção humana (Saviani, 2011). Mesmo assim é uma ação que tem “visibilidade”, que receberá um suporte material para se constituir em produto, e em materialidade. Marx (apud SAVIANI, 2011), distingue dois tipos de trabalho não material: aquele que o produto se separa do produtor (livros, objetos artísticos em geral, por exemplo) e que têm um valor espiritual e simbólico, e aquele em que o produto não se separa do produtor (ensino, atividade do médico, por exemplo); pois são consumidas imediatamente. Podemos constatar que “obviamente a educação situa-se nessa segunda categoria do trabalho não material” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Desta forma, seria temerário considerar a possibilidade de formar um sujeito educado apenas por uma condição anatômico-biológica privilegiada. A condição de transmissão e assimilação de conhecimentos acumulados por meio do trabalho é fenômeno próprio dos seres humanos e transcendem a sua condição física e biológica. Será essa especificidade que oportunizará a produção de valores de uso em resposta às necessidades dos sujeitos.

Em suas análises, Duarte (1993) identifica a evolução da espécie no gênero humano não por uma herança genética e instintiva (como no caso dos animais), pois as características humanas não se acumulam no organismo do homem, mas sim por meio da transmissão de conhecimento, ou seja, pela educação. Para o autor o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins, diferenciado das formas espontâneas de

educação, ocorridas com outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são as de produzir a humanidade no indivíduo.

Para Saviani (1989, p. 40) o homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervindo pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. Partindo deste princípio, a educação surge como um fenômeno originário e criador do processo de trabalho, mediado para uma finalidade específica. O homem, em relação, intervém em sua formação, criando a natureza humana ou uma segunda natureza.

Para Oliveira (1992, p.91) será na dialética das necessidades concretas humanas que, exigindo respostas, geram também o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento humano; os conhecimentos que se constituem numa estética artística, científica e também aqueles próprios da vivência cotidiana.

Para isso, é necessária a dinâmica de apropriação e superação contínua dos saberes acumulados, que acontecem por várias formas de intervenções construídas pelos processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, a formação do indivíduo é realizada a partir da intervenção direta ou indireta de outros indivíduos, quer dizer, de indivíduos em relação. “Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2011, p.13).

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

A educação se constitui nesse fenômeno de apropriação dos saberes acumulados por um processo de transmissão e assimilação (SAVIANI, 2011, p. 81). Este fenômeno é responsável pela constituição de uma “segunda natureza” nos indivíduos singulares, através dos elementos necessários à formação da humanidade e a que ela se refere.

Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes, crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governosiosa de seus poderes. Este é o quadro da existência humana. E é neste quadro que o homem é encaixado – é enquadrado. O homem é, pois um ser situado (SAVIANI, 1989, p. 40).

De acordo com Saviani (2011, p. 80) antes da escola o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de existir e agir com o trabalho. O ato de viver era o ato de se tornar homem, de se educar. Para que fosse possível nas sociedades primitivas, por exemplo, a socialização do saber era necessário apenas a intervenção direta da geração mais velha à mais jovem no mundo do trabalho e com a participação cotidiana das crianças na vida adulta. Nessa fase os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de subsistência caracterizada como “modo de produção comunal”, pois os meios de produção eram algo comum a todos.

A partir do momento que houve a apropriação privada das terras – até então o meio de produção fundamental – surge uma nova divisão social do trabalho. Aqueles que não detinham a propriedade contratavam a mão de obra do não proprietário. Surge, neste momento, uma classe ociosa, por meio da qual Saviani (2011) localizará a gênese do processo de escolarização.

Temporalmente a escola foi tomando formas distintas que iam de acordo com os modos de produção e as condições materiais de cada época. Nas palavras de Saviani (2011) em grego a escola significa o “lugar do ócio”; era destinada àqueles que dispunham de tempo para o lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, a ocupação do ócio era designada como escola.

Nesta etapa da sociedade a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária, porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho. Era na terra, que garantiam sua sobrevivência, que se educavam. Esse trabalho fundava-se nas relações entre os homens através do qual constituíam a cultura, instruíam-se e formavam como homens. (SAVIANI, 2011).

A aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a segmentação das estruturas e a diversificação das funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, novas formas de produção começam a surgir.

O acúmulo dos recursos por meio das atividades mercantis passa a assumir a forma de capital, incluindo variados instrumentos de trabalho. “Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa” (SAVIANI, 2011, p. 81). E essa nova classe diferente dos primeiros proprietários de terras não pode ser considerada como uma classe do ócio. É uma classe que necessita produzir continuamente.

Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, e m potência material, por meio da indústria. Nesse quadro, surgem as cidades como local determinante das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 82).

Este quadro da social torna-se ineficazes e insuficientes o processo de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência. Para Gómez (1998, p. 13) uma forma de suprir as deficiências educacionais das sociedades primárias surge ao longo da história com novas formas de socialização secundária do saber, como exemplo, as “que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas”.

O conhecimento sistemático, e a expressão letrada (escrita) generalizam-se dadas as condições de vida na cidade. E é nessa situação que nos encontramos hoje.

1.3 O ACÚMULO DOS SABERES RELEVANTES À FORMAÇÃO HUMANA

Abordados os pressupostos da educação como construção histórica das sociedades modernas, a proposta é discutir sobre os conhecimentos relevantes à educação enquanto produção e reprodução da humanidade no outro.

O ato educativo é produzido e reproduzido pelos seres humanos com o objetivo de se preservarem, por meio de mecanismos criados por eles mesmos. Situado em uma realidade cultural, social e produtiva, e construindo sua própria realidade, o ser humano elege conhecimentos que serão acumulados historicamente, gradualmente considerados relevantes para satisfação de suas necessidades e continuidade da espécie. Com o processo de especialização da arte e da estética do trabalho, advindos da ampliação do campo de necessidades e dos meios para satisfazê-las, tais conhecimentos formaram ao longo do processo de sistematização originais ao campo rudimentar das primeiras alquimias ao estágio mais elaborado da ciência, os diferentes ramos dos saberes, cada vez mais complexos, assim como uma gama de disciplinas que formarão hoje a principal referência para a educação escolar.

Para que isso se tornasse possível foi imprescindível o desenvolvimento de artifícios que identificaram os saberes culturalmente acumulados historicamente necessários a serem assimilados. Saviani (2011) defende a noção de “clássico” para os conhecimentos mais relevantes e que perduraram por sua importância à humanidade “[...] trata-se de distinguir

entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.” (SAVIANI, 2011, P. 13). Para o autor, o conhecimento clássico pode constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Ele é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, mas não pode ser confundido com o tradicional e, ao mesmo tempo, não se opõe ao moderno nem ao atual.

Depreende-se dessas análises que o trabalho pedagógico e o ato de educar configuraram-se como a mesma atividade em muitas situações sociais ao longo da história das sociedades desde os seus primórdios. Porém, o ato de ensinar é apenas um aspecto da educação, uma parte da natureza própria do fenómeno educativo. A educação possui sua identidade própria e por isso mesmo foi possível sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global (SAVIANI, 2011, p. 13).

Assim, nossa preocupação se volta para o saber sistematizado, organizado em especialidades e elaborado na forma da cultura erudita que a escola assume e o papel de disseminar uma vez que sua problemática está relacionada ao desenvolvimento científico.

A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenómeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (ἐπιστήμη). Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum ou conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. (SAVIANI, 2011, p. 14).

A partir dos ramos de conhecimentos formados ao longo do desenvolvimento científico é possível entender a “prática social global” em que a escola está inserida uma vez que ela deve favorecer a aquisição dos mecanismos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência).

1.3.1.1 O Objeto de Estudo das Áreas do Conhecimento: do Saber Científico ao Saber Escolar

Para Chauí, 2000, p. 354 o pensamento científico contemporâneo se traduz na confiança que a cultura deposita na razão com o capax de conhecer a realidade. A lógica que rege este pensamento está centrada na ideia de demonstração e prova a partir da definição

ou construção de um objeto do conhecimento por suas propriedades e funções e da posição do sujeito do conhecimento através das operações das análises, síntese e interpretação.

O conhecimento científico, apesar de não desconsiderar os saberes “rudemente” constituídos³ (como a arte e o senso comum), se define enquanto exigência de uma sistematização e com provação da “verdade”: “[...] a ciência estabelece leis para que sejam comprovadas as verdades dos fenômenos ou fatos existentes no planeta” (MENDONÇA, 1997, p. 14).

Porém a ciência não é uma coisa acabada. Ao longo do tempo, as ciências, produzindo ramos imprescindíveis ao desenvolvimento humano, se desmembram pelas complexificações sociais e se constituem em especialidades, ou seja, criam saberes cada vez mais específicos.

Para melhor compreender os ramos do conhecimento científico, e as inúmeras divisões que nele existem, Mendonça (1997) destaca os 3 (três) principais grupos de conhecimentos enquanto áreas, a saber: Ciências naturais, Ciências exatas e Ciências humanas.

Felizmente a organização do conhecimento não exige uma clara e rígida divisão destes conhecimentos, o que caracteriza uma violação da unidade essencial da realidade. Tal compartimentação, pelo contrário, impõe o reconhecimento de divisões coerentes e maleáveis, que se superpõem pelo menos em parte. Cada um destes campos encontra-se assim dividido em vários segmentos, constituídos por ciências particulares; desta maneira, dentro das ciências da terra encontramos a geologia, a agronomia, a pedologia etc.; dentro das ciências biológicas encontramos a biologia, a ecologia, a veterinária, etc.; dentro das ciências exatas encontramos a matemática, a engenharia, a arquitetura, etc. e dentro das ciências humanas, a história, a sociologia, a Geografia, etc. Todas estas ainda são subdivididas em ramos específicos, sub-ramos, etc. (MENDONÇA, 1997, p. 14).

Cada ciência percorre caminhos diferentes em busca da comprovação de suas verdades e várias são as concepções que agrupam em campos ou ramos determinados, o conhecimento científico (MENDONÇA, 1997, p. 14).

O geógrafo Milton Santos (1988, p. 116) aponta que cada ciência possui seu objeto de estudo. O autor verificou que esse elemento deve ser descrito para organizar a visão nuclear do todo, sendo, portanto, “imutável” e responsável por orientar uma ciência. Para Santos, qualquer saber humano é condição para a constituição fundamental de uma “sociedade total”. Cada ciência se ocupa de um aspecto, mesmo considerando uma sociedade global, que leva em consideração o princípio de unidade de ciência.

³ Rudemente referente ao fato de perseguir o ser humano em sua forma mais primitiva.

O fato de essa realidade total, que é a sociedade, não se apresentar a cada um de nós, em cada momento e em cada lugar, senão sob um ou alguns dos seus aspectos, justifica a existência de disciplinas particulares.” (SANTOS, 1986, p. 115).

A partir desta constatação, podem os aferir que há um objeto específico de estudo para cada área ou ramo do conhecimento científico. Sem a delimitação do objeto de estudo da área da ciência em particular, podem os cair no perigo de estender as análises à esfera do infinito.

Esclarecendo-se o objeto, devem -se definir as categorias e as formas analíticas que mudam o ângulo e a significação do objeto. Esses elementos serão responsáveis pelo funcionamento e evolução dessa ciência. Da mesma forma, devemos entender que as categorias não se restringem ao objeto, assim como o objeto não se restringe às categorias, pois os objetivos a serem mapeados pelas categorias e os objetivos descritos pelo objeto são estritamente diferentes (SANTOS, 1986).

Partindo dessa perspectiva, podem os inferir que a história das disciplinas constitui-se enquanto campo específico de investigação. Tentaremos ao longo deste estudo enfrentar as questões que permitam constatar essa peculiaridade.

SANTOS (1990, p. 21), defendeu que a história das disciplinas escolares poderia ser considerada como “um novo campo de estudos e pesquisas”, cujas investigações – buscam explicações para as “transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo”, possibilitando, com isto, a identificação dos “fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e método de ensino – podendo propiciar a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares”.

As mudanças relativas às disciplinas científicas também influenciam os pressupostos educacionais para as disciplinas escolares, pois a escola está diretamente ligada ao problema da ciência, que se configura enquanto um saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2011, p. 14).

Nesse sentido a escola principiologicamente existe para propiciar aos educandos a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, da cultura erudita, de uma cultura letrada, bem como o acesso aos rudimentos deste saber. E para Saviani (2011) a escola deve organizar suas atividades básicas a partir destes conhecimentos, o que caracteriza o currículo da escola elementar, estruturado a partir do saber sistematizado (ciência).

A esta preocupação, Saviani (2003) vai situar o problema da educação escolar no que se refere ao problema do saber em geral, que vai do senso comum ao saber

científico. O autor reflete na adm issão da peculiaridade do saber que se produz à peculiaridade de como esse saber é distribuído, ou seja, do sa ber construído aos mecanismos que o viabiliza, como a escola.

[...] a definição do saber escolar se dá na relação com ‘outros saberes’. De um lado, aqueles dos quais ele procura se aproximar (e que são objeto da conversão), sob as mais diversas designações: saber sistematizado, elaborado, não espontâneo (científico, filosófico, teórico, metódico, rigoroso), crítico, reflexivo, erudito (‘saber sábio’), enfim, os que integram o acervo cultural organizado... (SAVIANI, 1998, p. 116).

Esse saber tem por outro lado, o sa ber da qual ele parte, ou o saber espontâneo, pré-científico, ou designado de senso comum. Interessa-nos aqui os saberes científicos a serem abordados enquanto exig ência de ensino como consequência d a apropriação do saber escolar.

Quando educador passa a ter um objetivo, desenvolvendo um ação educativa intencional, assim como almejam os objetivos da escola, eis que estabelece o saber sistematizado. Os que pretensamente almejam ser educadores, é porque não se contentam com educação assistemática, querem educar de forma intencional. Esse adir tem funções de objetivos previamente definidos.

Essas atitudes devem levar em consideração os problemas das questões dos valores e objetivos da educação. O homem no contexto situação-liberdade-consciência, e na realidade educacional brasileira, deve se preocupar com a educação para: a subsistência, a libertação, a comunicação e a transformação (SAVIANI, 1989, p. 52). Ou seja, deve se preocupar com a formação humana. A forma de realizar estes objetivos está no modo como nos dispomos dos meios mais adequados à realização destes.

Para este fim, primeiro é necessário que tenhamos o conhecimento de nossa realidade. E para o conhecimento da situação a que nos deparamos, contamos com os avanços e descobertas da ciência. “O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta” (SAVIANI, 1989, p. 52). Por isso, a partir da organização dos objetivos é preciso partir das bases científicas da educação.

Podemos perpassar apenas pelas manifestações científicas para chegar a este fim, pois estão diretamente ligadas a atividades educacionais uma vez que se relacionam com a educação por muitos motivos, dentre eles: proporcionar conhecimentos mais precisos da realidade na qual o homem está inserido; constituir um instrumento direto de formação do homem; e a que diz respeito à própria formação do cientista.

Na verdade, as diversas ciências tais como a Física, a Química, a Geografia, a Geologia, a Agronomia, a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Historiografia, a Sociologia, a Economia, a Política, etc..., são maneiras de abordar facetas determinadas que a Ciência recorta na situação em que se insere o homem. Assim, pelo fato de ser um corpo, o homem está situação em um meio físico que o condiciona e o influencia sem cessar. Ora a Geografia, a Geologia, a Agronomia fornecem informações que interferem na eficácia da educação em relação ao meio físico. O mesmo se diga da biologia em relação ao organismo humano e das demais ciências em relação às respectivas facetas. [...] (SAVIANI, 1989, p. 53)

É necessário, porém, distinguir a ciência enquanto processo de formação humana, uma vez que o conteúdo da ciência nem sempre tem a pretensão de ser um ato educativo. Como nos exemplifica Saviani (1989) um geógrafo tem por objetivo o esclarecimento dos fenômenos geográficos, este esclarecimento é encarado para o pesquisador como o fim. Para o professor de Geografia o objetivo é outro, é a formação do homem, no caso do aluno. A Geografia é apenas um meio para que se possa chegar ao objetivo. Desta forma o conteúdo será selecionado e organizado de modo que possa atingir o resultado almejado.

A ótica dos conteúdos do ensino como objetos de estudo, esta atrelada com a apropriação dos saberes científicos. Sabemos que a ciência não constitui um caráter linear da produção do saber, e no que diz respeito aos conceitos de uma dada disciplina parte da reflexão epistemológica. Nas análises de Saviani (2003) o exame da estrutura do saber ensinado constitui-se na epistemologia escolar que inclui os principais conceitos de uma dada disciplina, as relações de leis e teorias e as retificações sucessivas ocorridas historicamente sob esses conceitos.

Saviani (2003) considera a passagem dos estudiosos Astolfi e Develay (1991, p. 15) no relato das estruturas epistemológicas da ciência em relação à didática⁴ que enfatizam a importância do conhecimento da história dos conceitos, leis, teorias e princípios como de fundamental importância para entender a ciência no seu estágio atual e para prosseguir no seu desenvolvimento.

E se a reflexão epistemológica é necessária ao cientista – dado o seu interesse pelos métodos, princípios e conclusões desta ou daquela ciência – sua importância para a didática (particularmente para a didática das ciências) é algo a ser cuidadosamente considerado. (SAVIANI, 1998, p. 119).

Para a autora, o ensino científico tem dupla função: além de dotar os alunos de contatos essenciais para a solução dos problemas científicos e técnicos do cotidiano,

⁴ A didática para os autores analisados por Saviani (1998, p. 118), diz respeito a todas as situações de apropriação dos saberes científicos, na qual destacam a aprendizagem e de ensino escolares.

propicia-lhes o desenvolvimento de atitudes e métodos de pensamentos próximos a dos cientistas.

As consequências da reflexão epistemológica para a didática das ciências, para Astolfi e Develay (1991) estão ligadas ao conceito de aprendizagem e conhecimento científico e do ensino que ela dá oportunidade. Essa relação deve passar pela transposição da ciência em didática ao saber escolar, levantando as propostas didáticas e refletindo inclusive sobre a formação docente, sempre voltada à aplicação da didática das ciências de acordo com a epistemologia contemporânea.

Em relação à elaboração curricular, é necessária a transposição da didática, enquanto integração dos saberes científicos ao contexto do saber escolar, imprescindíveis às práticas sociais de referência. Salientando as características do conhecimento científico que se diferenciam do pensamento comum, têm de serem levadas em conta na organização do conteúdo de ensino.

Por esse modelo procura-se rearticular aqueles dois tipos de aprendizagem, com vistas a: tornar as aprendizagens significativas, fazendo emergir os problemas científicos dos problemas da vida; apoiar-se nas representações dos alunos para a resolução dos problemas por um “saber objetivo”. (SAVIANI, 1998, P. 122).

Considerando a importância dos conhecimentos científicos para o saber escolar, e entendendo esses conhecimentos como núcleo do conteúdo do ensino e o processo de elaboração e apropriação dos elementos do plano de estudo, é necessário estabelecer a organização da atividade cognoscitiva no sentido de formação do pensamento científico-teórico, pois esse conhecimento é imprescindível à formação do homem contemporâneo, exigindo mais do que um discurso empírico que somente a educação escolar pode propiciar.

Há uma importante e clara distinção entre disciplina escolar e disciplina científica que gostaríamos de destacar (SAVIANI, 1989, p.65):

- a. Disciplina Científica – deve apresentar a possibilidade de se reduzir “a um mínimo de fundamentos lógicos únicos e ser apresentada de forma sintetizada, ao modo de um conjunto de certo número de elementos estruturais”;
- b. Disciplina Escolar – tais elementos devem ser considerados na organização das disciplinas científicas no “plano de estudos” de um certo grau ou nível de ensino, ou seja, as suas transformações em disciplinas escolares, com vistas ao ensino de uma dada ciência ou “ramo” do conhecimento científico.

Em geral as disciplinas escolares encontram (ou devem encontrar) seus fundamentos em uma ou mais disciplinas científicas, na correlação escolar/disciplina

científica é preciso considerar a peculiaridade da primeira enquanto organização dos conhecimentos para fins de ensino. Existe entre elas correspondência muito marcante.

1.3.1.2 O Conhecimento Escolar.

Dizer que a educação escolarizada foi uma necessidade seria naturalizar um processo criado por uma sociedade ideologicamente apoiada na diferença de classes, na qual a burguesia seria a classe hegemônica e dominante. Convém salientar a necessidade de uma fundamentação teórica para entender os problemas existentes. Por isso recorrem os às teorias críticas ou as teorias histórico-críticas⁵ para não reproduzirmos sem reflexão as artificialidades dos discursos. Sobre os conhecimentos balizados pela prática escolar nos apoiaremos principalmente na teoria pedagógica crítica de Saviani (2011) que contém pressupostos elucidativos para o enfoque que se pretende, ao analisar o campo educacional na era moderna.

Nesse estudo entenderemos que a educação serve para o homem em se situar em relação às condições historicamente já alcançadas. Ela é o alicerce da natureza propriamente humana, constituída socialmente, responsável por fazer o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a como uma forma de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens, e capaz de fazer o homem transcender-se a si mesmo e a sua condição histórica.

“[...] a escola veio assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica.” (SAVIANI, 2012, p. 131) O autor chama a atenção para o campo da realidade educacional na era moderna que, pelas contradições, nos leva a refletir sobre novas alternativas e sobre o papel dos sujeitos nas soluções para os problemas educacionais de uma sociedade.

Analisar a escola no atual contexto, portanto, é analisar o concreto, o lugar real da educação. De acordo com Saviani (1989) apreender o concreto é identificar, isolar, separar seus elementos, através do processo de abstração, denominado análise. “Uma vez feito isso, nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados, reticulando-os no todo de que fazem parte de modo que se perceba suas relações” (SAVIANI, 2012, p. 108).

⁵ “A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 57).

Para o autor, este procedimento nos permite captar a realidade com o um todo articulado e mesclado de elementos que se contrapõem por meio de um processo dinâmico que é a história do pensamento humano.

No espaço deste trabalho, a Geografia aparecerá com o parte do conhecimento escolar que não pode, por si mesma, justificar a escola como a responsável pela “formação humana”, nem contribuir para uma formação plena. Não propomos um relato cronológico de sua existência, mas buscaremos apreender numa perspectiva histórica o seu papel na sociedade (capitalista) cuja realidade está imbuída de contradições.

A esse respeito Saviani justifica

Ao adjetivar de escolar o saber ao qual se refere, Guiomar⁶ está com isso querendo dizer que esse saber não é outro senão aquele que constitui objeto de sistematização e transmissão através da escola, e não de uma escola ideal, mas desta escola nesta sociedade. Por isso considera dispensável explicitar com mais detalhes o conteúdo desse saber, uma vez que todas as pessoas que passaram de algum modo pelo processo de escolarização entenderão sem maiores dificuldades o que significa o saber escolar (SAVIANI, 2011, p. 47).

No século XIX a burguesia se consolidou assumindo características de uma classe dominante e também hegemônica, ou seja, se tornou a classe que atuava não somente para atender seus próprios interesses, mas para exprimir os interesses da sociedade global. Com a chegada desse novo tipo de sociedade, podemos constatar que a escola ganha ênfase e assume um papel significativo. Assim, a escola que era restrita, não generalizada, uma educação voltada ao formato não escolar, a partir da época moderna generaliza-se e passa a ser forma dominante.

Para Saviani (1989) a escola surgiu como instrumento, já no início do século XIX, de efetivação do discurso da “democracia”, de “participação política”, na medida em que por meio da escolarização a população teria condições para escolher os seus governantes e ter uma participação política ativa. Na prática, sua principal função seria a de consolidar a hegemonia da classe servindo de instrumento para propagação da democracia burguesa - como um regime que atenderia aos interesses da massa - e que através da escolarização, se tornaria fática as chances de participação e direção da sociedade.

Saviani (1989) menciona Zanotti quando o autor, em seu livro “Etapas Históricas da Política Educativa”, chama a atenção para a fase que denomina como a da “escola redentora da humanidade”. De acordo com essa concepção, a escola foi concebida

⁶ Prof. Saviani se utiliza do resgate histórico descrito por Guiomar Nano de Mello na obra *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* (1982).

com a característica de redimir a humanidade de duas mazelas sociais: a ignorância (miséria moral) e a opressão (miséria política). Será nesse contexto ideológico que irão se instituir os sistemas educacionais orientados para disseminar uma campanha pela escola universal, obrigatória e gratuita. “O que é que isso traduz? Traduz que a proposta da escola para todos era uma proposta que tinha potencial de servir à hegemonia da classe dominante (no caso a burguesia), porque ela traduzia os interesses comuns de toda a sociedade” (SAVIANI, 1989, p. 166)

A partir do momento em que os trabalhadores começaram a se alfabetizar, a instruir e a participar das decisões políticas, começa também a surgir a conscientização acerca dos interesses antagonísticos entre as classes⁷. Instrumentalizado para compreender o funcionamento da sociedade de acordo com as prerrogativas da burguesia, o povo escolarizado passa a reivindicar o poder de decisão e de propor mudanças de acordo com seus interesses de classe.

Nesta medida a escola redentora da humanidade perde força, concluindo-se que não bastava a escola para todos (quantidade). Era preciso cuidar da qualidade, a quantidade só não era suficiente. Era preciso dar um determinado tipo de escola, aquele tipo de escola que leva as pessoas a decidirem conforme os interesses da classe dominante (SAVIANI, 1989, p. 166).

E nesta situação surge a “Escola Nova”⁸ que, para Saviani, configura uma segunda fase da política educacional, que enfatizou os aspectos psicopedagógicos e técnico-pedagógicos, centrados no interesse do aluno, e, diferentemente da escola tradicional, privilegiou o psicológico sobre o lógico uma vez que a escola redentora da humanidade, enquanto instrumento de favorecimento da participação política, não se mostrava eficiente para o modelo de democracia proposto pela classe hegemônica.

⁷ Isso ocorre porquanto no modo de produção capitalista, as classes se fundem em uma estrutura antagonista, que separa os proprietários do capital e os funcionários do capital de um lado e, de outro lado, os produtores e reprodutores do capital. (SAVIANI, 1989, p. 166) Assim, a fase dessa escola tradicional situava a educação a interesses expressamente políticos.

⁸ A “escola nova” surge, pois, com o um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, a ‘escola nova’ desloca seu eixo de preocupações do âmbito político (relativo a sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)” (SAVIANI, 1991, p. 32) E seus principais formadores foram inspirados nas filosofias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852), assim como o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), o psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960).

Podemos apresentar aqui um a terceira fase para a educação, que consubstancia os novos padrões da escola. Para Saviani (1989), essa seria a dos meios de comunicação em massa. Por meio das novas tecnologias, a educação via satélite e a comunicação de massa (rádio, televisão, jornais etc.), a educação voltada para atender aos interesses da burguesia, ganha corpo ultrapassando as esferas escolares. Isso, pois o modelo da Escola-nova mostrava-se incapaz de ser generalizado e ser implantado nas redes oficiais, ao voltar ao interior das escolas as mesmas continuavam a seguir o esquema tradicional. Os meios de comunicação de massa aparecem para atingir amplas camadas da população e superar tanto o anacronismo da escola tradicional quanto as limitações da escola nova. “a educação permanente, no meu modo de ver, vai se situar como uma projeção dos postulados da escola nova para essa terceira fase” (SAVIANI, 1989, p. 167)⁹

Para analisarmos algum aspecto do conhecimento ensinado/transmitido na sociedade atual, temos que tomar a escola como o eixo do processo formativo educacional, pois ela se tornou a forma predominante e principal de educação. Falamos da escola criada para atender atitudes e valores mais importantes ao alcançar maior produtividade das pessoas, enquanto funcionalidade, hierarquia e disciplina, do que aquelas atitudes voltadas às práticas de libertação do homem.

Foi de grande repercussão e importância para os debates sobre a escola na sociedade de classes os trabalhos críticos aos teóricos “reprodutivistas”, na década de 1970¹⁰. De acordo com Frigotto (1989), para esses autores a educação escolar apenas reproduz a divisão capitalista do trabalho, criando uma funcionalidade para o conhecimento de acordo com a organização da sociedade industrial. A escolarização se estabelece como uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica.

⁹ Uma importante observação sobre as fases escolares, elas podem nos apresentar uma forma didática ao compreender as concepções educacionais vigentes a cada era histórica. Contudo temos que cuidar para não cair no grave erro de apresentá-las como uma fase sobreposta a outra, elas se apresentam de forma não linear, se misturam e inter cruzam nas diferentes fases históricas, como nos apresenta Saviani (1989, p. 168) “[...] essas fases incorrem, no meu modo de ver, numa falácia porque elas alimentam o suposto de que a uma fase sucede-se uma segunda, a esta uma terceira... sendo que as fases anteriores são sepultadas na história, história aqui entendida como um passado que morreu”.

¹⁰ Sobre esse tema, é clássico o trabalho dos sociólogos Bourdieu e Passeron “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975). Para os autores, a escola prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero. Realçam a necessidade que as sociedades têm de se reproduzirem e o papel da escola como um dos principais agentes nesse processo. Elaboraram o conceito de ação pedagógica como um exercício de violência simbólica de inculcação de arbítrios culturais assim como sobre a necessidade que as relações de força têm de se ocultarem sobre as formas de relações simbólicas.

A estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar não consiste apenas na negação do saber social mente produzido pela classe trabalhadora, senão também, da negação ao acesso do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. A luta pela apropriação deste saber – enquanto um saber que não é por natureza propriedade da burguesia - pela classe trabalhadora, aponta para o caráter contraditório do espaço escolar. Contradição que se explicita mediante a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e acumulado para articulá-lo aos interesses de classe em conjunturas e movimentos sociais concretos. (FRIGOTTO, 1989, p. 201)

De outra forma, o autor afirma que se a prática educativa escolar – não por natureza, mas por determinação histórica - enquanto prática que se efetiva no interior das relações de classe – é contraditória e media interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, será difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe. Dimensão política que se define pela competência e preparo, para que essa difusão seja eficaz e se prolongue para além da escola.

Para Saviani (2011), a escola tem um papel fundamental na atual sociedade uma vez que os processos de ensino-aprendizagem permitem a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, de uma cultura popular para uma erudita, porém, inserida em um processo dialético.

A ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2011, p. 20)

Esta apropriação tem de acontecer de forma crítica. A primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber (o saber sistematizado, a cultura erudita, uma cultura letrada) seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e Geografia) (SAVIANI, 1989, p. 156).

Diante de tais prerrogativas, a luta pela difusão de oportunidades, pela extensão da escolaridade, por exemplo, é uma luta constante entre a população e que se justifica do ponto de vista da defesa da ampliação dos direitos democráticos. Do ponto de

vista qualitativo, tratar-se-ia, então, de que as escolas assumissem a função que lhes cabe na instrumentalização da população daqueles instrumentos básicos de participação na sociedade (SAVIANI, 1989, p. 172).

1.3.2 O Currículo Escolar

O estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação. Por sua vez, não se separa do ramo mais amplo da história cultural e intelectual (FRANKLIN apud SAVIANI, 1998, p. 16).

O Currículo moderno e ocidental, por exemplo, constitui um campo de estudo com objeto próprio, envolvendo basicamente três temas de investigação: “o progresso dos principais esforços reformadores do currículo”; “o intento de introdução de novas áreas de estudo dentro do currículo”; “a história das matérias escolares”, ou a “evolução das disciplinas escolares” (FRANKLIN, apud SAVIANI, 1998, p. 17). Observa-se, assim, a existência de uma inegável relação do currículo com as matérias que o conformam; mas não podemos confundir a história das disciplinas escolares com a história do currículo.

Isto quer dizer que, em bora seja possível estudarmos a evolução desta(s) ou aquela(s) disciplina(s) na história de determinado(s) currículo(s), cada disciplina tem, por sua vez, uma história “autônoma”, com trajetória própria, envolvendo fatores específicos e sofrendo/exercendo influências peculiares. Daí pode-se falar da história das disciplinas com o campo específico de estudo. (SAVIANI, 1998, p.18).

É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.

Com respeito às origens seculares e modernas do termo “Currículo” na história da educação, Hamilton (apud SAVIANI, 1998, p. 18) verifica sua ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle. Depreende-se da atualidade essa concepção de currículo para orientar seu conceito.

O contexto do seu surgimento é identificado com o da reforma protestante de final do séc. XVI, mas especificamente com o calvinismo. Possivelmente, o termo teria sido utilizado em 1582, nas escriturações na universidade de Leiden (Holanda), mas o

primeiro registro que dele se constata é, segundo Oxford English Dictionary (HAMILTON 1991 apud SAVIANI, 1998), o de “atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1663”.

Com efeito, a ideia de currículo so ma-se a de ordenação, implicando em “metodização” no sentido de formalização: “o ensino adquiria maior força e/ou eficiência se se formalizasse (ou metodizasse)” (MELANCHTHON apud SAVIANI, 1998 p. 21). Segundo o autor, há uma conduta “rígida” e norm ativa que se constituiria por específicas “áreas de estudo” e com portamentos pelas quais professo res e alunos seguiriam invariavelmente. As condutas seria o m odal que balizaria a progress ão e o sucesso na vida acadêm ica, sempre supervisionada por um professor regente.

O ensino, portanto, passaria a seguir um plano “rígido”, compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada profes sor (ou regente) e as norm as de conduta do aluno, cuja promoção de um nível a outro do curso dependeria dos progressos nos estudos e do cumprimento das normas estabelecidas, e cuja vida estudantil estaria sob a supervisão do professor. “E o currículo, representando todo esse conjunto, era o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resu ltados de cada estudante” (HAMILTON apud SAVIANI, 1998, p. 21).

O termo currículo originalmente surge como uma ideia de re gistro da vida estudantil, acompanhando a nova ordem sequencia l da escola do séc. XVI. Com o passar do tempo o termo vai evoluir, gerando novas área s de reflexão, debate e conflitos para um a possível definição de sua teoria e prática. Tal debate, por sinal, só muito recentemente é que passou a ter lugar de destaque nas contendas educacionais.

Conforme Saviani, (1998, p. 22):

Emprestado do Latim no contexto já referido, o termo currículo vai ganhar “riqueza semântica e multiplicidade de usos” no vocabulário pedagógico inglês, mais que em outros idiomas. O francês, por exemplo, dá preferência a expressões como plano de estudos ou programa de estudos, que apenas se aproximam – sem a mesma riqueza – do equivalente vocabulário inglês (curriculum), que designa “uma abordagem global dos fenômenos educativos”, o privilegiamento dos conteúdos e de sua organização nos cursos.

Para a autora este term o, no vocabulário pedagógico Inglês, e sob outras influências, sugerira as ideias de um currículo com o imposição tais como: sequência de situação de aprendizagem, prescrito por alguém para alguém seguir; Programa ou conjunto de programas de aprendizagem organizadas em curs o; organização deliberada da escola para a condução da aprendizagem de indivíduos ou grupos; ou as ideias ligadas a execução, “aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência

vivida” – tais com o as expressas na noção de “currículo oculto” ou “programa latente” (FORQUIN apud SAVIANI, 1998, p. 23).

Para Saviani (2011) há algum tempo disseminou-se a ideia de que o currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, não é apenas um elenco de disciplinas, mas segundo esta definição currículo seria tudo o que a escola faz. A definição do autor para o currículo seria:

[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. (SAVIANI, 2011, p. 15).

Na visão de Saviani, esta definição se justifica uma vez que a escola será um elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano. E para tal, é imprescindível chamar a atenção para as características clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista, e, assim, não cair em uma inversão do que é objetivo principal e do que seja objetivo secundário aos aspectos da educação.

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, Geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. Às vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor de outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar? No entanto, esses elementos acabam por ser secularizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. Afirma-se que tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre *curricular* e *extracurricular*. Dessa forma, reservo para o termo *currículo* as atividades essenciais que a escola não pode deixar [...] (SAVIANI, 2011, p. 88).

Esta visão de currículo seria uma forma de representação da cultura no cotidiano escolar. É no cotidiano escolar que a seleção dos conhecimentos eleitos pela humanidade como “clássicos”, em favor da reprodução de sua existência, são transmitidos, ou seja, esta forma de currículo é responsável por moldar os indivíduos à imagem que a cultura estabelece para seus membros.

Pedra (1997) caracteriza o currículo como a materialização da seleção e distribuição de conteúdos trazendo a marca da cultura que foi produzido. Para o autor a

cultura no cotidiano escolar representa o recorte cultural daquele cotidiano. O currículo abriga as concepções de vida social e as relações que animam aquela cultura.

Nas análises do autor, historicamente o debate sobre currículo é amplo e todos têm a dizer sobre ele. No Brasil, por exemplo, as discussões sobre educação a partir da década de 1970 vão girar em torno desta temática, uma vez que em 1971 entrará em vigor a lei 5692/71 que estabelece os critérios e componentes principais que devem conter os currículos de nosso país. Esta lei delimita os núcleos obrigatórios, a ordenação das disciplinas e atividades de estudo, para os alunos de 1º e 2º grau, supletivo, ensino especial.

Em 1980 as discussões se deslocam para as academias e, posteriormente, invade o discurso dos demais profissionais da educação, isso porque em 1984 o debate abrangeu não apenas as relações teóricas que sustentavam a ideia de currículo, mas os demais educadores.

Essa grande difusão só foi permitida pelas várias concepções que há sobre currículo e na rapidez com que essas definições foram acontecendo, tanto no Brasil quanto no mundo, organizando assim variadas representações pelas mais diferentes visões de mundo.

O currículo para o autor (na teoria e na prática) submete-se em representações sociais presentes na cultura na qual aquela teoria e aquela prática ocorrem. No seu sentido mais amplo este é um guia da experiência de aprendizagem que determina as políticas que podem ser tomadas. Sua arquitetura é consequência dos conflitos e contradições dentro da sociedade. Pedra (1997, p. 42) assinala o currículo escolar está inserido a uma hierarquia¹¹, fazendo dos educandos (sujeitos do processo) meros objetos. Ou seja, as crianças que não reproduzirem os meios de produção não sobrevivem.

Nesse aspecto o currículo apresenta-se, de acordo com Gómez (1998, p. 155) a seleção de uma cultura que serve a uma sociedade como uma visão de como esta deverá ser e é determinado por um processo social, que agrega condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias sobre o valor de tal seleção, em função de um desenvolvimento individual e coletivo.

De acordo com Pedra (1997, p. 45-46), o currículo dissemina as representações das classes que detém o poder, ou nas palavras de Durkheim (apud PEDRA, 1997, p.46), o currículo seria condutor das tarefas para a conservação do poder das culturas dominantes.

¹¹ A hierarquia proposta por Pedra (1997) literalmente sugere o Estado se projetando como condutor do currículo, que por sua vez, subordina o professor a suas práticas e por fim o aluno com o a base de tal processo.

Toda sociedade define o que é um conhecimento válido. Assim o conhecimento sancionou como desejável ou necessário. Está claro que por tal sociedade não se pode entender algo sem endereço e fisionomia. Ela se mostra e se materializa nos grupos sociais que em seu momento histórico assumem posições de poder (PEDRA, 1997, p. 52). que se apresenta no currículo seguramente será aquele que a sociedade

Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os “conhecimentos científicos” que, por definição, encontram-se expressos nos conteúdos próprios das diferentes disciplinas.

Por sua vez os ideários burgueses, estão inseridos nas disciplinas por meio dos currículos, possuindo principal função de neutralizar as pressões populares para que não se avance um poder emancipado do ser humano. De acordo com Saviani (2011, p. 86) a forma de currículo disposto a serviço aos ideários burgueses tem por foco doutrinar os trabalhadores com os conteúdos relevantes ao universo das classes dominantes, e em “pequenas doses” (sem profundidade e/ou relevância crítica) diluindo-se sutilmente na “veia histórica”. “[...] Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante - uma vez consolidada no poder - não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente” (SAVIANI, 2011, p. 86).

O currículo, ou a ordenação das disciplinas dispostas à classe trabalhadora, hoje passa por este problema social. Esse estado de coisas exige significativamente uma visão crítica da educação (e consequentemente da pedagogia, do mesmo modo) para superar os antagonismos sociais.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau e em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2011, p. 87).

Ao verificarmos que cada área do conhecimento científico se desenvolveu com elementos tão singulares (da análise, da empiria à reflexão), podemos auferir o sustento de um cenário de racionalidade e a defesa pela especificidade destes saberes.

Dentre os diferentes e múltiplos ramos e campos da ciência, nos deteremos ao estudo do específico da área da Geografia, a partir da compreensão de que este conhecimento também sustenta um conteúdo da racionalidade e da especificidade que

pertence aos conhecimentos eleitos e veiculados pela escola, com o importante para a sociedade, condicionadas por Saviani (2011) como conhecimento clássico.

2 O OBJETO DE ESTUDO DA ÁREA DA GEOGRAFIA

Para delimitar o objeto de estudo para a Geografia necessitaremos de um debate teórico sobre as principais concepções e as relações ideológicas que estão inseridas no contexto de cada categoria trabalhada pela ciência. Para a área da Geografia recorreremos a um caminho mais sintético que nos pareceu mais assertivo e justificável entre o amplo debate que envolve a história e epistemologia da Geografia, ou com o ela se apresenta enquanto uma ciência singular dentre os demais ramos do saber científico.

Partiremos da discussão feita por autores clássicos da ciência geográfica, principalmente aqueles que traçaram uma nova concepção para a área de estudo, a partir da década de 80. Em meio a uma crise de modelos, estes estudiosos trouxeram uma nova discussão filosófica para a ciência, revivendo o debate entre a cisão da filosofia e ciência. Outra questão apontada nesse diapasão foi a recuperação dos princípios marxistas à ciência geográfica enquanto base fundante de uma ciência geral aliada aos elementos materiais da realidade em seu caráter científico (VITTE, 2011, p.10).

O problema da ciência para Santos (1986) está na definição do objeto de cada disciplina no universo do saber. No caso da Geografia conquistou esse objetivo (determinar um objeto dentre as áreas do saber), gerou o mais grave dos erros no exercício teórico metodológico: a confusão, entre a ciência propriamente dita e o seu objeto. Para o autor, o que se quer conhecer, pelo intermédio das ciências particulares, são os diversos aspectos da realidade em seu aspecto global.

Para entender os vários aspectos da realidade através das ciências particulares, dependemos da compreensão e definição do seu objeto. A Geografia, enquanto ciência social foi a que “desgraçadamente” mais demorou em definir seu objeto, e passou por muito tempo a negligenciar esse problema (SANTOS, 1986, p. 114).

Sobre este aspecto, Santos relata a visão de alguns teóricos (assim como a falta de rigor dos mesmos) em estabelecer uma área de interesse específica da Geografia. Como exemplo disso temos a visão de Hartshorne (1899 - 1992), um dos geógrafos mais influentes dos Estados Unidos. Pelo vigor de sua vocação teórica, este teórico afirmou que “a Geografia deveria ser definida, [...] antes pelo seu método próprio e particular de aproximação ou de enfoque, do que em termos do seu objeto” (1939, p. 374 apud SANTOS, 1986, p. 114).

A influência desse pensamento contribuiu para que a Geografia fosse um campo de interesse por especialistas de outras áreas, criando uma multiplicidade de definições cada vez mais longe de ajudar seu próprio desenvolvimento. “Reproduzir uma lista de

definições da Geografia é sempre cansativo, talvez contraproducente. Se um a ciência se define por seu objeto, nem sempre a definição da disciplina leva em conta esse objeto.” (SANTOS, 1986, p. 115).

Na obra *Geografia, pequena história crítica*, Antonio Carlos Robert Moraes, delimita as várias tendências e conceitos que constroem o conhecimento da Geografia até hoje conhecidos. O autor aponta tais dados pelo resgate às vertentes teóricas que constituem a especificidade dessa área do conhecimento através das transformações ao longo da história, a começar pela gênese do seu significado.

O primeiro conceito que o autor resgata é o da Geografia como uma área voltada ao estudo da superfície terrestre. Etimologicamente: Geo = Terra; Grafia = Descrição. Surgiu como uma ciência com o objetivo primeiro de descrever a Terra. Esta visão possuía um caráter sintético, vindo da tradição Kantiana, que perdurou por muito tempo nos aspectos geográficos, reunindo diversos dados das demais ciências e tornando-se uma corrente majoritária. Verificam-se, aqui, as primeiras noções do espaço terrestre geográfico assim como as noções primeiras de Geografia surgidas no início da ciência moderna (meados do séc. XIX), cujas formulações são sustentadas por Kant e Foster, no séc. XIX. (MORAES, 1994).

A Geografia demorou em surgir enquanto ciência oficial, por isso teve dificuldades para se desvincular dos interesses dominantes. Possuindo como meta esconder o papel do Estado (bem como o das classes) enquanto organização da sociedade e do espaço. Seu “nascimento” repercute na modernidade, já em idos do final do séc. XX, decorrente da expansão do comércio e da grande indústria. Podemos inferir, nesse sentido, que a ideologia do capitalismo necessariamente se adequou a estas novas propostas de meios de produção, tanto para os países centrais quanto para os países periféricos.

Outro fator de influência foi o período das navegações enquanto princípio de internacionalização dessa produção de bens e seu intercâmbio. Neste período:

Diante da marca triunfante do imperialismo, os geógrafos dividiram seus pontos de vista. De um lado, aqueles que lutavam pelo advento de um mundo mais justo onde o espaço seria organizado com o fim de oferecer ao homem mis igualdade e mais felicidade [...]. Por outro lado, aqueles que preconizam claramente o colonialismo e o império do capital e aqueles, mais numerosos, que se imaginando humanistas não chegaram a construir uma ciência geográfica conforme a seus generosos anelos. (SANTOS, 1986 p. 14)

Muitos geógrafos com o intuito de defender seus próprios interesses, sustentando o ideário capitalista, fizeram apenas o uso da ciência como uma base para

manutenção do poder dos donos dos meios de produção e da burguesia, evidenciando uma falta de interesse pela luta por uma sociedade justa e igualitária.

Segundo Santos (1986) a Geografia foi durante muito tempo um instrumento de conquista. A justificativa da obra colonial, por exemplo, foi um aspecto desta mesma perspectiva: “O ímpeto dado à colonização e o papel nela representado por nossa disciplina teria sido um fator de seu desenvolvimento.” O autor dá o exemplo de Mackinder que pode ser considerado, entre os geógrafos, o mais eficaz súdito a serviço do imperialismo colonialista porquanto escreveu várias obras sustentando e defendendo o expansionismo das Metrôpoles¹².

Em 1976, ano em que Yves Lacoste escreveu a primeira versão da obra *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*¹³, verificam-se os primeiros estudos críticos sobre o discurso geográfico. Antes disso, há o relato de que a verdadeira ciência da Geografia foi por muito tempo definida enquanto tal somente a partir dos trabalhos do teórico alemão Alexander Von Humboldt (1769-1859) juntamente com seus sucessores da Universidade de Berlim. Mais à frente debateremos com maiores detalhes o significado dessas teorias/tendências para a Geografia, enquanto ciência.

Devemos considerar que a Geografia existe a muito mais tempo do que sua institucionalização nas universidades. As “grandes descobertas” não seriam, talvez, objeto da Geografia? E as descrições dos geógrafos árabes da Idade Média também não o seriam? (LACOSTE, 1988, p.25).

O autor introduz uma ideia diferente da Geografia até então disposta pelas tendências existentes, mostrando como a Geografia é antes de tudo um artifício para fazer a guerra. Ser ou não ser uma ciência para ele pouco importa, o que interessa é descobri-la como instrumento de saber ligado às práticas de poder.

Lacoste (1988) também afirma que a Geografia deve ser considerada e m “tudo”¹⁴ que pode receber descrição numa carta cartográfica/mapa, ou seja, que a cartografia é o instrumento primordial de um geógrafo. Mapas e cartas detêm um poder de localização e

¹² Para Santos (1986, p. 16), Mackinder formulou os principais conceitos para a justificativa das invasões colonialistas: “As noções de determinismo, de região, de gênero de vida, de áreas culturais, aparentemente inocentes e disparatadas, seguem todas as mesmas direções”.

¹³ Esta obra foi considerada um marco teórico para a Geografia, principalmente como crítica ao discurso apolítico transmitido até então. Para salientar esta análise da obra de Lacoste (escrita em 1976), Santos descreve que esta tese revelou as relações ideológicas por trás do papel desempenhado pela Geografia desde os tempos mais remotos.

¹⁴ “Tudo” no sentido das diferentes formas geograficamente reconhecidas e estudadas pelo ser humano.

pode ser usado tanto como uma “arma” de estratégia para a política estatal e militar quanto, em contrapartida, uma “arma” nas mãos da população.

A visão para alguns de que a Geografia enquanto disciplina é sim plória e enfadonha, aquela na qual não há nada a entender (é preciso apenas ter memória), parte de um ideário desinteressado de uma cultura dita geral: Geografia dita livresca, que descreve e enumera cada região, cada relevo.

Este pensamento chegou até ao cúmulo de questionar se realmente Geografia poderia ser considerada uma ciência, e se seus conceitos em prestados podiam compor um corpo científico por inteiro. Porém, é para fazer a Guerra e exercer o poder que suas funções ideológicas e políticas são consideradas, até em seus discursos.

A despeito disso, a Geografia não interessa apenas aos geógrafos; seus discursos dizem respeito, sim, a uma cultura geral.

Pois, esse discurso pedagógico que é a Geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais a *mass media* desvenda seu espetáculo do mundo, dissimula aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a Geografia para aqueles que detêm o poder.

Pois, a Geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda a ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado a uma história e deve ser encarado, de um lado, as suas relações com as ideologias, de outro, com a prática ou como poder. (LACOSTE, 1988, p.22).

Para Lacoste (1988, p. 22) a Geografia, enquanto descrição metodológica dos espaços, tanto dos aspectos que se convencionou denominar de “físicos”, sob como suas características econômicas, sociais, demográficas, políticas (para nos referirmos a certo corte do saber), deve absolutamente ser recolocada como prática e com o poder, no quadro das funções que exerce o aparelho de Estado, para o controle e organização dos homens que povoam seu território e para a guerra.

Hoje, mais do que nunca, são argumentos de tipo geográfico que impregnam o essencial do discurso político, quer se refiram aos problemas "regionalistas", sobretudo os que giram, a nível planetário, em torno de "centro" e "periferia", do "Norte" e do "Sul".

Dizer que a Geografia serve antes de tudo à guerra e ao exercício do poder não significa lembrar as origens históricas do saber geográfico. A expressão antes de tudo deve ser entendida aqui, mas não no sentido de ‘para começar, outrora...’ mas no sentido de, “em primeiro lugar, hoje...”(LACOSTE, 1988 p. 25)

Na verdade, a função ideológica essencial do discurso da Geografia no âmbito acadêmico foi, sobretudo, a de mascarar por procedimentos que não são evidentes, a

utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, com o ainda para a organização do Estado e a prática do poder.

A função deste discurso pode ser denominada de *Geografia escolar e universitária*¹⁵, que conseguiu mascarar a utilidade e prática da análise do espaço, especialmente em função das guerras, assim como para a organização do espaço e das práticas de poder.

Nas palavras do autor é, sobretudo quando ela parece “inútil” que o discurso geográfico mostra sua função mistificadora, porquanto a “crítica” de seus objetivos “neutros” e “inocentes” parece supérflua (1988, p.25). A consequência desta mistificação foi grave, pois o que se queria realmente era veicular um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso inofensivo.

Além da teoria acadêmica do saber geográfico, Lacoste (1988, p. 35) também se referirá a uma “Geografia espetáculo” ou “Geografia do turismo”, na qual o cinema e as paisagens fotográficas representam um espaço “belo”, uma paisagem estética que provoca emoções, induzindo multidões cada vez mais numerosas a uma cultura social pelas imagens-mensagens. No entanto, esta condição a torna silente, provocada pela passividade de uma contemplação estética [...], repelindo para ainda mais longe a ideia que alguns podem analisar o espaço segundo certos métodos, a fim de estarem em condições de aí desdobrar novas estratégias para enganar o adversário e vencê-lo.

A ideologia do turismo faz da Geografia uma das formas de consumo de massa: multidões cada vez mais numerosas são tomadas por uma verdadeira vertigem faminta de paisagens, fontes de emoções estéticas, mais ou menos codificadas. A carta, representação formalizada do espaço que somente alguns sabem interpretar e sabem utilizar como instrumento de poder, é largamente eclipsada no espírito de todos pela fotografia da paisagem. Esta última, segundo os. Esta última, segundo os "pontos de vista" e de acordo com as distâncias focais das lentes das objetivas, escamoteia as superfícies, as distâncias da carta, para privilegiar silhuetas topográficas verticais que se recortam, em diorama, sobre fundo de céu. É todo um condicionamento cultural, toda uma impregnação que incita tanto que nós achamos belas paisagens às quais não se prestava nenhuma atenção antes. (LACOSTE, 1998, P. 36).

¹⁵ Nas análises do autor a realidade das universidades foi a responsável por dividir as duas áreas de interesse da ciência entre teórica Geografia Humana e outra como prática Geografia física. E isso não aconteceu não através de conhecimentos desinteressados, mas foi resultado das influências do séc XIX, início da *Geografia dos professores*. Para Lacoste podemos distinguir duas etapas importantes na Geografia distingue desde Humboldt, uma Geografia antiga, dos estados-maiores de instrumentos de poder e uma Geografia dos professores que apareceu a menos de um século e se tornou um discurso ideológico, passando a fazer com que uma minoria tenha a consciência do poder de uma ciência que não se dá nenhuma atenção, uma ciência inútil. Para o autor, desde o fim do século XIX, primeiro a Alemanha e depois, sobretudo na França, a Geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos raciocínios, que têm um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (p. 32).

Assim a “Geografia espetáculo” e a “Acadêmica” aparecem paradoxais, mas com mesmo efeito ideológico:

1. “Dissimular a ideia de que o saber geográfico pode ser um poder, que certas representações do espaço podem ser meios de ação e instrumentos políticos”.
2. “Impor a ideia do que vem da Geografia não deriva de um raciocínio, sobretudo nenhum raciocínio estratégico conduzido em função de um jogo político. A paisagem! Isso se contempla; isso se admira: a lição de Geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. Um a carta! Isso serve para quê? É uma imagem para agência de turismo ou o traço do itinerário das próximas férias.” (LACOSTE, 1988).

Por isso é importante entender que a Geografia tem sua função política e militar, desde sua origem, e nos dias atuais ela se amplia por meio dos avanços tecnológicos de “destruição e de informação”¹⁶ e em função dos progressos do conhecimento científico.

2.1 A GEOGRAFIA NA ANTIGUIDADE

Apesar das disparidades e das raras informações detalhadas sobre o tratamento dado ao pensamento da Geografia (enquanto pilar e base para compreender a evolução na abordagem do objeto da ciência), é possível estabelecer uma história do pensamento geográfico através das discussões, debates e enfrentamentos metodológicos entre as teorias disponíveis sobre a temática.

Através da revisão de literatura foi possível traçar uma linha de raciocínio e obter uma panorama histórico sobre as transformações, tendências e conceitos da ciência, desde a Geografia “pré-científica” (ou período da civilização pré-histórica), quando os saberes ainda estavam desprovidos de uma organização metodológica, até os conhecimentos da Geografia veiculados nos dias atuais.

A pesquisa desenvolvida nos permitiu identificar a presença da Geografia, antes mesmo de ser um conhecimento sistematizado (no sentido acadêmico). Foi no cotidiano

¹⁶ Lacoste entende a “destruição das informações” como aqueles que não são passadas à população. Geralmente são informações que recebem um símbolo lido e utilizado pelos que detêm o poder. Informações como as pessoas se localizam nos espaços geográficos, por meio de cartas e de mapas cartográficos, por ex. O autor remete à Geografia tudo que seja possível de constituir em um mapa, pois, nas relações de poder aquele que detém os conhecimentos (e do mesmo modo os símbolos) das espacialidades detém o poder de controle. “Essa Geografia dos estados-maiores é quase completamente ignorada por aqueles que não a executam o poder, pois suas informações permanecem confidenciais ou secretas” (LACOSTE, 2009, p. 15).

das civilizações que emergiram as primeiras noções geográficas. Esse período pode ser denominado de *Geografia pré-científica* (COSTA & ROCHA, 2010, p. 26), que surgiu nas apreciações do senso-comum, na pré-história até as dos primeiros filósofos.

Para Manoel Correa de Andrade (2008) até mesmo na pré-história, os povos desta época, mesmo sem possuírem escrita, já desenvolviam conhecimentos que se aproximam de uma idéia de Geografia. Vivendo do contato direto com a natureza, os povos indígenas viviam das migrações para garantir terras mais produtivas, pois praticavam das atividades como a caça a pesca ou a agricultura, para isso desenvolviam os conhecimentos básicos para se localizarem.

São famosas as migrações dos indígenas no Nordeste do Brasil, antes da chegada dos portugueses, do interior para a área litorânea. Na época da safra de caju, alimento rico em vitamina e substancial para eles. Muitas guerras foram travadas entre tribos visando a posse das áreas onde havia matas de cajueiro (ANDRADE, 1987, p. 33).

O autor cita, com o exemplo, os povos quéchuas da América Andina, que constituíram o império Inca (séc. XIII); estes povos possuíam uma importante noção de orientação, acumulando conhecimentos suficientes para estabelecer estradas que ligavam os quatro pontos cardeais. Andrade (1987) também destaca os polinésios (I a.C.) que vivendo cercados do oceano, desenvolveram a arte da navegação para estabelecer comunicação entre as ilhas mais distantes.

Finalmente, podemos citar os povos da antiguidade oriental que desenvolveram os primeiros conhecimentos empíricos da Geografia. Esses conhecimentos permitiram que as civilizações agrícolas da Mesopotâmia e Egito, dependentes do rio Nilo, Tigre e Eufrates, para a produção de alimentos e oportunidade de trabalho, desenvolveram não só um sistema de irrigação a área cultivada. Esses povos também elaboraram um estudo considerando a origem, a extensão, o regime dos rios, e a variação do volume de água durante todo o ano. Para Andrade (1987) esse foi o primeiro passo para o desenvolvimento da hidrografia fluvial e geometria.

Aos poucos, com o desenvolvimento da civilização oriental, a navegação passou a ser feita com maior intensidade no mar Mediterrâneo e no mar Vermelho. O mundo até então conhecido se expandiu, havendo uma necessidade de troca de produtos, uma vez que se intensificaram as relações comerciais entre os povos que viviam em áreas mais distantes. (ANDRADE, 1987, p. 35).

A civilização grega influenciada pelo contato com o mundo oriental, juntamente com a expansão do Helenismo, contribuiu para a criação da civilização ocidental. A partir daí aumentou consideravelmente o número de uma série de conhecimentos destacando-se os ensinamentos astronômicos, geométricos, até o comércio, as navegações e o interesse na exploração.

Ao mesmo tempo em que se ampliava o conhecimento do espaço geográfico, aguçando a pesquisa dos sistemas de relação entre a sociedade e a natureza – sistemas agrícolas, técnicas de uso do solo, relacionamento entre as cidades e o campo, relações entre as classes sociais e entre o Poder e o povo –, desenvolvia-se também a curiosidade sobre as características naturais, os sistemas de montanha, os rios com os seus variados regimes, a distribuição das chuvas, a sucessão das estações do ano etc. (ANDRADE, 1987, p. 37).

Foi nesta Geografia pré-científica, desprovida de uma organização metodológica (das Civilizações pré-histórica, Gregas e clássicas), que se constituíram as primeiras noções da: Cartografia, Hidrografia fluvial, medição do espaço, discussão da forma da terra, estudo da superfície terrestre, descrição dos aspectos físicos e espaciais, entre outros. Apesar das análises esboçadas desta época serem de caráter descritivo, todos estes fatos formam as características das primeiras noções do que mais tarde, com o advento da ciência moderna, iríamos designar de Geografia.

2.2 NA IDADE MÉDIA

A existência de poucas análises históricas sobre a Geografia nos fizeram recorrer a um elenco de informações disponíveis a partir da obra de George H. T. Kimble, *A Geografia na idade média*, escrita em 1938. Esta obra, considerada um clássico à ciência geográfica, será o aporte teórico deste tópico. O autor discute a temática a partir do fim da era clássica ao período medieval até o início da idade moderna.

A Geografia, que denominamos em um tópico anterior como “pré-histórica”, é consagrada, e até hoje considerada relevante para os estudos da área, em função da influência dos povos gregos sobre os primeiros conhecimentos e categorias que nos permite operar e definir as áreas do conhecimento.

Para Kimble (2013, p. 15):

Uma escola – os Platônicos - defendeu que ela (a Geografia) deveria ser um dos ramos da física. Outra - os aristotélicos – afirmou que, como ela estava inicialmente relacionada com medidas, deveria ser considerada como um ramo da matemática aplicada, tal qual a geometria ou astronomia.

Na Idade Média, a Geografia não era um conhecimento relevante, portanto não poderia ser incluída no conjunto de disciplinas liberais ensinadas e intituladas de “Quadrivium” e “Trivium”¹⁷: “Em função disso, a Geografia colocou-se entre as coisas estranhas e nos confins do conhecimento, deslocada pelas sete artes liberais (4 + 3)” (KIMBLE, 2013, p. 18 – grifos nossos).

A despeito disso, a ciência geográfica não foi totalmente ignorada pelos teólogos medievais ao tentarem disseminar as doutrinas da Igreja¹⁸. Segundo o autor, os teólogos

¹⁷“O trivium tinha por objetivo ensinar a própria mente, isto é, as leis às quais obedece ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras às quais deve sujeitar-se para pensar e expressar-se corretamente. Tal é, com efeito, a meta da gramática, da retórica e da dialética. Esse triplo ensino é, pois, totalmente formal. Manipula unicamente as formas gerais do raciocínio, abstração feita de sua aplicação às coisas, ou com o que é ainda mais formal do que o pensamento, ou seja, a linguagem (DURKHEIM, apud PEINADO, 2012, p. 13).

Dessa maneira, tão importantes como os conteúdos do Trivium, são os conhecimentos do Quadrivium, que consistem num conjunto de conhecimentos objetivos e abstratos de aritmética, geometria, música e astronomia, os quais também eram úteis, segundo Santo Agostinho, à compreensão das expressões referentes a essas artes utilizadas nas Escrituras como objeto de comparações a fim de alcançar o entendimento das coisas espirituais e, conseqüentemente, a rejeição das ficções supersticiosas.” (PEINADO, 2012).

¹⁸Para Kimble (2013, p. 4) “Conseqüentemente, a criação e a organização do mundo estavam ligadas à subordinação dos interesses espirituais do homem e à causa divina no sentido da educação espiritual. [...] Desse modo, quase todas as enciclopédias originárias dos mosteiros medievais – e a maioria dos sábios da época era clerical – tinha uma seção geográfica, ou melhor, cosmográfica. (a palavra Geografia está ausente do entendimento comum nos mil anos da idade média).

tinham o interesse em reconhecer os aspectos, os movimentos e o povoamento da terra. Para Kimble, (2013, p. 8) “Infelizmente os ‘geógrafos’ dessa época pouco tem a auxiliar. Os sécs. III e IV descrevem apenas o nome de três – e nenhum deles descreve o mundo daqueles dias”.

Para o autor, o mais próximo que esses ‘geógrafos’ conseguiriam alcançar do conhecimento da Geografia, nessa época, foi o seu método, por meio da reunião de muitas informações sobre as viagens e lugares visitados: “[...] em uma mistura de contos de animais estranhos, raças monstruosas, pedras curiosas e maravilhas naturais da terra e do mar” (KIMBLE, 2013, p.19).

Ainda que a Igreja, na idade Média, possuísse grande influência sobre a formulação do que seria veiculado enquanto conhecimento geográfico, a cultura romana foi transmitida também nesse período. O conhecimento medieval vai, assim, se apropriando de muita das formulações da era clássica; até mesmo quanto à organização da própria Igreja.

De fato, uma vez visto que a cristandade era a herdeira de um passado e que negligenciar toda essa herança poderia trazer um desvio à Fé, os doutores da igreja começaram a recultivar o solo clássico (KIMBLE, 2013 p. 23).

Aqueles que se sentiam competentes para partilhar qualquer tipo de instrução, dedicaram-se a preservação desses fragmentos de conhecimento como eles tinham herdado dos antigos. Manutenção, mais do que expansão, era a palavra de ordem. O tom que prevaleceu, foi conseqüentemente, aquele de submissão à autoridade. Velhas opiniões vieram assumir uma maior importância, do que a realidade presente. Além disso, seu estudo era considerado o melhor e mais seguro caminho para se chegar à verdade. Rejeitá-los era rejeitar a luz (KIMBLE, 2013, p. 56).

O oriente árabe, por outro lado, sucumbiu ao desafio e a supremacia e dos seus eruditos, passando gradualmente ao ocidente cristão (KIMBLE, 2013, p. 89).

Se a tarefa intelectual do período da idade das trevas foi a de guardar o que fosse possível do conhecimento antigo do naufrágio, foi exatamente isso que ocorreu nos primeiros séculos seguintes no sentido de dominar o que havia sido recuperado e readaptar a fé cristã.

Desde o séc. X em diante nós podemos observar este processo se desenvolver e pode-se dizer que começa o renascimento intelectual da idade média. Este renascimento. Não há como dizer exatamente até onde termina o fato e onde começa a ficção nestas narrativas. Contudo, era muito raro na idade média encontrar um a “curiosidade inteligente” que possuía conhecimento sobre os fenômenos naturais, ao despertar para tais

fenômenos, começou-se a desenvolver os conhecimentos próprios do saber científico que deu lugar aos tópicos puramente “fantasiosos”.

Certamente foi o caso na idade média, quando era excessão encontrar uma curiosidade inteligente em relação aos tópicos puramente cosmográficos, era muito um escritor fazer observações profundas sobre o comportamento e relações de causa e efeito dos fenômenos naturais. A razão principal destas circunstâncias reside, sem duvida, na impressão deixada nas pessoas pelos fenômenos como marés, trovões, relâmpagos e terremotos. Espetaculares e imprescindíveis na sua quase totalidade – todo este fato para um homem sem mente científica – tomavam atenção, mais rápido do que os contos dos viajantes. [...] considerando que a ortodoxia ditava a aceitação de idéias bem definidas em relação a forma, movimento e ocupação da terra, ela tinha bem pouco a dizer sobre meteorologia, climatologia e oceanografia – sem dúvida porque a bíblia era menos informativa a esse respeito. (KIMBLE, 2013 p. 198).

Para o autor o interesse sobre o universo físico não passou, destes conhecimentos, pois tais ficaram confinados “aos gigantes intelectuais do séc. XIII”; isto é evidente no escrito de alguns dos primeiros padres.

A situação começara a tomar outros rumos, com o advento da peste Negra que assolava a Europa e a guerra dos cem anos, que deu um fim aos devotos da vida contemplativa e dos “estudiosos silenciosos” deixando a escolástica atingir o seu maior apogeu, “[...] ao mesmo tempo mudanças estavam ocorrendo na ótica filosófica. O mais significativo era a perda do poder escolástica em relação aos estudos leigos. (KIMBLE, 2013 p. 269).

Babel foi a riqueza de informações, boatos e propostas que se propagou em torno de seus muros e levou à ampliação da visão intelectual dos homens, e dessa maneira preparou-os para a era do pensamento criador e de síntese próximo do despertar. (KIMBLE, 2013, p. 286)

Durante a idade média o oceano causava um grande medo aos marinheiros, não só por causa dos perigos inerentes a ele, mas também porque eles eram incapazes de determinar com alguma certeza a posição de seus navios na superfície dos mares.

Esta incapacidade contribuiu muito para a navegação, em bora não impedissem os homens, de atingir os feitos do séc. XIII, de onde os marinheiros tinham pouco mais do que a estrela polar e suas habilidades para guiá-los, e suas embarcações não eram maiores do que barcas e geralmente não muito adequadas para o mar.

Enquanto as viagens marítimas estiveram confinadas à região mediterrânea, onde quase não havia necessidade de se perder de vista o litoral, senão por algumas horas,

navegar “por instinto” parece ter servido muito bem para estes bravos pioneiros. Mas quando, nos primeiros anos do séc. XV, os homens começaram a planejar a exploração da desconhecida zona do equador e dos oceanos do sul, fizeram com que o empirismo das questões náuticas não fossem mais suficientes. O crescimento da ciência náutica foi única solução em função das necessidades criadas pelas expedições.

Sem dúvida, o instrumento que eles possuíam geralmente era a bússola, e sua mais remota referência, na literatura cristã, ocorreu no início do séc. XII nos trabalhos de Alexandre de Neckam e Jacques de Viterbe. (KIMBLE, 2013, p. 289)

Somando a estes manuais práticos, as primeiras décadas do séc. XVI nos deram um número de obras voltadas aos aspectos teóricos das ciências náuticas. O mais importante deles foi o *Tratado em defesa da carta de Marear* de Pedro Nunes. As disputas entre Portugal e Espanha da posse das ilhas Molucas deu origem a toda uma série de problemas científicos levando a maior exatidão dos mapas existentes. Em 1529, o ano do congresso das Molucas, deu origem a toda uma série de problemas científicos levando a uma maior exatidão dos mapas existentes (KIMBLE, 2013, p.310).

2.2.1 Geografia na Modernidade: O Início do Processo de Sistematização

Podemos considerar que o desenvolvimento da ciência moderna iniciou-se das novas configurações sociais, resultado dos finais da idade média. Ganimi (2003), destaca que neste período – séc. XIII e XIV, a nova classe existente – a burguesia – ganhava novos espaços entre os reis absolutistas. O poder dos feudos estava sendo minimizados em relação aos burgueses. A propriedade de terras estava perdendo importância para dar lugar ao comércio e à indústria manufatureira.

Desta forma, e de acordo com as análises de Ganimi (2003) torna-se necessário um outro modo de organizar o espaço, capaz de oferecer condições para um maior enriquecimento da burguesia. Houve uma unificação das nações à procura de uma ampliação de mercado. Intensificando as grandes navegações, nos séculos posteriores — XV e XVI, em busca de novas terras e novos povos.

[...]— Portugal, Espanha, França, Holanda e Inglaterra — [...]. Eles também buscavam o fortalecimento da unidade nacional e maiores riquezas. Estava se instituindo o modo de produção capitalista. Todo esse período teve grande importância e trouxe alteração econômica, política e cultural para os povos. O maior intercâmbio entre o Ocidente e o Oriente, as viagens acrescidas de estudiosos que aperfeiçoavam a cartografia e deixavam escritos, com valiosas descrições de lugares e hábitos de populações, mais uma vez contribuíram para o incremento da Geografia. Esse ramo do saber se enriquecia com a expansão do espaço conhecido e o domínio da configuração terrestre e suas características. (Ganimi, 2003 p.38).

Diversos territórios foram incorporados e descobertos ao mundo dos ocidentais. Após o conhecimento científico alcançar uma posição favorável, ao contribuir para as realizações comerciais e políticas das nações, ele iniciou o processo de fragmentação do saber, que daria origem às várias ciências. A Geografia apresentava, então, vasto objeto de estudo, acrescido de numerosas e profundas informações que careciam de tratamento científico.

Interessante perceber que nesta nova etapa histórica, muito deve ter sido feito para contribuir na evolução científica, principalmente a Geografia. Muitos autores, com uma variedade de instrumentos, que foram se perdendo ou que perderam valor diante dos grandes acontecimentos da época, fizeram parte desta construção.

Andrade (1989) e Moraes (2002), nos apresentam Bernardo Varenius, médico holandês, que trabalhou na primeira metade do século XVII, em uma importante obra para a Geografia, intitulada *Geografia Generalis*. Foi antecessor dos chamados “pais” da ciência geográfica (Kant e Humboldt) e tratou com uma visão de unidade. Sua obra pode ter sido considerada para Ganimi (2003) uma síntese da Geografia, e teve muitas influências nos trabalhos dos naturalistas alemães do século XIX, porém, ela não se destaca com tal importância, pois não pode ter sido concluída devido a morte prematura de Varenius, com apenas 28 anos.

Por isso não é possível falar de espaço geográfico como algo sistematizado ou padronizado, até o final do século XVIII. De acordo com Moraes (1984) a sistematização do conhecimento geográfico só vai acontecer no início do século XIX.

[...] e nem poderia ser de outro modo, pois pensar a Geografia como um conhecimento autônomo, particular, demandava um certo número de condições históricas, que somente nesta época estarão suficientemente maturadas. (MORAES, 1984, p. 34)

Essas “maturidades” só foram possíveis com a consolidação e o domínio dos sistemas capitalistas de produção. O primeiro desses principais conhecimentos foi a extensão real do planeta, era necessário pensar a Terra toda para se pensar na forma unitária

de estudo. Outro pressuposto da sistematização da Geografia, para Moraes (1984) é a existência de um repositório de informações sobre variados lugares na Terra, isto é, que os dados alusivos aos pontos mais diversificados da superfície da Terra já estivessem agrupados em alguns grandes arquivos. O aprimoramento das técnicas cartográficas, também foi um elemento imprescindível para o aparecimento de uma Geografia unitária. Era necessário haver a possibilidade de representação dos fenômenos observados e localizados do território.

Esses foram os temas práticos e os instrumentos por excelência do início da ciência geográfica que incitarem um conjunto de formulações valorosas sobre os vários temas tratados posteriormente em Geografia. Para Moraes (1984) as correntes filosóficas do séc. XVIII vão propor explicações abrangentes sobre o mundo, formulando sistemas que buscam a compreensão de todos os fenômenos do real. Tais anseios englobavam também aqueles tratados pela Geografia “sendo assim um fundamento geral de sua sistematização”. (MORAES, 1984, p. 38).

Além de toda a gama de pensadores que influenciaram as principais vertentes científicas e filosóficas surgidas no sec. XIX (como Hegel, Montesquieu, Darwin, Lamarck, entre outros). Os que mais nos apresentam como principais ao início das noções da Geografia, tal como a conhecemos hoje, partirão das preposições de Kant e Foster, através de uma noção positivista do conhecimento¹⁹.

Em Nelson Werneck Sodré (1984 apud Ganimi, 2003, p. 39), é possível entender nas afirmações de Kant que o conhecimento científico só poderia ser obtido pelo emprego da razão pura, ou através dos sentidos. Dividia as sensações percebidas em subjetivas e objetivas. O mundo percebido através das sensações subjetivas seria uma revelação da alma ou do homem, enquanto o mundo percebido pelas sensações objetivas seria uma revelação da natureza. Kant, assim como muitos outros pensadores que tentaram dar um sentido às novas descobertas e ao conhecimento científico, determinava um objeto e método as suas pesquisas, porém afastava e aproximava dos vários ramos do saber ao mesmo tempo, criando um problema apresentado até hoje na tentativa de distinguir as fronteiras para cada área ou disciplina.

Para Kant, porém, a Geografia vem acompanhada pelas análises históricas e a mesma seria o relatório dos fenômenos que se realizariam no espaço. Essas duas constituíam

¹⁹ Termo originário na França por Comte. Para ele “[...] a maturidade do espírito humano quanto ao conhecimento residiria no estado positivo - portanto, no pensamento positivista - opondo-se às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo. Dessa exaltação à razão, à procura de relações constantes e leis invariáveis para os fenômenos”. (GANIMI, 2003, p. 14)

um conhecimento empírico, porém a Geografia antecede a História, sendo uma a estrutura da outra, uma vez que os fatos sempre acontecem em determinado lugar.

Neste mesmo século, foi identificada a importância das condições naturais que subordinam o homem ao seu ambiente. França e Alemanha são consideradas os grandes formuladores das concepções desta Geografia, sugerindo os vários estudos regionais, desenvolvidos principalmente na França e nos EUA.

Estas condições haviam se constituído no próprio processo de formação, avanço e domínio das relações capitalistas. Tal processo realiza tanto os pressupostos materiais, quanto os vinculados à evolução do pensamento. A sistematização da Geografia, sua colocação como uma ciência particular e autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social, pela emergência do modo de produção capitalista. E, mais, a Geografia foi, na verdade, um instrumento da etapa final deste processo de consolidação do capitalismo, em determinados países da Europa (MORAES, 1984, p. 42).

Mesmo que não ocorresse o processo do feudalismo para o capitalismo de forma homogênea, obedecendo as particularidades de cada país, que singularizavam o capitalismo. E foi em uma dessas particularidades que ocorreu o início da sistematização da Geografia. Mais exatamente na Alemanha, com os autores Humboldt e Ritter.

2.2.2 Humboldt e Ritter Pais da Geografia

Outra concepção de formação da Geografia está sob a influência da corrente Estética. Essa tendência passa por um viés teórico do estudo da paisagem, sua dinâmica e funcionamento. Dentro desta corrente, a ciência seria imbuída do estudo sobre a diferenciação de áreas, individualizando-as e comparando-as umas às outras, dando à definição do espaço um sentido vago e genérico. Para Vitte (2011), a Geografia moderna nasce a partir da relação entre a teleologia da natureza formulada por Kant, e a estética moderna²⁰ na obra de Alexander Von Humboldt (1769-1859).

²⁰ A respeito da teleologia kantiana e as origens da Geografia moderna Vitte (2006, p. 47) analisa “Às reflexões de Kant, associadas às grandes viagens e ao trabalho artístico, permitiram a construção dos fatos geográficos como hoje são compreendidos. O fazer Geografia envolveu um caldo cultural para o qual os ingredientes necessários eram a filosofia, a sensibilidade, a técnica e a ciência. Neste contexto cultural, deve-se destacar a metafísica como sendo o grande motor da discussão geográfica. É a partir de uma trajetória de discussão metafísica, que inicialmente envolveu aspectos puramente físicos e matemáticos e, posteriormente, aspectos da *Naturphilosophie*, mais comumente chamado de movimento romântico, que podemos situar o nascimento das categorias geográficas como espaço, lugar, região, natureza e paisagem. É no contexto da *Naturphilosophie* que se inseriu Alexander Von Humboldt (1769-1859), considerado um dos fundadores da Geografia Moderna”.

No processo de sistematização da Geografia, Humboldt, foi um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de uma Geografia moderna. Para Horácio Capel (2007):

Quase todos os estudiosos da história da Geografia concordam em considerar Alexander Von Humboldt como o pai da moderna ciência geográfica. Sua obra, sem dúvida, foi decisiva para a configuração de muitas das idéias geográficas, particularmente no campo da Geografia física [...] (CAPEL, 2007, p. 13 apud COSTA E ROCHA, 2010).

Com a finalidade de realizar um estudo sistemático da natureza, Von Humboldt fez várias expedições científicas na Europa e posteriormente nas terras não europeias (América Latina – inclusive Brasil, África, entre outros). O intuito de suas expedições, como analisa Capel, era uma complexa e rica problemática das relações entre os diferentes fenômenos do planeta. As inúmeras viagens de Humboldt ao redor do mundo entre o final do séc. XVIII e início do séc. XIX contribuíram para a formulação de seus conceitos fundamentais.

Suas obras evidenciam uma busca de fusão dos dois caminhos perceptivos da realidade, o científico e o artístico, acentuando a integração de diversos conhecimentos. Seguramente entre a convergência de três correntes de pensamento: a botânica à Geognosia, e o realismo e romantismo alemão. Para Capel:

O projeto científico de Humboldt se dispunha em demonstrar empiricamente esta concepção idealista da harmonia universal da natureza concebida como um todo de partes intimamente relacionadas um todo harmonioso movido por forças internas, como ele mesmo diria em algum momento. Este foi o grandioso projeto científico que Humboldt acariciou durante toda sua vida, e que o conduziu em seu empreendimento a fundar a 'Física do Globo' e que culminaria mais tarde, nessa obra de maturidade que é o Cosmos (CAPEL, 2007, P. 15-16).

A partir da utilização de um método comparativo e por meio de uma perspectiva histórica, Von Humboldt pode traçar uma perspectiva geográfica. Através do método comparativo obteve importantes resultados, precisamente nas comparações universais, sistematicamente entre as paisagens do setor que estudava com outras partes da terra.

Para Andrade (1978 apud COSTA E ROCHA, 2010, p. 23) as ideias de Von Humboldt foram influenciadas pelo racionalismo francês, idealismo alemão e pelo positivismo. Resultando nas intenções de estabelecer leis gerais que explicava o mundo em que vivia.

Outro importante estudioso da área da Geografia foi Karl Ritter. Suas investigações também contribuíram para o desenvolvimento desse campo do conhecimento.

Se a discussão sobre o caráter geográfico da obra de Humboldt pode ter algum sentido, no caso de Karl Ritter isto é desnecessário, pois se trata, sem dúvida, de um geógrafo, que chegou a ser catedrático de Geografia na Universidade de Berlim. Diferentemente de Humboldt, sua obra propõe de uma maneira direta e fundamental o estudo das relações entre a superfície terrestre e a atividade humana. A atenção centra-se agora no homem, e a Terra passa a ser objeto de uma atenção secundária que, sobretudo, aparece como o cenário da vida humana. As diferenças de formação de um e outro autor, a educação mais filosófica e histórica de Ritter e, sobretudo, sua dedicação profissional ao ensino, explicam muito das diferenças do caráter da obra de cada um deles (COSTA E ROCHA, 2010, p. 25).

Para Ritter, a superfície terrestre é considerada o palco das relações entre os fatos físicos e humanos; a partir das atividades praticadas pelos homens. Desta forma, entende as relações, os fenômenos e formas da natureza, não desvinculando as relações espaciais das temporais, pois para Ritter a Geografia não pode ser desvinculada da história: uma necessita da investigação da outra (COSTA E ROCHA, 2010, p. 29).

Segundo Capel (2007, p. 42 apud COSTA E ROCHA, 2010, p. 29), para Ritter os aspectos naturais da superfície terrestre podem ser estudados em si mesmos, em suas próprias leis independentes do homem, e ser objeto de investigação particular. Isso ocorre porquanto o estudo da natureza em si mesma e as suas relações são precisamente o objeto de estudo da Geografia física, que Humboldt, como vimos, distinguia cuidadosamente da “Geografia propriamente dita” e da “Geografia comparada”. Ritter aceitava essa perspectiva, mas considerava que a Geografia é bem mais do que a descrição da terra.

Em vez de permanecer na pura descrição, Ritter propunha a utilização de figuras geométricas, com um uso semelhante ao que havia sido usado na terminologia botânica e - ele deveria ter acrescentado - como no ensinamento pestalozziano²¹. Pensa que a superfície do globo poderia ser dividida horizontalmente “em um certo número de figuras geométricas, não arbitrarias, [...] conforme a natureza de sua extensão, ou seja, do maior ao menor tamanho” (COSTA E ROCHA, 2010, p. 30). Sua combinação facilitaria o avanço da ciência geográfica em direção à reflexão verdadeiramente científica e daria precisão à

²¹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pioneiro pedagogo suíço, educador de crianças órfãs, teve grandes influências da escola naturalista. Para Borges(?) “Como cristão reformado, Pestalozzi defendia a idéia de que Deus criou o ser humano sua própria imagem e por causa disso, cada ser humano é digno de ser amado e de possuir as condições necessárias para desenvolver seu potencial e cada educador deve providenciar, não apenas um bom meio, mas sempre o melhor meio para realizar seu trabalho.”

terminologia, evitando o caráter escolástico e estéril da Geografia. Como exemplos desta utilização, o quadrado poderia representar a Espanha ou o Peloponeso, o retângulo a Anatólia, o losango a Tessália, o triângulo a África ou a América do Sul; podendo-se indicar sobre as figuras com símbolos + ou -, o excesso ou a falta de espaço representado em relação ao real.

Humboldt e Ritter foram decisivos e abriram as portas do esclarecimento da Geografia como ciência.

2.3 A GEOGRAFIA SISTEMATIZADA NO FIM DO SÉC. XIX.

Para Moraes (2002) é quase unânime entre os geógrafos que a sistematização da Geografia tenha começado com as primeiras obras publicadas de Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, a discordância que pode haver entre os teóricos diz respeito ao detrimento de um e outro e não de colocá-los como pioneiros da disciplina sistematizada.

Humboldt e Ritter são, sem dúvida, os pensadores que dão impulso inicial à sistematização geográfica, são eles que fornecem os primeiros delineamentos claros do domínio dessa disciplina em sua acepção moderna, que elaboram as primeiras tentativas de lhe definir o objeto, que realizam as primeiras padronizações conceituais, e constituirão o objeto do presente estudo (MORAES, 2002, p. 15)

Para o autor, a Geografia iniciada com as obras dos dois autores, não emerge de uma Geografia sistemática, mas uma Geografia sistematizada²², que apesar de assumir-se enquanto campo autônomo de conhecimento científico, não formula uma proposta de estudo sistemático, isolando um objeto específico.

Nessas condições a sistematização da Geografia será composto por um processo lento e com múltiplos condicionantes. Acompanhando os condicionantes históricos que foram se objetivando no processo de constituição do modo capitalista. Assim podemos ater para suas condições que foram geradas no período de transição do Feudalismo para o Capitalismo. (MORAES, 2002)

²² Para Moraes (2002, p. 15) [...] o caráter não sistemático da Geografia proposta vai trazer toda uma problemática específica para o âmbito da discussão metodológica dessa disciplina. A necessidade de reafirmar continuamente sua autoridade e identidade, e as dificuldades (muitas vezes lógicas) de realizar essa tarefa, acompanharão a trajetória da Geografia moderna até a atualidade”.

Não desembocavam, porém, em si, diretamente no imperativo de uma proposta de sistematização. Eram condicionantes necessários para seu surgimento, mas não lhe determinavam diretamente a gênese. Em suma, quer-se dizer que a sistematização geográfica na prática social de algum povo, que tivesse realizado os pressupostos elencados (que houvesse participado do processo de sua realização). Assim, aponta-se a necessidade de um estímulo social mais direto para a gênese da Geografia moderna. (MORAES, 2002 p. 25)

Estimulo esse que ira surgir no âmbito do desenvolvimento do capitalismo da Alemanha, em vicissitudes as particularidades que colocavam a questão espacial no centro do debate político. Portanto os principais representantes dessa Geografia moderna seriam: Humboldt, Ritter e Ratzel.

2.3.1 Determinismo Ambiental

Para Correa (2003, p. 52) o Determinismo ambiental foi o primeiro paradigma da Geografia a surgir no século XIX. Este conceito fundamenta-se principalmente no autor alemão Friedrich Ratzel. Segundo a literatura, esse estudioso vivenciou a organização do Estado nacional alemão. Esse dado é importante uma vez que suas formulações só são compreensíveis em função da época e da sociedade que engendrara.

A Geografia de Ratzel foi um instrumento poderoso de legitimação dos desígnios expansionistas do Estado alemão recém-constituído: “L. Febvre chegou a denominá-la de ‘manual de imperialismo’. Assim, cabe analisar, mesmo que em linhas gerais, o processo de unificação da Alemanha.” (CORREA, 2003, p. 52).

De acordo com Moraes (1984) a Confederação Germânica foi o primeiro passo para a unificação da alemã, mesmo assim em meados do século passado o poder ainda se encontrava disperso por várias unidades confederadas, Prússia e Áustria, disputavam hegemonia dentro da confederação. O segundo passo ocorreu pela pressão dos movimentos populares em 1848. O movimento revolucionário assolou a Europa e manifesta-se em várias cidades: Viena, Berlin, Frankfurt, entre outras.

Assim na contrarrevolução, forma-se um bloco reacionário unitário, estreitam-se os laços políticos e militares. Além disto, a proposta da unificação constava do ideário dos revolucionários, o que por reflexo, reforçou-a ao nível das próprias classes dominantes locais, que perceberam o respaldo das massas a unificação. (MORAES, 1984, p. 53)

Esta, portanto, foi a passagem direta da construção do estado alemão. Esse quadro, reacionário pelo qual se constitui a nacionalidade Alemã, pode ser explicada, de

acordo com Moraes (1984), pela situação concreta da Alemanha no contexto europeu. O país emergia como uma nova unidade do centro do mundo capitalista, e sua unificação tardia deixou-a do lado de fora da partilha dos territórios coloniais.

Daí originou-se a ideia imperial, com o propósito constante de anexar novos territórios, e um grande estímulo de se pensar o espaço, logo para fazer a Geografia. Ratzel vai ser o representante característico em favor da nação, que legitimaria o expansionismo bismarkiano²³.

O principal livro de Ratzel, publicado em 1882, denomina-se *Antropogeografia* – fundamentos da aplicação da Geografia à história; pode-se dizer que esta obra funda a Geografia Humana. Nela Ratzel definiu o estudo do objeto geográfico com o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade.

Ratzel, com uma herança positivista e utilizando Darwinismo social, para justificativar o projeto de expansão às análises de Caráter naturalista, colocou o homem como subordinado das condições naturais. Não foi além da concepção de homem enquanto um animal “ao não diferenciar as suas qualidades específicas; assim, propunha o método geográfico como análogo ao das demais ciências da natureza” (MORAES, 1984, p.57).

O determinismo adepto das ideias positivistas, teve como característica dar ênfase aos recursos naturais e procurava assim como o historiador H. T. Buckle, “uma teoria científica da História, um modelo” (SANTOS, 1986, p.16.). Chegaram até mesmo a recusar a inclusão dos fatores culturais que afetam o homem no conceito do meio.

A Geografia proposta por Ratzel privilegiou o elemento humano, e abriu várias frentes de estudo, valorizando questões referentes à História e ao espaço, como: a formação dos territórios, a difusão dos homens no Globo (migrações, colonizações, etc.), a distribuição dos povos e das raças na superfície terrestre, o isolamento e suas consequências, além de estudos monográficos das áreas habitadas.

Tendo em vista o objeto central da Geografia que seria o estudo que as influências do meio natural tem na sociedade, em termos de métodos a obra de Ratzel não exerceu grandes avanços, manteve a ideia da ciência geográfica sempre empírica, com as técnicas de descrição e observação.

Para Moraes (1984) os discípulos de Ratzel, radicalizaram suas formulações constituindo o que denominar-se-ia de “escola determinista”. Os autores dessa corrente como, Elsworth Huntington, Ellen Semple, Kjellen, Mackinder e Haushofer, orientaram seus estudos

com as máximas: “as condições naturais determinam a História”, ou “o homem é um produto do meio”, empobrecendo bastante, na visão de Moraes, as formulações de Ratzel.

Destes ideários surgiram também, a chamada escola “ambientalista”, não podendo porém ser considerada uma vertente direta de antropogeografia, foi a última perspectiva obtida das formulações de Ratzel. Esta escola representa um determinismo atenuado, abordando o ambiente vivenciado pelo homem, a natureza não é vista mais como o determinante, mas como suporte para a vida humana, mantendo uma concepção naturalista. Porém é mais no nome de determinismo do que pelo ambientalismo que o nome de Ratzel se associou. (MORAES, 1984, p. 60).

Percebe-se pelas indagações tecidas que a influência das obras de Ratzel foram extremamente relevantes para o pensamento da Geografia. Veremos a seguir que esta influência foi influente até mesmo na própria Geografia francesa, articulada por essas bases.

2.3.2 Possibilismo

A outra grande escola da Geografia, formulada por Paul Vidal de La Blache será a Possibilista, que vai propor uma visão relativista, do que se refere ao homem. A frase Possibilismo surge ao importantíssimo embate franco-alemão entre Ratzel e Vidal de La Blache (autor difundiu o pensamento geográfico na França).

Ao criticar a obra de Ratzel, La Blache propunha uma visão de homem que não responde apenas às imposições da natureza, mas constitui-se de liberdade e criatividade em suas ações. A visão possibilista focaliza as relações entre o homem e o meio natural, mas não o faz considerando a natureza determinante do comportamento humano (CORRÊA, 2003)²⁴.

Determinista e Possibilista caracterizam o período da chamada Geografia Tradicional, fundadas no positivismo de Comte e consideradas por muitos autores de *acríticas*: “[...] ambos vincularam, através do discurso científico, o interesse das classes dominantes de seus respectivos países” (MORAES, 1984, P. 65).

Divulgada por Lucien Febvre, a expressão possibilismo considerava os aspectos físicos, e, a eles, sobrepõe os aspectos humanos e econômicos. Posteriormente

²⁴ Para Moraes (1983 apud COSTA E ROCHA, 2010) o geógrafo francês definiu como o objeto da Geografia a relação entre o homem e a natureza, enquanto “perspectiva da paisagem”, ou seja, como uma descrição da natureza.

apresentaria as relações entre eles existentes. Este método ficou caracterizado com o “estudos regionais”.

Os possibilistas assim como os deterministas não consideravam o homem enquanto ser social. Seus avanços estão simplesmente em compreender as transformações do homem sobre o meio natural. Esta escola influenciou outros autores, como: Elisée Reclus, Pierre Émile Levasseur, Max Sorre, André Cholley, Maurice Le Lannou.

Para compreender esta etapa, de eclosão do pensamento geográfico na França, apoiado nas análises de Moraes (1984), se faz necessário entender o desenvolvimento do histórico francês do século XIX, a conjuntura da terceira república e os conflitos com a Alemanha.

A França foi o país que realizou a revolução burguesa de maneira mais legítima. A burguesia tomou o governo, retirando todo o poder feudal, dando ao Estado domínio total a atender esses interesses. Diferente da Alemanha a França apresentou uma unificação precoce. “[...] a centralização do poder estava garantida pela prática da monarquia absoluta” (MORAES, 1984, p. 61). Este fato propiciou a formação de uma consistente burguesia, com uma atuação nacional e ambições consolidadas.

Napoleão Bonaparte consolidou este processo, da inserção capitalista na França, como uma ruptura do sistema antigo iniciou-se na Revolução Francesa, retirando do país todo resto agrário.

A revolução francesa foi um movimento popular, comandado pela burguesia, dirigido pelos ideólogos dessa classe. Nesse processo, o pensamento burguês gerou propostas progressistas, instituindo uma tradição liberal no país (esta vai expressar-se algumas vezes posturas defendidas pela Geografia Francesa) (MORAES, 1984, p. 62)

Esse quadro revolucionário ampliou a representação e o espaço da ação política, trouxe para a participação política as classes populares, produzindo um acirramento dos interesses de classes. Por isso a França será grandemente cindida pelo socialismo militante. Desta forma as propostas e os ideais liberais e progressistas, se tornam-se desvelados, porém conseguem manter seus discursos como veículo ideológico. A ciência demonstrou papel importante nesse movimento. Foi abancada de forma distante dos interesses sociais, com a justificativa de neutralidade.

A França foi, portanto o modo mais claro da consolidação burguesa, distante ideologicamente da realidade alemã, manifestados na visão Geográfica dos principais autores da época. Como foi na Geografia de Ratzel a legitimação do estado imperialista, o pensamento

francês nasceu com o desígnio de combatê-lo. “O pensamento geográfico francês nasceu com esta tarefa. Por isso foi antes de tudo um diálogo com Ratzel. O principal artífice desta empresa foi Vidal de La Blache.” (MORAES, 1984, p. 64)

Paul Vidal de La Blache (1845-1918) marcou como figura de grande valor para a construção da ciência geográfica, entre a passagem do século XIX ao século XX. Apesar de ainda a Geografia estar atrelada com os conhecimentos da história, sua obra de grande destaque está intitulada como *Princípios de Geografia Humana*, publicada em 1922 por Emmanuel De Martonne.

La Blache foi o fundador da Geografia francesa, com suas publicações, deslocou o eixo da discussão geográfica para seu país. Como a proposta de Ratzel exprimia todo o autoritarismo da sociedade alemã, a proposta de La Blache ia de acordo com as novas ideias liberais, abraçando toda a ação francesa da época.

As ideias possibilistas surgem então, como uma proposta que entendeu o homem um ser ativo, que sofre as influências do meio em que vive, atua e transforma esse meio de acordo com as necessidades humanas, que por sua vez são condicionadas pela natureza.

Neste processo, de trocas mútuas com a natureza, o homem transforma a matéria natural, cria formas sobre a superfície terrestre: para Vidal, é aí que começa a “obra da Geografia do homem”. Assim, na perspectiva vidaliana, a natureza passou a ser mais vista como possibilidades para a ação humana; daí o nome Possibilismo dado a esta corrente por Lucien Febvre. (MORAES, 1984, p. 68)

Fica claro nas exposições a definição eleitas por La Blache para o objeto de estudo da Geografia, enquanto a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem²⁵.

Por isso, de acordo com Fabrício e Vitte (2011) a Geografia *lablachiana* criou tipologias próprias à Geografia, sistematizou as análises centrando nos estudos da relação entre o homem e o meio temática até a hoje presente nas discussões em relação ao conceito de *região*. Outro conceito que permanece até os dias atuais é o “princípio da unidade

²⁵ A Geografia humana foi entendida como uma Geografia da paisagem, sendo uma concepção de relação entre homem e natureza e não de uma relação entre homens. A Geografia vidaliana se preocupou com agrupamentos, não sociedades, falou de técnicas e instrumentos não de processo de produção. Para ele o que interessaria à análise seria o resultado da ação humana na paisagem [...] A concepção de paisagem La Blache de paisagem admitia que havia sim uma influência que o meio exercia sobre o homem, mas que o sucesso do homem neste meio estaria relacionado à maneira e à medida que o homem conseguisse dominar e administrar o ambiente, ou seja, a paisagem e o homem se relacionavam em um caráter funcionalista (LINKE, 2008, p. 15)

terrestre” obedecendo a leis gerais que se encadeiam e se combinam de formas específicas em cada região do globo.

2.3.3 Método Regional

Opondo ao determinismo ambiental e o possibilismo, o método regional não vai tratar apenas das relações entre o homem e a natureza, e sim da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra. “o método regional focaliza assim o estudo de áreas, erigindo não uma relação casual ou a paisagem regional, mas a sua diferenciação de *per se* como objeto da Geografia” (CORREA, 1998, p. 14)

Os que aderiam o método regional, admitiam que o meio físico é o suporte que os seres humanos utilizam para sobreviver, fazendo suas contribuições e produzindo o que necessitam. A cerca da Geografia Regional, Rodrigues, apud, Costa e Rocha (2010 p. 33), explica que:

[...] ele divide o estudo geográfico em quadros físicos, humanos e econômicos. Assim, tem-se, por exemplo, nos trabalhos monográficos e regionais: a localização da área, por meio de projeções cartográficas; o quadro físico; como relevo, solo, hidrografia, clima vegetação etc.; a formação histórica de ocupação humana do território; a estrutura agrária; a estrutura urbana; a estrutura industrial etc. Finalmente, apresenta-se uma conclusão, com um conjunto de cartas, objetivando demonstrar uma relação entre os elementos humanos e naturais da região.

Para Correa (2003) a Geografia do séc. XIX e início do séc. XX vivenciaram a disputa entre as correntes determinista e possibilista, desvalorizando o método regional. O método regional, evidencia a necessidade de produzir uma Geografia regional, um conhecimento que sintetizasse os diferentes áreas da superfície. “preocupação antiga derivada da expansão mercantilista dos séc. XVI e XVII, aparecia, então, como resultado da demanda das grandes corporações e dos aparelhos do Estado”. (CORREA, 1998, p. 15).

Entra em cena uma proposta moderna preconizada por Richard Hartshorne e fundamentada no neokantismo, ou na vertente mais conhecida como pragmática. A Geografia para ele se dava pelas inter-relações dos fenômenos, variados de lugar para lugar, no espaço terrestre. Levando em consideração também as relações contidas no próprio senso-comum.

Para Hartshorne, o cerne da Geografia é a regional que, como vimos, busca a integração entre fenômenos heterogêneos em seções do espaço terrestre. Estes fenômenos apresentam um significado geográfico, isto é, contribuem para a diferenciação de áreas. Da integração destes – estudados sistematicamente pelas outras ciências –, surge a Geografia como uma ciência síntese (CORREA, 1998, p. 15)

As contribuições do paradigma do método regional são muito limitadas, suscitando enorme crítica, na qual aquilo que nos interessa é considerado de modo privilegiado.

Para Moreira (2006), a partir da primeira revolução industrial, a tecnologia industrial, no séc. XIII, passou a intervir na distribuição espacial dos gêneros de vida das civilizações, unificando e expandindo essas espacialidades. Com o advento da segunda revolução industrial, os espaços serão globalizados, trazendo uma reorganização, através das intervenções técnicas da humanidade sobre os meios ambientes. Por isso para Moreira,

A região é então a forma matricial da organização do espaço terrestre e cuja característica básica é a demarcação territorial de limites rigorosamente precisos. O que os geógrafos viam na paisagem era essa forma geral e de longa duração, e passaram a concebê-la como uma porção de espaço cuja unidade é dada por uma forma singular de síntese dos fenômenos físicos e humanos que a diferencia e demarca dos demais espaços regionais na superfície terrestre justamente por sua singularidade. Pouco importava se o dito e o visto não coincidissem.

Para Moreira (2006, p. 159) “[...] A organização espacial da sociedade é a sua organização regional e ler a sociedade é conhecer as suas regionalidades”. E finalmente o pensamento tradicional da Geografia elaborou alguns conceitos (com o território, ambiente, região, habitat, área etc.) que merecem ser rediscutidos. Sua crítica permitirá um avanço, no trato das questões a que se referem.

2.4 MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO

Em meados da década de cinquenta a Geografia dita Tradicional entra em crise, buscando um novo caminho, demasiadamente após os anos 70. A necessidade de maior liberdade de expressão e criação científica, fizeram com que a Geografia buscasse novos conceitos, paradigmas e uma nova contextualização do seu objeto de estudo.

A complexidade da realidade e dos instrumentos de pesquisa estavam encobrindo as formulações do positivismo clássico. A crise deste foi também uma das razões da crise da Geografia, que nela se fundamentava.

Para Santos (1986, p. 39), A Geografia não fugiu às enormes transformações que estavam acontecendo em todos os domínios científicos, após a segunda guerra mundial. Em relação às ciências humanas, tratava-se muito mais de uma revolução que mesmo de uma evolução. Para isso, contribuíram três razões essenciais: em primeiro lugar, os próprios suportes do trabalho científico progrediram muito; em segundo lugar, as necessidades dos utilizadores mudaram; e finalmente, o objeto da atividade científica se modificou.

Um conjunto de circunstâncias levaram as atividades científicas a buscar tais alternativas. De acordo com Moraes (1984) a realidade havia mudado e aqueles que não acompanhavam o ritmo da mudança, ficaram defasados. O modo de produção capitalista, a esta altura, superou sua fase concorrencial entrando na fase monopolista. “Não se tratava mais de um capitalismo assentado em múltiplas empresas, com burgueses médios concorrendo no mercado. Vivia-se a época dos grandes trusts, do monopólio e do grande capital”. (MORAES, 1984, p. 94).

As relações urbanas, agrárias tornaram-se mais complexas atingindo graus até então desconhecidos. Fenômenos novos como as megalópoles e a industrialização e mecanização da atividade agrícola. A tendência era desaparecer as comunidades locais dando lugar às novas formas das relações econômicas mundialmente atualizadas, não cabendo mais falar de “lugar”.

O espaço terrestre se globalizara nos fluxos e nas relações econômicas. Vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos transportes e das comunicações intraoceânicas. A realidade local era apenas elóio de uma cadeia, que articulava todo o planeta. Isto defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicado numa crise das técnicas tradicionais de análise. Estas não davam mais conta da descrição e representação dos fenômenos da superfície terrestre. Criadas para explicar situações simples, quadros locais fechados, não conseguiam apreender a complexidade da organização atual do espaço. (MORAES, 1984, p. 95).

Para Orain (2006), o que foi feito ao longo dos anos de 1970 e 1980, não apareceu de repente. O movimento da época surgiu por um conjunto de “irregularidades” que abriam demandas para questionar a capacidade explicativa do paradigma clássico. O autor observa que desde o imediato pós-guerra, a escola francesa parou de dar tom à Geografia mundial. Nos Estados Unidos como nos países escandinavos, do Reino Unido e Alemanha, surgiram importantes esforços de renovação epistemológica. Além disso, a União Soviética forneceu outra Geografia modelo possível (por uma vez estritamente naturalista), capaz de mobilizar geógrafos influenciados pelas ideias Comunistas.

Esta corrente que propunha a renovação, de uma ciência tradicional positivista, é uma nova postura da ciência geográfica. A tentativa dessa nova corrente foi soberbamente ignorada até os fins da década de 1960. No entanto no período pós-guerra, de acordo com Orain (2006), uma série de autores como: João Gottmann, Maurice Francis Vermelho, Louis Poirier e até mesmo André Cholley, esboçaram separadamente, às concepções vigentes, propostas em favor de uma Geografia mais humanizada, amplamente ignorada pela comunidade de geógrafos que ainda não estava madura para os novos ideais.

Nesse contexto, o pensamento sobre a "organização espaço" (com o sinônimo de terra) encontraram desenvolvimentos extra-geográficos. O "espaço", palavra não convencional ao paradigma clássico, seria a partir desse momento posicionado ao cenário emergente da utilização do planejamento e da terra.

Os conflitos gerados entre os teóricos, ao incremento das novas propostas que estavam surgindo, se dividiam em vertentes tais como, os que queriam manter a disciplina em seu status de "ciência exata" ou a Geografia Aplicada, aos que queriam incorporar a nova Geografia desconsiderando suas diferenças com a "tradição geográfica" e ainda aos que utilizaram esta fase como oportuna para re apropriar o termo "espaço". Sobre essa nova literatura identitária, que se questiona na Geografia de acordo com Orain, 2006, p. 109:

Ela desencadeia uma reapropriação do termo "espaço", que através da expressão "espaço geográfico" se torna simplesmente o novo dêitico [...] da disciplina, acumulando o conjunto dos significados até então veiculados por "meio", "paisagem", "região"...²⁶

Essa nova caracterização da ciência, é resultado de dois pontos trabalhados nesta perspectiva: definir o objeto da Geografia, e ater para uma generalidade das concepções (pois até então era considerada ciência da unidade). Este dois pontos articularam-se nas dualidades que permearam toda a produção geográfica: Geografia física e Geografia humana, Geografia geral e Geografia regional, Geografia sintética e Geografia tópica. Sempre a resolução de um dos problemas acarretava a não solução do outro idealismo. (MORAES, 1984, p. 97).

Pode-se perceber desta forma que o movimento de renovação não possuiu uma unidade, representou mesmo uma dispersão dos temas geográficos. Tal fato calha na

²⁶ Do original: "Elle est l'occasion d'une réappropriation du terme « espace », qui à travers l'expression « espace géographique » devient tout bonnement le nouveau dèictique (cf. *supra*) de la discipline, empilant l'ensemble des significations jusque-là véhiculées par «mi lieu », «paysage », « région»..." (ORIAN, 2006, p. 109)

diversidade de métodos de interpretação e de posicionamento dos autores que o compõe. A busca pelo novo foi empreendida por vários caminhos.

Para Santos (1986) esta fase gerou um problema, que persiste até hoje, na descaracterização da disciplina, o fato de não ser mais uma ciência abrangente a tornou dispersa e incapaz de fixar um objeto próprio. Fazendo com que se perdesse em meio a outras disciplinas. Esta proliferação de temas a estudar, a caracterizando com o ciência de síntese, torna a Geografia cada vez mais utilitária do que explicativa.

Porém, de acordo com Santos (1986), em meio ao mosaico que se tornou a Geografia, é possível, no movimento de renovação, identificá-la e agrupá-la, em função de seus propósitos e de seus posicionamentos políticos, em dois grandes conjuntos, designados como: Geografia Pragmática (ou Quantitativa), igualmente como a teoria dos sistemas, e a difusão de inovações as noções de percepção e de comportamento.

Por isso analisaremos a seguir as três vertentes que configuram este novo paradigma da ciência geográfica: Geografia quantitativa; Geografia cultural ou fenomenológica e a Geografia Crítica.

2.4.1 Geografia Quantitativa

A Geografia quantitativa surgiu, da procura em Geografia de uma linguagem matemática que lhe traria um resultado de “ciência” mais precisa. Para Santos (1986) isso seria obtido por meio de combinações onde análises de sistemas, modelos e estatísticas seriam um elemento fundamental. A previsão então não seria intuitiva ou sentimental mas sistemática. Tal perspectiva para Moraes (1984) constitui-se na espinha dorsal da renovação pragmática.²⁷

A nova Geografia ganha sua expressão estatística e matemática e sob Burton (1963) e Curry (1967) esse movimento ganha o rótulo de “revolução quantitativa”, o que de certa forma evidencia mais o lado operacional estatístico dessa corrente, sem frisar a parte teórica que trazia consigo uma nova maneira de proceder para a aquisição do conhecimento científico em Geografia, no Brasil, denominado “Geografia Teórica”. (NETO, 2010, p. 94)

Para Corrêa (2006, p. 43) o pensamento quantitativo não tem uma referência filosófica definida, materializando e explicitando-se numa nova era técnica – baseada na

²⁷ Entre os autores observam os várias denominações para esta fase da Geografia: Geografia Nova, Pragmática, quantitativa, teórica, neopositivista ou positivismo lógico.

bioengenharia-, trazendo consigo a discussão da necessidade de uma nova forma de percepção e de atitude do homem em sua relação com o meio ambiente. Com isto, funda no mundo da ciência um olhar na fragmentação do todo – um holismo ambiental- tendendo a ser um novo paradigma.

As raízes desta quantificação, presentes nas estatísticas moderna, estão na arte e na ciência cartográfica. Porém esta era uma forma diferente de quantificação, para Santos (1986) esse estudo foi aplicado ao espaço como métodos de análises e sistemas na construção de um modelo, chegando a apreensão de multivariáveis que se aplicariam a tal estudo. A Geografia utilizando destes mecanismos prendeu-se a chamada revolução quantitativa. Essa vertente da Geografia atribui um novo paradigma, denominado por Santos de “locacional”, fruto de seu engajamento com a planificação.

O autor supracitado indaga se esta fórmula que se apresenta a ciência é um novo paradigma ou apenas um método. A Geografia quantitativa seria apenas uma metodologia sob o apoio de várias abordagens teóricas. Para Santos não existe uma dissociabilidade entre paradigmas e métodos. Os geógrafos sempre se apoiaram em estatísticas e inquéritos porém, “A novidade que se apresenta, portanto, é a utilização das matemáticas modernas não apenas para o tratamento dos dados como também para a sua coleta e como forma de expressão dos resultados”. (SANTOS, 1984, p. 51).

As pretensões da entrada desta Geografia, para Vitte; Silveira (2011) pretendia uma unidade metodológica, na tentativa de permitir que as unidades desconexas natureza e sociedade pudessem ser medidas sob uma base comum, e compusessem um campo de interações e não de aglutinação, pelas categorias geográficas.

O positivismo lógico pretendia ser uma confluência entre ciência e Filosofia, e, nesse sentido, poderia ter funcionado para estabelecer uma unidade dos saberes que povoam o universo da Geografia. Não obstante, as formulações gerais positivistas, por seu fraco refletir e propor filosófico, não tinham condições de sustentar com o válidas as leituras estritamente simplistas de um mundo posto em uma linguagem lógico-matemática, especialmente quando pretendiam, nessa leitura, retratar o componente humano no campo de interação físico-social. Aqui, o caldo filosófico requerido para conceber a relação do humano com a natureza e, mesmo, para situar e pôr esse humano em sua complexidade, não foi suficiente, e as contradições do que se tinha então como realidade a ser observada distava em grande medida do que propunha explicar a ciência geográfica. (VITTE, SILVEIRA, 2011, p. 39)

Ao tentar colocar em uma mesma base matemática a geometrização do espaço natural e humano, nas colocações de Vitte, o positivismo lógico foi de todo ruim, os autores tentaram reduzir o problema epistemológico que estava assolado a ciência, colocando

o humano como dado em uma equação matemática, como uma variável que responderia, através dos índices estatísticos, a uma série de disposições que, por sua vez, localizavam uma série de variáveis e tendências naturais igualmente traduzidas matematicamente, compondo desse modo um campo de inter-relação físico-humano, atendendo as demandas teórico-práticas e sendo coerente.

Porém essas propostas vieram, não em forma de solução mas em favor de uma mudança de postura na atitude científica, que almejavam de algum modo as demandas filosóficas do objeto da Geografia. Mesmo levando em consideração, a descoberta pelos críticos que os positivistas lógicos serviam aos interesses de dominação ideológica e política.

Para Evangelista (2007) as indagações presentes neste momento na Geografia, recebem fortemente as contribuições de Thomas Kuhn, sobre as ciências humanas. Kuhn detectava uma séria dificuldade em compreender uma consonância aos paradigmas que orientem esses trabalhos, ele afirma ser impossível encontrar nas ciências humanizadas paradigma, deixando a questão em aberto. Evangelista ainda indaga que nas teorias de Kuhn, o autor não considerava o conhecimento como algo cumulativo (histórico), mas que a natureza e os fatos expressavam por si só suas realidades.

A tentativa de recorrer a estes recursos está ligada a dois fatores: o uso dos computadores e a tentativa (ou discurso) de se alcançar a imparcialidade. Utilizando da quantificação e de uma abordagem sistêmica, apoiado no positivismo lógico ou um neopositivismo, não elaborou respostas a todas as questões e inquietações impostas às ciências sociais, mais detidamente à Geografia.

Para Santos o maior “pecado” da Geografia quantitativa, é de desconhecer totalmente o tempo e suas qualidades essenciais. De acordo com o autor, a aplicação da matemática permite trabalhar com estágios sucessivos da evolução espacial, mas se torna incapaz de dizer alguma coisa sobre o que se encontra entre um estágio e outro. Trabalha-se assim com resultados e não com os processos.

Pode-se conhecer uma coisa desconhecendo sua gênese? O espaço que a Geografia matemática pretende reproduzir não é o espaço das sociedades e em movimento e sim a fotografia de alguns de seus momentos. Ora, as fotografias permitem apenas uma descrição e a simples descrição não pode jamais ser confundida com a explicação. Somente esta pode pretender ser elevada ao nível do trabalho científico. (SANTO, 1986, p. 53)

Para o autor, no momento em que é deixado de lado o processo de permanente de evolução tanto da teoria quanto da realidade, se aplica um modelo congelado, para explicar tal realidade ou teoria em movimento, trata-se assim de uma “violência metodológica”, cuja aplicação não pode conduzir a realidade científica e sim ao erro.

Em outro sentido, o conhecimento positivista se apresentava subserviente pela resposta acabada dos números e dos dados que fazem ver à frente uma suposta resposta isenta, o conhecimento pragmático que executa, que preenche com suas fórmulas e projeções matemáticas as lacunas das respostas não obtidas. Num a leitura “crítica” ou “radical”, esse conhecimento, quando pretende conhecer, desconhece, quando pretende resolver, aliena (VITTE, 2011, p. 43).

Em suma esta com o vertente da renovação do pensamento geográfico, o resultado dessa Geografia é um desenvolvimento técnico, que diminuiu a ciência em um empobrecimento de análise da realidade, por ela empreendido. Assim como nos coloca Moraes (1984, p. 111) sua aceitação decorrerá do posicionamento social do geógrafo, por meio de um ato político atendendo a uma classe social.

2.4.2 Geografia Crítica

A partir da década de 1970, os moldes anteriores serão intensamente questionados, surgindo a Geografia Crítica ou radical, conhecida como *movimento de renovação* que rompe de vez com a perspectiva tradicional. Era necessário trazer de volta uma relação entre a filosofia e a ciência, para resgatar seu objeto de estudo de forma a não demonstrar uma ciência desinteressada.

Para Vitte (data) diante do cenário geográfico (Geografia quantitativa), as propostas da entrada a crítica, foi apoiada nos pensamentos de Marx. Trouxeram ao debate epistemológico geográfico novo fluxo de investigação, que de certo modo conduziram a limites e possibilidades da Geografia. Nessa perspectiva é inevitável falar do marco aos debates sobre a vertente, suscitados por Lacoste em 1974, que antes mesmo de surgir a Geografia crítica já mostrara as contradições e adversidades mascaradas pela suposta metodologia do positivismo.

Yves Lacoste anuncia a crise epistemológica geográfica e denuncia a falta de orientação metodológica da época, além do completo abandono dos geógrafos com relação às teorias, que segundo Horácio Capel (apud EVANGELISTA, 2000), formaram a intensificação na formação de um expressivo grupo de geógrafos críticos. Para Evangelista (2000) a Geografia Crítica surgiu na Europa, em parte, dadas as condições internas e também ao influxo da escola americana, que teve forte influência em países como a França.

Horácio Capel (apud EVANGELISTA, 2000) indica que o marxismo foi considerado até a Primeira Guerra Mundial um pensamento que proporcionava uma visão

completa da sociedade e da natureza tendo assim propiciado uma espécie de um novo padrão científico, pelo qual seria possível uma forma global de se analisar a realidade. A interpretação sobre o marxismo primou por uma discussão histórica; já não se alimentava a pretensão desta corrente ser considerada uma nova forma de fazer ciência, mas fundamentalmente uma nova forma de ver a sociedade. Por este enfoque a história humana seria compreendida por trocas nos sistemas sociais decorrentes do esforço humano em dominar a natureza, e esta mudança seria permeada por um progresso que levaria a um fim. (CAPEL apud EVAGELISTA, 2000, p. 3).

Segundo Moraes (1984) os geógrafos que introduziram, na Geografia uma abordagem crítica, dando ênfase à valorização do espaço, foram Pierre George, Bernard Kayser, Jean Tricart entre outros e um marco que formou o grupo de geógrafos da Geografia Crítica foi as Jornadas dos Intelectuais Comunistas realizadas em Ivry, na França, em 1953.

Para Ganimi (2003) a proposta do movimento crítico na ciência geográfica, situa-se em uma difusão do posicionamento político que apresentam compromissos sociais com a própria disciplina:

[...] o movimento crítico na Geografia não está apenas relacionado a tal questão tão importante. A emergência do movimento crítico na Geografia está relacionada à estruturação do pensamento crítico científico na disciplina (HISSA, 2001, p.28 apud GANIMI, 2003, p. 68).

De acordo com a autora pode-se dizer que a partir de 1970, nunca foi tão debatido — e com enorme profundidade — a natureza da disciplina, os seus objetos e temas, as suas metodologias de pesquisa, além da própria historiografia. E como resultado, abriram-se diversas alternativas dando lugar a uma apreensão das grandes problemáticas que até então eram desconhecidas.

Mesmo com a importância da consciência política e social descortinada pela Geografia Crítica, permanecem, em aberto, os problemas de ordem teórica e epistemológica no âmbito da disciplina. Entretanto, é exatamente com o advento da denominada Geografia Crítica que as abordagens conceituais encaminham, progressivamente, uma relativamente nova vida epistemológica para a disciplina. (GANIMI, 2003, p. 68).

No Brasil, o paradigma crítico se constituiu sobre os pilares de dois importantes elementos: a influência do Primeiro Mundo (a França especificamente) e a luta contra a ditadura militar, que cerceava o pensamento e o movimento crítico.

Para Evangelista (2000) a Geografia Crítica no Brasil foi o momento histórico que compreendeu o início de abertura política, a volta dos exilados políticos e a

realização de várias greves de operários, sobretudo no Estado de São Paulo (o principal polo industrial do país), enfim, uma época propícia à contestação.

Esta Geografia surge para, além de denunciar os equívocos dos tradicionalistas em despolitizar o discurso geográfico ou dos quantitativistas, em desconsiderar as linhas históricas que compõem o conhecimento humano, denunciando a visão harmônica das relações de espaço advindas com as apologias imperialistas voltadas à ideia de expansão, que nada mais eram do que reproduções dos ideais de Estado: “Enfim, os geógrafos críticos apontaram, através da Geografia, a superestrutura da dominação de classe.” (MORAES, 1994 p.114).

Os autores desta vertente farão uma análise profunda da crise que estava ocorrendo na ciência, radicalizando e pondo a prova a realidade constituída. Para Moraes (1984) esses vão além de um pensamento puramente acadêmico ou do pensamento tradicional, buscam na ciência suas raízes sociais.

Na medida em que a ideia positivista pretendia tratar suas análises por meio de fórmulas matemáticas, mascarando tensões importantes da sociedade, com uma isenção da realidade, os chamados “radicais” reaparecem com o conceito materialista-histórico e dialético de Karl Marx, com o que dá uma resposta filosófica válida na análise do objeto geográfico (VITTE, 2011, p. 44).

O pensamento marxista chega à Geografia em diferentes cantos do mundo. Essa perspectiva vem resolver os embates da crise do paradigma fragmentário, que se encontrava resfolegante. Levando em conta seu caráter de dominação o Objeto de estudo da Geografia, conceituada por muitos teóricos, com a Geografia viúva do espaço. Nesta perda, os poderes Militares e Estatais utilizem-na em favor da dominação.

2.4.3 Geografia Cultural Fenomenológica

A partir dos anos de 1980 e 1990, cresce uma nova tendência nos estudos da Geografia em todo o mundo: os estudos culturais e fenomenológicos. Embasada na fenomenologia, na experiência pessoal vivida pelas noções de espaço e lugar, esta corrente também pode ser definida como a “filosofia das essências”, e sua origem moderna surge com Edmund Husserl²⁸. Podemos encontrar esse debate na obra “Topofilia” de Yi-Fu Tuan, que

²⁸ Surge como conceitos-chaves a noção de espaço e lugar. Sendo entendido lugar como aquele que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado. E não é toda e qualquer localidade, mas

discute o conceito sobre a ótica da percepção. O termo título da obra é definido como o elo afetivo entre a pessoa e o lugar, considerando a percepção, as atitudes e valores envolvidos na relação entre os seres humanos e meio ambiente.

Se o espaço não significa a mesma coisa para todos, tratá-lo como se ele fosse dotado de uma representação comum, significaria uma espécie de violência contra o indivíduo e, conseqüentemente, as soluções fundamentadas nessa ótica seguramente não seriam aplicáveis". (SANTOS, 1986, p. 67).

Os estudos sobre a paisagem, também fazem parte dessa vertente de conhecimento, com os autores Otto Schüller e August Meitzen no final do séc. XIX e Carl Sauer na década de 1920. Posteriormente, com o movimento de renovação da Geografia, Paul Claval será seu principal expoente. O autor, de acordo com Costa e Rocha (2010) está ligado à renovação dos estudos entre a cultura e a vida social, a transmissão do conhecimento e as regras de conduta, a relação do indivíduo com a sociedade e também as articulações e relações entre cultura e poder.

2.5 UM POSSÍVEL OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA

Conforme vimos até esse momento da dissertação, o objeto de estudo da Geografia não é pacífico entre os autores estudados. É um tema que se amplia e se sistematiza, acompanhando a própria evolução da sociedade e dos conhecimentos advindos das ciências, assim como pelas mudanças promovidas por meio dos modos de produção que determinam necessidades, compreensões e resoluções para os novos desafios.

Após o momento das transformações do mundo moderno e a conseqüente alteração na forma de se fazer ciência, influenciando todos os campos do saber, levou a Geografia à passagem entre as concepções de uma Geografia Tradicional e outra moderna. Nesse meio termo vê-se na ciência geográfica uma crise que levou tal quebra de paradigma. Em meio a crise a Geografia enfrentou problemas epistemológicos e conceituais, no caso próprio da definição do seu objeto de estudo.

Em meio ao processo de renovação das concepções científicas e filosóficas da Geografia moderna, o espaço, enquanto categoria tomou lugar no campo de análise das novas propostas auferidas pelos autores da época. Impossível, então, fazer aqui um resgate do objeto, ou melhor, uma tentativa de estabelecer o objeto da Geografia sem levar em

aquele que tem significância afetiva para uma pessoa ou um grupo de pessoas (CAVALCANTI, 1998, apud COSTA E ROCHA, 2010, p.).

consideração o espaço enquanto conceito ou categoria de análise do próprio objeto. Alguns conceitos mais recentes, com obras publicadas em eventos, farão parte do processo investigativo, sobre objeto de Geografia.

Utilizaremos como foco de compreensão do que seria o objeto da Geografia, além de autores como Moreira, Moraes, Mendonça as apreciações elaboradas por Santos, uma vez que para tratar do assunto é imprescindível não recorrer ao autor, devido a sua grande importância no debate “o que é a Geografia?”

As diferenças tem-por-espço interferentes se constituirão, portanto, no cotidiano da vida dos homens e da sua relação com a natureza, transformando o objeto de estudo da Geografia, em suas várias tendências e conceitos - desde a Geografia “pré-científica” do período da civilização pré-histórica (quando os saberes ainda estavam desprovidos de uma organização metodológica), até os dias atuais -: “Pois o homem sempre foi um geógrafo, no sentido mais amplo da qualificação” (MENDONÇA, 1997 p. 15).

Tomando as obras de Moreira como subsídio para tratar da Geografia, utilizaremos primeiro a obra escrita em 1987, que critica as metodologias em sala de aula que possuem um viés “tradicionalista” e “livresca”, intitulada *O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina*. Para Moreira (1987) as categorias sobre as quais se ergue o discurso geográfico tradicional compõem-se entre: paisagem, relação, organização, homem, meio. Porém tais categorias trazem consigo uma vagueza e opacidade enquanto formação da concepção de vida, de sociedade e de mundo, por apresentarem entre elas um discurso de “fronteiras imprecisas”.

Para Moreira (1987, p. 31) o torna a Geografia campo de interesse escolar, está em ser uma ciência que, por cair no risco teórico-metodológico de não se impor nas precisões categóricas, representa sempre o “saber oficial”. O autor nos dá o exemplo da Geografia representada em sala de aula, no contexto em que escreveu a obra das ideologias de soberania do estado nacional. Moreira (1987, p. 32) nos fala de uma ideia de Geografia tratada nas escolas, como se pudesse ela dar conta do real como uma máquina fotográfica ou um pintor realista ortodoxo.

O ensino escolar é o campo por excelência de efetuação dessas metamorfoses camaleônicas do Estado. E a Geografia que se ensina é um saber de arsenal privilegiado para este mister, uma vez que têm em comum, a Geografia e o Estado, o fato da ordenação espacial das coisas. (MOREIRA, 1987, p. 33)

A tentativa de estabelecer um possível objeto para a ciência geográfica, e entender sua relevância para a educação enquanto formação ou para o saber escolar, nos faz encarar a necessidade de reafirmar uma identidade para a Geografia. A dificuldade em estabelecer tal objeto, ou um núcleo sobre o qual esse ramo específico da ciência se debruçaria, está principalmente nas contingências sociais de cada período histórico.

Para dar conta de explicar os conceitos que se articulam à compreensão desses aspectos, Milton Santos propôs uma nova forma de entender a Geografia como a metadisciplina, partindo da necessidade de construir um objeto para a Ciência Geográfica como uma parcela autônoma e interdependente entre os saberes. Esta proposta aparece em várias de suas obras como: *Por uma Geografia nova* (1978); *Natureza do espaço* (1996); *Por uma outra globalização* (2000); *metamorfose do espaço habitado* (1988); *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos* (2005) (HOLANDA, 2008, p. 70).

Para entender melhor tais aspectos, trataremos aqui de algumas das obras do autor que procuraram, em suas análises, discutir com muita clareza e propriedade as transformações ocorridas na Geografia, influenciadas pela nova ordem mundial imposta pela racionalidade do mercado.

Para Holanda (2008) o grande desafio para o geógrafo hoje é separar a realidade total em um campo particular passível de ser autônomo, e que permaneça ao mesmo tempo integrado a realidade total. A autora relata que Santos (1996) prossegue uma reflexão apontando uma possibilidade de construção de uma teoria menor, que seria a *metaGeografia*, edificada por conjuntos de conceitos internos de suma importância para qualquer disciplina. Para Santos (2004, p. 46) “O objeto é, um dado que depois do exame permite a construção intelectual de sua realidade”.

Em questão, a Geografia, enquanto um ramo científico, foi a que mais demorou em definir um objeto de estudo, dentre as ciências humanas, e passou muito tempo por negligenciar este problema. Influenciando nosso campo de interesse por outros especialistas, e determinando outras definições para seu desenvolvimento.

Se a ciência se define por seu objeto, nem sempre a definição da disciplina leva em conta esse objeto. Este é, particularmente, o caso da Geografia, cuja preocupação com seu objeto explícito – o espaço social – foi sempre deixada em segundo plano. Insistimos em que essa falha é uma das causas do seu atraso no campo teórico-metodológico [...] (SANTOS, 1986, p.114).

Tomando então com o ponto de partida a realidade de uma disciplina subordinada ao seu objeto e não ao contrário, a Geografia definiu o espaço como sua área de

interesse. Porém, este espaço ao longo do tempo pode ser definido de várias formas, através dos pensamentos e ideologias atribuídas pelo poder social.

A interpretação de espaço e sua gênese ou seu funcionamento e sua evolução depende de como fazemos antes a correta definição de suas categorias analíticas, sem a qual estaríamos impossibilitando de desmembrar o todo através de um processo de análise, para reconstruí-lo depois através de um processo de síntese [...] Repetimos que o ato de definir, clara mente, o objeto de uma ciência é também o ato de construir-lhes um sistema próprio de identificação das categorias analíticas que reproduzem, no âmbito da *idéia*, a totalidade dos processos, tal como eles se produzem na *realidade*. (SANTOS, 1986, p.117-118).

Por isso é necessário entender, as categorias analíticas que nos permitem ver o todo como realidade e com o processo e tratar de formular um sistema de conceitos. Neste ponto entendemos o objeto de estudo da Geografia como aquele que possui um núcleo, imutável responsável por orientá-la, porém com um ramo extenso de definições e teorias defendidas, formado por suas categorias. Tais categorias permeiam a definição analítica do objeto, constituindo a base para a teorização da ciência por meio das tendências.

Para abrir um debate válido, a primeira pergunta que devemos fazer é a seguinte: podemos encontrar uma definição única dessa categoria *espaço*? Ou temos à nossa frente duas coisas diferentes a definir, isto é, o espaço como categoria permanente, ou seja, o *espaço* – o espaço de todos os tempos – e o espaço tal como hoje se apresenta diante de nós: *nosso espaço*, o espaço de nosso tempo. (SANTOS, 1986, p. 120).

A esse respeito Santos indaga se o espaço seria uma categoria permanente e universal, que atravessa o tempo e não algo que pertence a um tempo dado a um lugar dado, é fruto de uma combinação específica de cada lugar. Tais definições não podem ser imutáveis, fixas e eternas. O espaço seria um conjunto de relações realizadas por meio de funções e formas do passado e presente. “O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares”. (SANTOS, 1986, p. 122).

E a essa definição de espaço, Santos (2004, p. 46) direciona o enfoque geográfico à existência dos objetos como sistemas e não apenas como coleções. Sua utilidade atual (passada, ou futura) vem do uso dos grupos humanos combinados com os que criaram ou que os herdaram das gerações anteriores.

Por esse motivo a significação geográfica e o valor geográfico dado aos objetos desempenham um papel no processo social, exatamente por estarem em contiguidade formando uma extensão contínua, e sistemática na ação humana.

O espaço, para o autor, pode ser definido, portanto, como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, **um híbrido**. São esses os dados que levam a caracterização do meio geográfico atual.

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas características analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. Paralelamente, impõe-se a realidade do meio com seus diversos conteúdos em artifício e a complementariedade entre uma tecnosfera e uma psicofera. E do mesmo passo podemos propor a questão da racionalidade do espaço como conceito histórico atual e fruto, ao mesmo tempo, da emergência das redes do processo de globalização. O conteúdo geográfico do cotidiano também se inclui entre esses conceitos constitutivos e operacionais, próprios à realidade do espaço geográfico, junto à questão de uma ordem mundial e de uma ordem local. (SANTOS, 2004, p. 23).

As colocações de Santos nos permitem angariar ideias de uma possível classificação para as categorias estritamente ligadas ao espaço geográfico. A Geografia é, na visão do autor, o que cada qual faz dela, dando um exercício de fuga para sua significação. Por isso devem os falar de seu objeto e voltar à discussão para o *espaço* e nele encontrar categorias que permitem corretamente analisar e identificar a natureza desse espaço.

A evolução do termo espaço, eleito como categoria imprescindível ao estudo da Geografia moderna, segue uma linha histórica de raciocínio, elaborada desde as concepções de Aristóteles até os autores da contemporaneidade. Para entender a concepção espacial da Geografia que concebemos hoje, é necessário entender o desenvolvimento dos trabalhos histórico-crítico, e as análises marxistas que vieram para observar no espaço as influências do capital como instrumento de acumulação de poder.

Para o autor a Geografia é uma ciência que tem por objeto uma categoria, regida pelas leis de uma formação econômica e social. Possui uma ordem de grande complexidade, porque se refere a movimentos determinados historicamente. Moreira (2007) defende que o processo de desenvolvimento das sociedades humanas implica em um armazenamento contínuo de um arsenal de coisas produzidas pelos homens, por meio do trabalho e as modificações da natureza.

Nas esferas do modo de produção capitalista, tipo de sociedade em que vivemos, os objetos espaciais são meios de produção e reprodução do capital, ou seja,

veículos por meio dos quais a força de trabalho operária, produzindo a mercadoria, produz a mais-valia e a ampliação do capital.

A formação espacial, para Moreira (2007), é um conceito de totalidade que pode ajudar os geógrafos em sua tarefa de analisar as formas de organização das sociedades nos diferentes tempos da história. Por isso o conceito de espaço não pode ser confundido com o tempo sideral (como o espaço de uma quadra de esportes), pois é composta por estruturas complexas e enquadradas no tempo histórico. Assim “Repensar a Geografia a partir da formação espacial como categoria de descrição e análise da formação econômico e social é uma perspectiva que nos parece capaz de abrir caminhos” (MOREIRA, 2007, p. 21).

Considerando que para Moreira o espaço é o ponto de partida das práticas geográficas, advindas dos modelos do modo de produção da sociedade, trataremos a seguir elencar as principais noções de categoria, que reafirmam a relação espacial ao contexto geográfico.

Para Santos (1986) a noção de categoria apresenta um múltiplo interesse, primeiro em não deixar de cair nos enfoques espacialistas e conduzir a uma análise do espaço segundo uma problemática privilegiando a totalidade espacial.

Para Moreira (2007), as categorias espaciais que constroem a Geografia das sociedades, é um mesclado entre organização espacial, tecnificação, diversidade, unidade, contradição, regulação, mobilidade, hegemonia, recorte do território, escala, regulação, urbanização, compreensão, a fluidificação, hibridismo e a (re)estruturação permanente do espaço.

Essas categorias permeiam noções amplas para uma segurança do espaço geográfico. Porém para o autor, eleger categorias como forma de representação (relação do intelectual com a realidade sensível) só faz sentido se essas apresentarem conceitos lógicos para o método e ensino de Geografia.

A Geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. (MOREIRA, 2007, p. 105)

Constituída entre a relação homem-meio eixo epistemológico da Geografia, para adquirir feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada da *paisagem, do território e do espaço*, que com primado no espaço formam as categorias da Geografia.

Analisar espacialmente o fenômeno implica antes descrevê-lo na paisagem e em seguida analisá-lo em termos de território, a fim de compreender-se o mundo como espaço. Mas na verdade quem faz essas transposições é a presença dos princípios lógicos, esses princípios se caracterizam como princípio da: localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala. Espaço, território e paisagem formam assim o rol das categorias de base de toda a construção e leitura geográfica das sociedades.

Tudo na Geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e a conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço construído com toda sua complexidade. (MOREIRA, 2007, p. 117)

Balizada nesse esquema teórico-metodológico, esta ideia para Moreira (2007, p. 118) ganha o formato explícito de uma forma de representação – a Geografia – que é das primeiras que se aprende na vida. E que, com o ensino e o conhecimento metódico, vira uma atitude de consciência crítica dos homens e das mulheres em sua busca de uma nova forma de sociedade.

Para Santos o espaço geográfico é um híbrido que traduz os equívocos da sociedade moderna em separar a natureza da cultura, deixando de um lado o objeto e de outro o sujeito-sociedade. Mas as realizações concretas da história mostram que não se separa o natural e o artificial, o natural e o político, deve-se propor então outro modo de ver a realidade, pois, no mundo de hoje, é frequentemente impossível ao homem comum distinguir claramente as obras da natureza e as obras dos homens e indicar onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social. (SANTOS, 2004, p. 101)

De uma forma genérica o espaço analisável reconstitui a história de sua produção. Mas o processo de reprodução do qual o espaço participa é assumido pela luta de classes criada pelo próprio processo produtivo. Somente o estudo da história dos modos de produção e das formações sociais nos permitirá reconhecer o valor real de cada coisa no interior da totalidade.

As origens do conhecimento das forças naturais estão ligadas ao começo de seu domínio sobre elas nas primeiras etapas da produção material. [...] Com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios surgem os embriões do conhecimento teórico e se formam as categorias lógicas indispensáveis para isso: as de qualidade, quantidade, espaço tempo e causalidade.

Desde então até nossos dias o progresso do conhecimento teórico, inclusive as formas mais altas da atividade científica, aparece vinculado com as necessidades práticas dos homens (VÁZQUEZ, 1977, p. 215).

Isso nos exprime a garantia da inseparabilidade dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações, eleitos por Santos como uma definição do espaço geográfico. Porém esses objetos não têm por si mesmos uma história nem uma Geografia, possuem isoladamente diversas histórias, fruto da produção intelectual e da imaginação intuitiva da experiência. Sua existência histórica depende de sua inserção em vários eventos, denominados por Santos, de *ordem vertical*. E sua existência geográfica acontece pelas relações sociais que se subordinam os objetos e em têm uma relação técnica e vizinhança com outros objetos, caracterizada como uma *ordem horizontal*, assim sua significação é sempre relativa.

Para o autor esta noção seria uma proposta de forma-conteúdo para a Geografia, formando um correlato de ideias de mistos híbridos e das ideias de forma, e a cada evento os objetos se criam e se recriam na forma disponível mais adequada para a função no momento em que se dá.

[...] a ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações. (SANTOS, 2004, p. 103).

A intenção do autor é propor um objeto da Geografia de forma renovada, caracterizada pelo estudo das sociedades humanas em uma obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através dos vários interesses de produção, com uma forma sintética das características internas do sistema dos objetos e das ações.

A Geografia, viúva do espaço, não é uma ciência social como deveria ser. A Geografia, tal como ela é hoje, ajuda a manter e a desenvolver um “saber ideológico”, enquanto as demais disciplinas espaciais fornecem os instrumentos, métodos e técnicas utilizados para tornar a realidade concreta as ideologias a serviço do grande capital.

E é somente com o estudo da história dos modos de produção e das formações sociais que nos permitirá ver o valor real de cada coisa no interior da totalidade. Sem privilégios ou privilegiados. O novo saber dos espaços deve ter a tarefa essencial de

denunciar todas as mistificações que as ciências do espaço puderam criar e difundir (SANTOS, 1986, p. 215).

3 O OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA NA PRÁTICA ESCOLAR

Para problematizar a análise do objeto de estudo da Geografia - enquanto área do conhecimento escolar – foi determinante que fizéssemos uma pesquisa junto aos professores que ministram aula nessa área do conhecimento. Escolhemos os docentes da área de Geografia que atuavam no ensino fundamental (séries finais) e ensino médio pelo volume da amostra disponível (larga oferta), sem que interferisse na compreensão específica do objeto de estudo dessa área do conhecimento. Buscamos um recorte possível da realidade, a fim de identificar a utilização de termos e referências comuns à disciplina, que permitam a verificação das influências teóricas e acadêmicas nas práticas docentes cotidianas.

Levaremos em consideração, também, as relações estabelecidas entre a prática dos professores e os documentos oficiais que orientam a organização do ensino no Estado do Paraná. Se entendermos o trabalho docente como uma práxis (por esta permitir a relação entre teoria e prática, ser influenciada pelos meios de produção e possuir, em sua atividade, a possibilidade de transformação por meio da dialética), ele pode nos revelar aspectos da situação da educação geográfica no ambiente escolar.

O universo de entrevistados é formado por professores que atuam na rede de ensino do município de Londrina – PR, sendo majoritariamente exclusivos ao setor público. Além do cotejamento de dados, faremos uma análise comparativa entre as respostas e os currículos oficiais do estado do Paraná questionando o grau de influência que os mesmos têm no trabalho do professor.

Fez parte dessa pesquisa uma amostra aleatória de trinta (30) professores, que constituiram a base da nossa análise empírica. Reiteramos que os participantes da coleta de dados, em pleno exercício da atividade de ensino, lecionam na rede pública nos anos finais do ensino fundamental (a partir do sexto ano do ensino fundamental) e ensino médio.

Ao todo foram visitadas nove (9) instituições da rede de ensino público estadual, como a Universidade Estadual de Londrina (no curso de graduação em Geografia, já que muitos graduandos já exercem o magistério), além de docentes que participam do Programa de Desenvolvimento Educacional para professores do magistério – PDE situado no *campus* da Universidade Estadual de Londrina.

Foi selecionado o questionário como o instrumento de coleta de dados, pois o consideramos um “importante dispositivo de memória, registro direto e possível a revisitações” (PLATT, 2014). Procuramos os dados do perfil do entrevistado a partir de informações como: nome, áreas que atua (além da Geografia e da docência), Instituição em

que se formou, curso, período em que cursou, prosseguimento dos estudos (pós-graduação), rede em que atua (pública, particular), tempo de experiência em sala de aula, situação funcional (concursado ou contratado por tempo determinado) no sentido de caracterizar esse universo de respondentes e abrir possibilidades investigativas a posteriori.

Sobre a compreensão dos entrevistados no que tange ao objeto da Geografia foram feitas duas perguntas:

1. Qual o objeto de estudo da Geografia?
2. Qual o objetivo do estudo da Geografia?

A primeira questão tinha por propósito a descrição do específico dessa área pelo docente segundo seus estudos e formação. A segunda questão foi introduzida como elemento que marcasse a diferença conceitual de um “objeto de estudo” de uma área de conhecimento e do “objetivo do estudo” dessa mesma área.

Levamos em consideração a perspectiva epistemológica de Santos (1988), na consideração de que o objeto diz respeito ao “núcleo imutável responsável por orientar uma ciência”, e o objetivo discute a apreensão dos valores e conhecimentos pelos alunos ao final do curso/disciplina.

Sobre a construção da “análise de conteúdo”, enquanto referência à descrição dos dados coletados, utilizamos Minayo (1998) e Bardin (2004), faremos um tratamento dos dados a fim de identificar as diferentes os valores de referência presentes no discurso dos professores. Com esse foco, elegemos as categorias que seriam determinantes para singularizar uma área do conhecimento de outra área.

Para Minayo (1998 p. 209) existem diferentes tipos de análise de conteúdo, de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Com o objetivo de “descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” recorreremos às análises temáticas que correspondem nossos anseios.

Junior et. al. (2010), nos orienta que a análise temática funciona em etapas. A primeira dela seria o desmembramento do texto em unidades e em categorias, para em seguida o reagrupamento analítico das informações, que comportam em dois movimentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repetidos.

Nas respostas que os professores deram à primeira questão apresentada, retiramos e analisamos as frequências das “palavras-chave” ou as “palavras-tema” a fim de estabelecer quocientes, com o denominador de Bardin (2000). Logo após, sistematizamos a frequência dessas informações nos dados, realizamos a quantificação dessa frequência, através de uma possível correlação entre as respostas, observando as variáveis indagadas; isso permitiria uma posterior interpretação na tentativa de alcançarmos as concepções que permeiam as noções sobre o objeto da Geografia segundo a amostra recolhida.

3.1 AS ENTREVISTAS

Com a descrição das respostas coletadas, amplas análises podem ser tecidas. Nosso compromisso neste estudo, no entanto, se circunscreve à apresentação de palavras-chave reconhecidas nas tabelas de frequência que serão analisadas, ao passo que identifiquemos importantes elementos para o posterior debate sobre as unidades de conteúdo encontradas. As análises de frequência das palavras foram elaboradas por seu volume e de repetições, considerado o máximo de respostas idênticas dadas pelos professores.

Denunciamos desde o princípio que o objetivo deste trabalho é a tentativa de reconhecer qual o objeto da área Geografia segundo o acúmulo do imaginário prático-reflexivo (oportunidade para a “transcrição abstrata do concreto” – FERNANDES, 1967 apud PLATT, 2013) dos professores em efetivo exercício do magistério, assim como relacionar as concepções de objeto apontadas pelos docentes, os debates teóricos que preponderam nos estudos da Geografia e a possível veiculação do objeto de área com o objeto descrito nos documentos oficiais para o ensino da Geografia escolar. A relevância da correlação das respostas com o ano de formação de cada entrevistado também é um elemento interessante à análise. Interessou-nos, primeiro, por evidenciar que a compreensão do objeto de área pelo docente não reproduz necessariamente o objeto/objetivos descritos nos currículos oficiais e, segundo, por permitir identificar a tendência epistemológica da formação acadêmica inicial que tiveram e a perspectiva sobre a capacitação em serviço que tenham/tiveram.

Como já analisado no capítulo anterior, a Geografia se faz enquanto componente de acúmulo epistêmico-científico advindo da compreensão humana sobre e para sua ação no mundo e que se aperfeiçoa em e pelas posteriores práticas e teorias.

Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano dizemos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. (VÁZQUEZ, 1977, p. 215)

Teoria e prática, mesmo tendo aspectos distintos, por possuírem especificidades, formam campos nucleares para o conhecimento humano. As práticas são indissociáveis das teorias e é nessa relação que vamos identificar como as últimas exercem influências e desenvolvem uma correlação com as primeiras. Para Vázquez (1977, p. 203) a finalidade da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima, ou a atividade resultante da prática, para assim obter teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura.

O conhecimento científico, neste viés, progride por meio dos processos de transformação da relação que o homem estabelece com a prática, mediante a produção material. Por sua vez o trabalho docente, mesmo sendo um trabalho “não material” - por estar ligado ao mundo das ideias (SAVIANI, 2011) -, se desenvolve a partir de um trabalho material e projeta-se sob este princípio.

Desta forma, a educação é um fenômeno que circunscreve a apreensão dos conhecimentos, valores, etc., das novas e contínuas gerações com vistas à objetivação da atividade produtiva, produzindo direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade lançada histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2011).

De acordo com Dalben (2010, p. 166) o trabalho docente é considerado uma práxis, e como tal deve ser analisado no contexto da organização escolar. Dessa forma, a prática social impõe-se como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa; ligada intrínseca e diretamente às relações entre teoria e prática (SAVIANI, 2012, p. 110).

O questionário foi o instrumento de diálogo com os sujeitos que representam o universo da pesquisa. Foram distribuídos no total, 70 questionários e apenas 30 foram respondidos. Este número pôde nos satisfazer por tornar possível evidenciar as correlações entre as informações obtidas. Como exemplo, a relação entre o período em que os professores concluíram sua formação acadêmica e as tendências das respostas mencionadas.

Tivemos um período de professores que se formaram entre 1974 a 2013, desse total, a maioria 43% se formou entre os anos de 1994 a 2003. Por meio deste dado foi possível de correlacionar com a resposta, o espaço geográfico, e identificar uma tendência e influências na formação dos professores e qual o conhecimento relevante para os mesmos estão sendo transmitidos aos alunos.

Nosso intuito é responder apenas qual o objeto de estudo da Geografia, porém alguns dados de referencia foram coletados para caracteriza rmos o universo dos professores. Esses dado s serão ap resentados a seguir ap enas como uma identificação dos profissionais, mesmo estes não influenciando nos resultados pretendidos.

Do total 81% dos professores trabalha m na rede pública de ensino; e 6% trabalham simultaneamente nas duas redes (pública e privada), 13% não respondeu à questão. Dos mais de oitenta por cento atuantes na rede pública 76% eram concursados. Outro dado que nos permite a caracterização do s docentes esta no fato de 100% atuarem em sua própria área de formação, ou seja, todos são formados em Geografia.

A continuidade da formação é relativam ente grande, no grupo pesquisado 72% possuem algum tipo de pós-g raduação (56% especialistas - *lato sensu*; 16% mestres - *stricto sensu*), 26% são particip antes do curso PDE²⁹ oferecido pela Secretaria de Educação do governo do Estado. A procura por especializações é grande entre os professores da Rede Estadual, uma vez que é condição para avanços na carreira. Reconhecemos que o número de mestres surge em valores mais absolutos e majorados pelo fato de terem sido pesquisados na sede da Universidade; *locus* de excelência ao s tricto sensu. Isto nos a relação que os mesmo possuem com os conhecim entos científicos. Abaixo apresentaremos uma tabela que faz referencia a algumas informações apresentadas acima, a fim de ilustrar o perfil da amostra.

²⁹ O PDE - Programa de Desenvolvi mento Educacional é u ma política pública de Estado, que estabelece o diálogo entre os professor es do ensino s uperior e os da educação básica, atr avés de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública par anaense. O PDE se dest ina aos professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira.

Tabela 1- Perfil da amostra (30 questionários).

Rede em que atuam	
Pública	81%
Particular	3%
Particular e Pública	6%
Não responderam	10%
Concursados:	
Sim	76%
Não	24%
Pós-Graduação:	
Especialização	56%
Mestrado	16%
Não possuem	26%
Instituição de formação dos Professores:	
Pública	76%
Particular	24%

Fonte: Elaborada pela autora, com bases nas formulações de Bardin (2000).

Estas informações nos servirão para cercar o contexto dos professores que participaram da pesquisa. Estes dados nos interessam para situar o leitor e possibilitar o mesmo a identificar algumas questões metodológicas que posteriormente poderão servir a pesquisa mais ampla. Neste momento, porém, o intuito é identificar e analisar os dados relevantes ao objeto de estudo da Geografia que serão suficientes para alcançar os objetivos da dissertação.

3.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS

A análise da pesquisa incidiu principalmente em relacionar as variantes das respostas dos docentes às duas perguntas que balizam nosso tema: qual o objeto de estudo da Geografia? Qual o objetivo de estudar Geografia? Analisaremos as respostas a cada uma de maneira separada, porquanto configuram objetivos diferentes para a pesquisa.

Além de ajudar a identificar o elemento “objeto”, sem que ele seja confundido com os “objetivos” da Geografia, o intuito da segunda pergunta era gerar indagações pertinentes a uma segunda análise que envolve o tema do trabalho, ou seja, se essa segunda categoria de análise pode nos dar as evidências dos conhecimentos pedagógicos envolvidos no ensino de Geografia.

Ao retirar algumas palavras-chave das respostas assinaladas em questionário, quanto ao **Objeto da Geografia**, encontramos nove (9) variáveis sistematizadas abaixo.

Tabela 2- Palavras-chave retiradas das respostas dadas à primeira pergunta

O espaço geográfico	40%
Relação do homem com o meio natural	23%
O espaço	10%
O espaço e a relação entre o homem e o meio	6%
Paisagem geográfica	6%
A Geografia não tem objeto específico	3%
Organização do espaço	3%
Sociedade e desdobramentos territoriais	3%
Planeta terra e as suas transformações naturais e humanas	3%

Fonte: Elaborada pela autora, com bases nas formulações de Bardin (2000).

Outro dado importante é o ano de formação dos professores, que possibilitou a correlação com a influência das respostas a determinadas correntes epistemológicas específicas da Geografia.

Tabela 3 - Ano de formação dos professores

1974-1983	4%
1984-1993	17%
1994-2003	43%
2004-2013	36%

Fonte: Elaborada pela autora, com bases nas formulações de Bardin (2000).

Os dados demonstram que a maioria dos entrevistados se formou entre os anos de 1994 e 2003. Entre esses, a resposta mais vezes repetida sobre o objeto da Geografia é o “espaço geográfico”. Fica evidente a influência das orientações contidas nos documentos oficiais, em especial aos Currículo de 1990 e 2008.

Isso pois o contexto histórico do currículo que corresponde ao período de formação desses profissionais é consequência de um processo que se inicia devido a um importante acontecimento que modificaria todo o sistema educacional brasileiro: o fim da ditadura militar e a reabertura democrática. Uma reabertura controlada:

Na área educacional, as décadas de 1980 e 1990 foram marcantes em função dos debates teóricos desenvolvidos após o fim da ditadura militar e da consequente abertura política que culminaram com documentos curriculares de caráter nacional e estadual, como no caso das Diretrizes Curriculares, sugeridas para o sistema de ensino estadual e municipal. Para maior eficácia na implementação das diretrizes sugeridas pelas políticas externas, as

reformas educacionais sugeridas para o sistema nacional de ensino, contrário do que ocorreu com a implementação da I LDBs, em 1961, que iniciou suas reformas pelo ensino superior, as reformas de 1996 (LDBs), e de 1997 (PCNs) iniciaram suas reformas pelo ensino básico. A intenção era diminuir as reações às sugestões propostas na esfera didática, mas principalmente na esfera pedagógica (PUZIOL; LIMA, 2009, p. 26).

Para Baczinski (2009), ainda assim, as reformulações curriculares para o ensino básico, realizadas nesse contexto mantiveram relações diretas com as reformulações nos cursos de licenciaturas. Os sistemas de ensino se reorganizavam através dos embates entre o conservadorismo dos governos da transição democrática e a pressão da sociedade civil pela democracia.

Os documentos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná começaram a ser reelaborados, não diferente das políticas nacionais, no início da retomada da democracia nos governos do PMDB que se sucederam (José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião). Debates e estudos em torno de uma nova proposta de educação configuravam os anseios pela participação democrática na organização da educação pública.

Nesse processo de transição política, onde os educadores mobilizavam-se para a universalização da educação pública e de qualidade para todos, construiu-se uma nova proposta educacional, a qual fundamentou-se na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. (BACZINSKI, 2009 p. 39)

De acordo com Baczinski, ao menos no discurso, o currículo básico do Paraná (publicado em 1990 e distribuído à rede estadual e municipal em 1991), deu aos professores o acesso aos princípios da teoria filosófica da Pedagogia histórico-crítica, para todas as disciplinas (BACZINSKI, 2009, p. 46). Entretanto, a opção dos governos pela via neoliberal na organização econômica - nesse contexto -, não dava vazão à opção de uma transformação na educação através da perspectiva histórico-crítica. O autoritarismo nas implementações, que não contaram com o amplo debate na rede pública e se depararam com as tradições conservadoras nas práticas docentes, se aliou à pluralidade e ao ecletismo próprio da ofensiva neoliberal que defende a elaboração de um método de conhecimento do cotidiano da escola configurado no *espontaneísmo*.

Formou-se, desta forma, uma colcha de retalhos. Era necessário conter a pressão da sociedade civil organizada que exigia mudanças sociais, conciliá-la com o atendimento das organizações financeiras internacionais e, ao mesmo tempo, agradar ao interesse e às decisões dos professores na aceitação das novas propostas.

O currículo de Geografia e as respostas dos professores não fogem desses percalços históricos. Vejamos o que estabelecia o Currículo Básico do Paraná de 1990,

A Geografia que propomos seja ensinada, deriva de uma concepção científica. Nesta, a Geografia se ocupa da análise histórica da formação das diversas configurações espaciais e distingue-se dos demais ramos do conhecimento na medida em que se preocupa com localizações, estruturas espaciais (a localização dos elementos em relação aos outros) e dos processos espaciais. Trata, portanto, da produção e da organização do espaço geográfico, a partir das relações sociais de produção, historicamente determinado. Assim, optamos pelo ensino de uma Geografia crítica, que desvele a realidade, uma Geografia que conceba o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana [...] (SEE-PR, 1990, p. 87).

Os autores do documento buscavam superar as práticas docentes que se pautavam em “mostrar aos alunos a relação homem-meio, também entendida como relação homem-natureza ou simplesmente a organização do espaço pelo homem”, mas que, no entanto, promoviam o desaparecimento dessa relação ao separar a Geografia Humana da Geografia Física (SEED-PR, 1990, p.87).

Por meio do cruzamento dos dados obtidos nas respostas, vê-se a influência marcante das orientações curriculares no discurso dos professores acerca de seu trabalho. A tabela a seguir evidencia isso:

Tabela 4 - Relação resposta: ano/porcentagem.

Respostas/período de formação:	1974/ 1983	1984/ 1993	1994/ 2003	2004/ 2013
O espaço geográfico	-	50%	53,4%	33,3%
Relação do homem com o meio natural	-	25%	6,6%	33,3%
O espaço	-	25%	6,6%	33,3%
O espaço e a relação entre o homem e o meio	-	-	-	-
Paisagem geográfica	-	-	6,6%	-
A Geografia não tem objeto específico	-	-	13,4%	-
Organização do espaço	-	-	-	-
Sociedade e desdobramentos territoriais			13,4%	
Planeta terra e as suas transformações naturais e humanas	100%	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora, com bases nas formulações de Bardin (2000).

Esse padrão de resposta também evidencia a relação entre os debates que se fortaleceram nos meios acadêmicos com a abertura democrática, os documentos oficiais para o ensino de Geografia e a formação dos professores. Entre os que se formaram no período que se segue (2004-2013), a influência do espontaneísmo característico das teorias que subsidiam as práticas neoliberais é marcante e as concepções acerca do objeto da Geografia demonstram uma diversidade de opções teóricas resultante da perda de importância deste nos currículos elaborados em vistas ao “aprender a aprender”, característico da ideologia neoliberal.

As atuais Diretrizes Curriculares Estaduais – Paraná/Geografia, implementadas em 2008, apoiando-se em uma pretensa razão teórico metodológica que leva em consideração os determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais, vão eleger também o espaço geográfico como objeto de estudo para a Geografia.

[...] o objeto de estudo da Geografia é o *espaço geográfico*, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1974), composto pela inter-relação entre *sistemas de objetos* – naturais, culturais e técnicos – e *sistemas de ações* – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996). (DCE – Paraná/ Geografia, 2008, p. 51)

Esta concepção é, sobretudo, um campo que pode representar primordialmente as ideias de uma possível Geografia crítica, uma vez que para Santos (1986) o espaço social é objeto explícito da Geografia. Esse entendimento sobre a Geografia crítica

que influencia a prática dos professores também pode ser visto nas respostas que enfatizam o aspecto social.

Porém, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e as subsequentes reformulações curriculares nos Estados, todos os esforços no sentido de controlar as práticas docentes se deram em nome da lógica neoliberal que conta com artifícios que lhes dão a aparência democrática.

Pretendendo consolidar um determinado projeto político, econômico e social, neoliberais fazem uso de uma readequação de significados de categorias, conceitos e discursos. Neste sentido, determinadas categorias são inseridas concomitantemente com a readequação de outras antigas categorias que vão ganhando inflexões quando não são simplesmente deslocadas, o que altera sobremaneira a percepção do real por boa parte da sociedade, que de modo cada vez mais crescente vê diminuída sua possibilidade de discriminação diante do que lhe é apresentado enquanto situação real". (Zanardini, João Batista. Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais. (ZANARDINI, 2003 p. 13)

Está implícito nessas propostas o mito da escola enquanto possibilidade de desenvolvimento e ascensão social que, a partir de uma readequação de conceitos, estaria novamente sendo traduzido como possibilidade de transformação social. Esse mito, de acordo com Zanardini (citado acima) contribuiu para a relativização do conhecimento e, portanto para uma queda na cientificidade das propostas pedagógicas elaboradas a partir dos anos de 1990.

Para a implementação da proposta de 2008, a Secretaria de Educação do Paraná ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada em grupos, organizados por disciplina, onde foram discutidos tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. (DCE – Paraná/ Geografia, 2008, p. 8).

Há um extenso campo de investigação sobre como se dá a concretização das propostas neoliberais no cotidiano das práticas escolares que, sem dúvidas, entram em contradição com as expectativas e as opções metodológicas de muitos docentes. Porém, para o espaço deste trabalho, cujo foco é observar as concepções sobre o objeto da Geografia, as respostas dos professores formados a partir do fortalecimento dessa ideologia, por meio de uma multiplicidade de concepções apresentadas.

Antes de indicar uma suposta liberdade de cátedra, revela a sobreposição dos objetivos atitudinais sobre os cognitivos presentes nos textos das propostas curriculares

apoiadas nos PCNs, e em que se verificam os esforços dos autores em aliar teorias por vezes discrepantes.

3.2.1 Apresentando as Respostas

Para uma melhor compreensão deste quadro dividiremos as respostas em grupos de linhas teóricas da Geografia. A esta etapa da análise de conteúdo, estamos reagrupando e organizando as mensagens a partir dos elementos que foram repartidos anteriormente. Para isso vamos classificar os termos de acordo com o que mais se aproxima das vertentes apresentadas no capítulo anterior, suas relações e influências curriculares.

No primeiro grupo vamos considerar os que seguem uma vertente *Crítica* da Geografia. Elegeremos aqui os termos caracterizados com as teorias que surgem pós movimento de renovação. Autores como o Milton Santos, Robert Carlos Moraes, Ruy Moreira, Roberto Lobato Correa (ver cap. 2) elegem o espaço como foco principal de análise para a ciência geográfica, por isso, podemos eleger como um componente da vertente crítica, o seguinte termo: “**espaço geográfico**”.

No segunda linha aparecem dois conceitos muito utilizados na Geografia tradicional/Conservadora são eles: “sociedade e desdobramento territorial”; “paisagem geográfica”. Podemos considerar tais termos como representantes na linha teórica do que poderíamos denominar Tradicional da Geografia por apresentar os elementos categóricos e não central de análise da Geografia moderna que seria o espaço. Outra parcela dentro desta perspectiva seria as que apresentam as características da Geografia dita “livresca” (Moreira, 1987), de métodos que dividem os ramos de suas teorias em parcelas separadas e fragmentadas, e muito mais ligadas aos conhecimentos da natureza com o: “Planeta terra e suas transformações naturais e humanas”; “relação do homem com o meio natural”.

O quarto e último conjunto de respostas engloba aquelas que apresentam uma inconsistência no conteúdo, não apresentam definição para a Geografia, nem para o espaço, como: “a Geografia não tem objeto de estudo”; “o espaço”; “organização do espaço”. Vimos nas análises feitas no capítulo anterior que de acordo com Santos (1986) o espaço por si só não pode representar o objeto da Geografia, pelas variadas definições que pode nos apresentar. Por isso este grupo cai naquilo que Santos (1986, p. 91) denominaria de *Geografia como uma ciência de síntese*.

3.2.1.1 Geografia crítica

Podemos considerar as respostas que mais se aproximam das relações sociais, as seguintes: “o espaço geográfico”; “o espaço e a relação entre o homem e o meio”. Analisadas, uma a uma, a seguir.

Para Puziol, Lima (2009), o espaço geográfico é o primeiro conceito geográfico considerado pelos currículos, em meados de 1990. Para os autores o termo está fundamentado no autor Milton Santos, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade, composto de objetos e ações relacionados entre si. Para os autores, outro aspecto muito importante discutido nas diretrizes, que cercam o conceito de espaço geográfico foi a “superação” da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, sem negar uma a outra.

A superação da dicotomia sugere o objeto, o espaço geográfico, como algo interdependente do sujeito. Para o completo entendimento do espaço geográfico e sua relação com a política, com a sociedade, com a cultura e a economia, buscou um referencial teórico-metodológico baseado em teorias críticas para conceituar elemento de suma importância dentro da Geografia, como o lugar, o território, paisagem, região e rede. (PUZIOL, LIMA, 2009, p. 36)

Em 1990 ao ser abordado nos currículos o termo “espaço social” com o objeto de estudo da Geografia, produzido e reproduzido pela sociedade, houve uma ruptura em relação à Geografia tradicional. Ao apresentar um caráter diferencial em relação às propostas de memorização dos elementos naturais e uma superação da dicotomia natureza e sociedade, e dadas as condições autoritárias em que as reformulações educacionais são aplicadas no Brasil, essa inovação provocou insatisfações e inseguranças entre os professores.

Ao propor uma análise social, política e econômica do espaço geográfico, parte do movimento da Geografia Crítica entendeu que a superação da dicotomia entre Natureza e Sociedade (Geografia Física e Geografia Humana) e da abordagem parcelar dos conteúdos, dar-se-ia, na escola, pelo abandono do ensino sobre a dinâmica da Natureza. Por isso, essa proposta não foi imediatamente compreendida nem bem aceita por parte dos professores da rede estadual de ensino (DCE – Paraná/ Geografia, 2008, p. 47).

O termo utilizado pelos documentos foi eleito exatamente por não restringir a Geografia ao puramente social, uma vez que a ciência geográfica surgiu tendo como foco de análise as transformações naturais. Só de pois, com o desenvolvimento da sociedade, o crescimento das cidades, aumento significativo da população e da complexidade das relações

sociais, a Geografia se preocupou em estabelecer os preceitos sociais, influenciada pelo Marxismo teórico, como vimos no capítulo anterior.

O espaço geográfico, eleito com o objeto da Geografia, é a tendência mais recente nos conceitos geográficos (Moreira, 2007) e fortemente influente nas bases educacionais. O currículo de Geografia do Paraná (2008) segue esta tendência por entender os aspectos que cercam este conceito com o conteúdos estruturantes a constituição da disciplina escolar de Geografia.

Acreditamos, portanto, nessa justificativa para os 40% dos professores terem respondido que o objeto de estudo da Geografia seria o Espaço Geográfico.

O conceito de espaço que privilegia as relações do homem com o meio, não foge muito das especificidades do conceito de espaço geográfico.

O espaço geográfico como objeto de estudo vai além da dinâmica do espaço físico e, hoje, o grande desafio que se coloca é compreender a inter-relação entre sociedade e natureza. Esta categoria deve ser analisada, transformada, criada e produzida pela sociedade à medida que o Homem se apropria da natureza, que guarda a especificidade de ser permanentemente (re)elaborada pelo fazer humano. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “O espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem, enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade” (BRASIL, 2000, p. 109). Nesta perspectiva, o espaço geográfico deve ser entendido como uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, socioeconômicos e políticos (GIOMETTI, PITTON, ORTIGOZA, data p, 34).

No próprio conceito de espaço geográfico está implícita a busca pela articulação entre trabalhar com os elementos e predicados naturais, e com a tentativa de não só descrevê-los, mas relacioná-los ao social.

É temeroso propor que tais conceitos formem o escopo de uma Geografia crítica, uma vez que esta vertente propõe desnaturalizar as ideologias de mercado que criam realidades artificiais em função de uma classe dominante e hegemônica, propondo uma mudança real para os novos modos de produção (consequentemente nas instituições e órgãos que compõem as várias parcelas da sociedade) em favor da classe trabalhadora, e só faria sentido se levasse em conta sociedade civil organizada (BACZINSKI, 2009 p. 45).

De acordo com a autora, a intenção do Estado burguês, obviamente, não é essa. Este se utiliza dos pressupostos teórico-críticos, mesmo que de forma recortada e apenas ideológica, para visar:

[...] o convencimento/crença em reais transformações no âmbito educacional [...], porém utilizada como discurso falado e escrito para simbolizar a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática, ainda que no âmbito dos limites do neoliberalismo (BACZINSKI, 2009 p. 45).

Nessa perspectiva, a relação entre o homem e o meio exprime os conceitos de espaço geográfico em um emaranhado de crítica, tradicionalismo e conceitos pedagógicos impulsionados pela ação individual do ser. Esta relação não esclarece em que “espaço” acontece a relação do homem com este meio, nem a que homem e nem a que meio se refere, afirmando-se sob um caráter subjetivo do ser social.

3.2.1.2 Geografia tradicional

Aqui nos apoiaremos em duas respostas: o objeto da Geografia seria a “Paisagem Geográfica” ou a “Sociedade e seus dobramentos territoriais”. Essas duas formam um conjunto que revelam características da Geografia tradicional. Paisagem e Território formaram importantes componentes de análise para a Geografia, consideradas até mesmo como conceitos-chave para a compreensão da ciência. Assim como para Milton Santos - com o qual os autores das DCEs concordam - esses dois conceitos formam *categorias* que devem balizar o objeto da Geografia, e não formarem estes o *objeto* da ciência geográfica.

De acordo com CUNHA et. al. (referência), surge como um conceito ligado a questão espacial e o conjunto do território. O conceito de paisagem para os autores.

Ainda que se trate da sociedade, não podemos inserir este conceito na vertente crítica. Se o espaço geográfico é social, a sociedade é um componente que exprime este caráter. Porém, ela sozinha seria incapaz de se justificar enquanto objeto de estudo de uma ciência e, para a Geografia, podemos considerá-la mais como uma categoria de análise, ou como um componente que cerca o espaço geográfico, do que propriamente o objeto para a Geografia.

Por sua vez, os dobramentos territoriais exprimem, segundo Raffestin (apud, BATISTA, TREVELIN 2009, p.33) “[...], as relações de poder que são estabelecidas em determinados espaços, o que não implica de forma alguma em uma representação política, econômica ou de Geografia física”. Este termo evidencia os embates políticos contidos no espaço geográfico resultado das relações sociais.

Enfim, o território é fonte de recursos e só assim pode ser compreendido quando focado em sua relação com a sociedade e suas relações de produção, o que pode ser identificado pela indústria, pela agricultura, pela mineração, pela circulação de mercadorias etc., ou seja, pelas diferentes maneiras que a sociedade se utiliza para se apropriar e transformar a natureza (SPOSITO, 2004, p. 112-113 apud GIOMETTI, PITTON, ORTIGOZA, data p. 37)

Apesar das diferentes formas utilizadas para descrever o termo *território*, durante muito tempo esse conceito foi considerado como objeto da Geografia e enquanto método para descrever a Geografia regional - configurada pela vertente tradicional da ciência. Entretanto, sociedade e desdobramentos territoriais podem representar as categorias da ciência geográfica, o que justifica seu caráter científico e, enquanto objetos, tornam-se algo comparável talvez com uma mistura dos anseios sociais com as teorias da antropogeografia de Ratzel.

3.2.1.3 Geografia: ciência da síntese

Para Lacoste (1988) o problema ideológico parece estar no cerne do problema epistemológico da Geografia, sempre e hoje se discute muito mais sobre a Geografia do que sobre espaço, enquanto o objeto dessa ciência.

No período de crise da Geografia pós-guerra, que perdurou até meados de 1960, a definição de seu objeto ficou por muito tempo subsumida a outras disciplinas e a um corpo de conhecimentos utilitaristas, levando a uma pulverização do seu objeto. Como nos aponta Santos (1986, p. 89-90).

O problema é que a Geografia deixou de ser abrangente para vir, praticamente, a perder tudo, seja pela invasão de outras disciplinas e seu domínio de estudo, seja pela sua incapacidade de se fixar um objeto próprio, bem definido [...] sob diferentes maneiras, (autores) procuravam fazer da geografia um corpo de conhecimentos imediatamente utilizável, sem se importar quais poderiam ser as demandas dos utilizadores efetivos ou potenciais.

Este período representa reação imperialista ao movimento de renovação da ciência geográfica, neste período houve uma redução do campo de trabalho dos Geógrafos, por imaginarem que podiam tratar de tudo.

Tais afirmações de Santos releva o contexto por meio da qual Yves Lacoste conseguiria afirmar que *a Geografia serve em primeiro lugar para fazer a Guerra*. Com esta perda de identidade e tal confusão entre termos e referências para o seu objeto, Lacoste (1988) afirma que suas funções ideológicas e políticas aparecem encobertas, como forma estratégica

essencial a demonstrá-la como ciência desinteressada, uma vez que, para aqueles que se colocam no poder, ou que querem dele se apossar, é necessário saber organizar o espaço e poder agir ali do modo mais eficaz possível (LACOSTE, 1988, p. 30).

O espaço é considerado o conceito chave para a Geografia. Mas, como já visto, nas palavras de Santos (1986) a que espaço a Geografia se refere?

Para Oliveira (1972) a evolução do conceito de espaço se atrela à Física, à Filosofia e, principalmente, à Matemática. Para a autora, as mudanças culturais quase sempre envolvem mudanças nos conceitos espaciais, pois, o espaço tem mudado substancialmente, desde a Antiguidade.

Para a autora, a evidência sistemática do conhecimento geográfico como ciência é encontrada em Erastóstenes, que foi o primeiro sábio grego a se chamar geógrafo e o primeiro a metodizar sobre *localização* de lugares, com certa precisão. Já o *espaço* para Aristóteles se confunde com o conceito de matéria, ora com lugar (*topos*). Para Platão, a Física, e conseqüentemente o espaço físico, se converte em Geometria, e para Pitágoras, em Aritmética. Para os geógrafos na Antiguidade Grega, o espaço possuía formação matemática e filosófica, nesta época o conceito de espaço se refere a localização absoluta de lugares e à medição de pontos sobre a crosta terrestre. (OLIVEIRA, 1972, p. 6)

Os primeiros geógrafos, sendo também geômetras e preocupados com a mensuração de pontos, linhas, áreas, distâncias, extensões, procuram inventar instrumentos e sistemas de localização mais acuradas para a melhor responder a questão *onde*.

Durante o período grego-romano, a concepção geográfica de espaço foi em termos de espaço absoluto, com a preocupação inicial de localização e depois de descrição de lugares. No contexto medieval, a explicação científica do espaço domina pela explicação teológica. O conceito de espaço e luz se confundem em um mesmo conceito, pois deus, como espaço absoluto, revela aos homens como luz. É na idade moderna, que reaparecem o interesse e a necessidade de localização e descrição de lugares, com as grandes viagens descobridoras e exploradoras.

Devemos considerar, portanto, que mesmo a Geografia elegendo o espaço como seu principal representante, o termo sozinho pode caracterizar uma noção vaga de um espaço absoluto. O espaço para a Geografia não pode ser considerado pelos mesmos termos tal como os utilizados pela física quântica (como o “espaço sideral”), mas deve ser entendido como um espaço concreto, assim apresentados por Nitsche (2001, p.39):

A Geografia se preocupa com as atividades e relações humanas no meio, sendo este o ponto fundamental. Deve atribuir como objeto de estudo da Geografia a RELAÇÃO SOCIEDADE/NATUREZA. Este deve ser de fato o estudo e ponto de partida no desenvolvimento das pesquisas e dos trabalhos geográficos (grifos no original).

Neste contexto, é necessário não mais teorizar o espaço, mas utilizá-lo como pano de fundo nos questionamentos geográficos; parar de teorizá-lo e começar a trabalhar nele.

3.3 QUAL O OBJETIVO DE ESTUDAR GEOGRAFIA?

Interessa ao presente trabalho verificar a compreensão sobre o objeto de estudo da Geografia na fala dos professores da rede pública de Londrina, a fim de identificar em suas concepções, a influência das principais tendências teórico-metodológicas que cercam historicamente essa área do conhecimento. O *objeto* de estudo é responsável por orientar uma ciência e necessário aos conhecimentos compostos pelos saberes escolares. Entendemos que a compreensão sobre a questão dos *objetivos* da Geografia em nosso instrumento de coleta de dados, foi importante para diferenciar as duas categorias (*objeto* e *objetivo*). Isso ocorre pelo fato dos objetivos estarem mais ligados às possíveis relações entre método e conteúdo propostos pelos professores, tendo em vista o papel que atribuem à Geografia no contexto que a ministram.

Traçar os objetivos não foi o foco de nossas análises, porém tais respostas nos deram evidências da inconsistência dos professores ao traçar o objeto da Geografia. Embora haja diferenciações significativas nas abordagens, é possível identificar, no geral, uma confusão entre método e objetivos. Com o, por exemplo, no caso do entrevistado que afirmou que a Geografia não possui um objeto específico, e em relação ao objetivo, disse ser estudar o planeta terra e todas as suas transformações quer seja pela ação da natureza ou pela ação do homem. Da mesma forma, na resposta a seguir:

- O objeto de estudo da Geografia é o espaço analisado através da relação existente entre a sociedade e o meio natural, estudando qual a influência de um para o outro, sendo esse o objetivo do estudo da Geografia. (Professor 1).

Configura-se, nesses exemplos, um conflito entre “objeto”, “categoria” e “objetivo” que permitiu considerarmos qual o objeto, as tendências e linhas teóricas, como pretendíamos para esse estudo.

Continuando as análises, identificamos uma costura de termos tais com o *críticos, cidadãos, espaço vivido e espaço social*, demonstrando a influência das formulações oficiais mais recentes para o ensino da área que, como já foi analisado anteriormente, têm como objetivo referendar as políticas neoliberais desde os anos da década de 90, para a educação cuja característica é o espontaneísmo. A ênfase na formação do cidadão ocupa o espaço privilegiado que, de acordo com a fundamentação teórica original à concepção (da pedagogia) histórico-crítica, deveria ser o da socialização dos conhecimentos científicos. Como exemplo desta questão: O objetivo da Geografia visa transformar a ação social e subjetiva do aluno.

Em sua atividade cotidiana, os professores, mesmo com a forte influência do meio acadêmico, tendem a analisar sua área de conhecimento privilegiando o processo educativo. Como afirma Saviani (1989), o professor não tem a mesma preocupação que o cientista em desvendar as funcionalidades da ciência para a sociedade, mas de entender qual a melhor maneira que a Geografia contribui para o processo de ensino e para os objetivos que tem as propostas educacionais almejadas.

Embora haja diferenciações significativas nas abordagens, é possível identificar, no geral, uma confusão entre método e objetivos. Há uma costura de termos como “críticos”, “cidadãos”, “espaço vivido” e “espaço social” demonstrando a influência das formulações oficiais mais recentes para o ensino que, como já foi analisado anteriormente, têm como objetivo referendar as políticas neoliberais para a educação cuja maior característica será o espontaneísmo. A ênfase na formação do cidadão ocupa o espaço privilegiado que, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, deveria ser o da socialização dos conhecimentos científicos. Como exemplo desta questão, transcrevem os a seguinte resposta:

- O objetivo da Geografia visa transformar a ação social e subjetiva do aluno. (Professor 2).

Para esclarecermos melhor esta questão, mesmo sob o risco de descontextualizar palavras que em sua ligação com outras possuem um valor explicativo, ilustraremos, abaixo, a incidência das palavras que mais se destacaram, no conjunto das respostas:

Tabela 5 - Incidência de palavras retirada das respostas dos professores - objetivos³⁰

Espaço	23
Geografia	23
Formar	22
Objetivo	20
Vivida/vivido/vive	13
Sociedade/social	13
Cidadão/cidadã/cidadania	12
Homem/humano	12
Transforma/transformação	12
Crítico/crítica	4
Lugar/ Paisagem/ Território	6

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com bases nas formulações de Bardin (2000).

O “espaço” é palavra predominante no quesito objetivo, assim como foi para o objeto. A “Geografia” fica em segundo lugar dada a forte ligação das concepções de espaço geográfico (como foram analisadas no objeto). A segunda palavra de maior incidência é o verbo “formar” e isso explicita a concepção de formação como um forte pressuposto para o ato de educar.

A relação do espaço da Geografia com a “vida”, influência das vertentes fenomenológicas da ciência geográfica, está demonstrada na incidência das palavras “vivida/viver”. Torna-se visível a influência da pedagogia caracterizada pelas ideologias advindas das concepções, denominadas por Saviani (2005), de *pedagogia nova ou moderna*. Essa linha pedagógica traz as concepções de existência como natureza humana, e não encara essa existência como essência, visão filosófica da pedagogia tradicional. Nessa compreensão o homem é considerado completo desde o seu nascimento e inacabado até morrer, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança.

Contrapondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. [...] Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo (SAVIANI, 2005, p. 33 - 34).

³⁰ A forma com as essas palavras foram escolhidas baseou-se nas análises de conteúdo de Bardin (2000). Ela se refere à incidência lexical como uma forma de apresentar a repetição das palavras, representando o conjunto das unidades significativas de uma língua no contexto de seu discurso.

Estas tendências reforçam os argumentos utilizados para denunciar a presença dos pressupostos neoliberais nas políticas educacionais, implícitos nos discursos que justificam as práticas dos professores, justamente por ter relações estritas com a pedagogia renovadora, caracterizada por encobrir a realidade das diferenças de classe e valorizando a ideia de iniciativa individual.

Encaixa-se nessa visão a concepção de homem-humano, destacada por sua alta incidência nas respostas. Esta linha pedagógica caracteriza-se pelo fato de colocar o homem como o “centro” das práticas educativas. Também para os conceitos geográficos, o humano representa a vertente humanista surgida nos anseios do período de “renovação” da humanidade, com as ideias liberais advindas da revolução burguesa.

O termo “cidadão” também nos remete a uma linha pedagógica liberal, porquanto o aspecto de “formar” esse sujeito modal (*cidadão*) é uma pulsante característica e vertente da tradição liberal da educação, que surge com a necessidade de transformar “súditos” em “cidadãos”. Podemos encaixar a este termo na tendência *pedagógica tradicional leiga*. De acordo com Saviani (2005, p. 32)

A vertente leiga da pedagogia tradicional centra-se na ideia de ‘natureza humana’. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa que considerava a essência humana como criação divina, aqui a essência humana se identifica com a natureza humana. Essa concepção foi elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

O próximo termo com mais incidência tem relação com as palavras que designam “transformação”. Elas aparecem em contextos que caracterizam as relações espaciais, ou os objetivos científicos da Geografia. Mesmo nos pressupostos educativos, estas palavras também nos remetem a tais aspectos. Portanto, as respostas que se referem à “transformação” nos reportam aos conceitos que envolvem a construção do espaço natural ao social, assim como à modificação, pela ação humana, da própria sociedade.

Já a questão social em Geografia, caracteriza o pensamento da modernidade³¹, onde o ser humano torna alvo de análise. Resultado da compreensão de que o homem não é mais um ser subordinado aos auspícios da natureza, mas ele constrói condições para transformar essa natureza criando um mundo humano/social. A ideia da inserção do

³¹ Ver. p. 79 do trabalho.

indivíduo na sociedade ineludívelmente passa pela compreensão de que o espaço é uma construção social, deixando para trás os aspectos puramente naturais.

Essas ideias exprimem uma forma de se caracterizar a questão do termo *espaço geográfico* que, para Moreira (2007), configura-se como o espaço interdisciplinar da Geografia. No geral, as respostas dos professores apontam para uma das tendências pós-modernas que marcam uma importante convergência nas elaborações curriculares pós anos 1990, denominada “interdisciplinaridade”.

De acordo com Fazenda (1994) esta tendência chega ao Brasil em meados de 1960, e a partir de 1990 constitui-se como existência primordial da proposta de conhecimento da educação. Para a autora, “a revisão contemporânea do conceito de ciência nos direciona para a exigência de uma nova consciência, que não se apoia somente na objetividade, mas que assume a subjetividade em todas as suas contradições” (FAZENDA, 1994, p. 24). Porém de acordo com Guy Palmede (1977) apud Fazenda (1994), a tendência interdisciplinar evolui ao perigo de converter-se em ciência aplicada, diluindo as relações entre teoria e prática. Para a autora (1994):

Entre os obstáculos mais frequentes surgidos quando se trabalha nível de pluri, multi e interdisciplinaridade, o autor nos evoca para o problema dos “espíritos solitários”, ansiosos por uma ordem científica a ser criada, falamos também do perigo de a interdisciplinaridade converter-se em “ciência das ciências”, e sobretudo adverte-nos sobre os diferentes “perigos ideológicos” gestados na própria organização das ciências (FAZENDA, 1994, p. 23).

Apropriando-nos das palavras de Saviani (2013), e reconhecerem os nesse estudo que o multi/pluri/interculturalismo é uma concepção pós-moderna responsável pela perpetuação das desigualdades. É uma nova forma de desfragmentação do saber e repartição dos grupos sociais que faz com que a ciência se perca em um enredado de significações e definições multifacetadas.

Ainda que muito tenha que ser investigado sobre as práticas docentes e sua relação com as teorias pedagógicas, é possível evidenciar através do universo desta pesquisa que as implicações políticas e ideológicas das organizações dos sistemas de ensino moldam o discurso dos professores acerca dos objetivos de seu trabalho. A importância do processo transmissão/assimilação/apropriação do conhecimento, do qual nos fala Saviani (2003), cede lugar a abstrações e generalizações que descaracterizam a especificidade de uma área do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi identificar o objeto de estudo da Geografia. Para isso distinguimos os processos educativos nas práticas sociais da formação social da escola. Entendemos a importância deste trabalho para as duas áreas correlacionadas na pesquisa, Educação e Geografia.

Estabelecer o objeto de estudo da Geografia, para a educação, além de atender a necessidade que os professores de pedagogia têm de apreender para conceituar a ciência geográfica em favor de suas práticas, esperamos que este trabalho auxilie não somente na formação dos professores da área, mas também, a abrir uma discussão necessária para a ciência geográfica.

As concepções educativas, exercem papel primordial na manutenção da existência humana, Saviani (2003), é de extrema importância que os professores tenham domínio do objeto de estudo a fim de alcançar um compromisso político capaz de ultrapassar as aparências e distorções favorecendo o processo educativo de forma plena.

Entendemos o trabalho como a atividade objetivadora, ele seria o meio pelo qual o homem transforma a natureza a fim de responder suas necessidades materiais e imateriais. Essa realidade eminentemente humana, além de colocar o homem em agente transformador da natureza, é responsável por transformar o próprio homem. Nesse sentido o homem orienta-se criando e recriando o mundo humano por meio do trabalho.

A apropriação dessa complexidade para as novas gerações se dá pelos processos educacionais, de transmissão e assimilação de conhecimentos acumulados e efetivos a transformação do mundo social. Desta forma consideramos que o trabalho é processo educativo responsável pela formação humana através dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente. Para Saviani (2011) o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.

A aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a segmentação das estruturas e a diversificação das funções de vida em sociedade, cada dia mais povoadas e complexas, fazem surgir novas formas de produção e uma parcialização cada vez maior entre os ramos dos saberes.

Com o acúmulo dos recursos por meio das atividades mercantis, o processo de socialização dos novos saberes, direta às novas gerações se modifica e ao longo da história vão atender à novas formas de socialização secundária do saber. Como a escola.

A escola moderna vai surgir no século XIX, com a consolidação da classe burguesa na sociedade, ganhando ênfase e assumindo papel significativo para a educação. Portanto para analisarmos os aspectos do conhecimento ensinado/transmitido na sociedade atual, temos que tomar a escola eixo do processo formativo e educacional predominante e principal de educação.

A escola passa a ser responsável por dotar a população dos instrumentos necessários à produção e reprodução da humanidade. Para isso é necessário primeiro reconhecer os saberes eleitos pelo ser humano, relevantes à educação. A esta ideia atendemos às colocações de Saviani, 2011, para o termo “clássico” como critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho educativo.

Por sua vez, a dimensão educacional que subsiste no interior da prática social global, é o saber sistematizado, organizado em especialidades e elaborado na forma de cultura erudita. A escola assumiu de disseminar tais saberes, uma vez que sua problemática esta relacionada com o desenvolvimento científico.

O conhecimento científico é a confiança que a cultura atual deposita na razão para conhecer a realidade. Em suas múltiplas ramificações, a ciência não é uma coisa acabada. Cada ciência percorre caminhos diferentes em busca de comprovações e de suas verdades. (MENDONÇA, 1997, p. 14) Milton Santos aponta que cada ciência possui seu objeto de estudo, e para o autor são suas categorias e formas analíticas que mudam o ângulo e a significação do seu objeto.

A escola enquanto disseminadora dos conhecimentos científicos, utiliza meios necessários a estabelecer a organização da atividade didática para fins de ensino, a fim de converter o saber científico em saber escolar. Para isso o currículo serve com a materialização da seleção e distribuição de conteúdos científicos relevantes ao saber escolar. Neste contexto o currículo pode ser entendido como o norteador de tais práticas educativas.

No entanto, não podemos deixar de entender no processo de evolução do saber e a transmissão de tais conhecimentos, as artificialidades e os problemas gerados na evolução da sociedade burguesa. De acordo com Frigotto (1989) a prática educativa escolar é contraditória e mediada por interesses antagônicos, por determinação histórica dentro das relações de classe.

Para o autor, o espaço que ocupa esta prática é alvo de luta. Enquanto a classe burguesa difundiu o saber historicamente elaborado, sistematizado e acumulado articulando aos seus interesses de classe, a classe trabalhadora luta pela extensão da escolaridade, como uma luta em defesa da ampliação dos direitos democráticos. “do ponto de

vista qualitativo, tratar-se ia, então, de que as escolas assumissem a função que lhes cabe de dotar a população daqueles instrumentos básicos de participação na sociedade” (SAVIANI, 1989, p. 172).

Entendemos a proposta de um currículo voltado à formação humana plena, a forma como se organizará uma sociedade onde ciência e trabalho devem ser constituintes da rotina formativa de todos os indivíduos. O modo de vida exigido objetivamente pela modernidade, ou melhor, pela introdução dos processos sociais e de trabalho em escala industrial, instituiu novas formas de produção, consolidando o avanço das relações capitalistas. Esse avanço interviniu e acelerou as mudanças sociais, políticas e culturais que caracterizam a constituição da ordem econômico-social vigente.

A contradição sempre perseguiu o modelo do capital, que reage em disformidade ao que apregoa Manacorda (1991, *Introdução*, p. XX) sobre uma formação humana plena (*omnilateral*) mediada pelo trabalho.

Para alcançarmos essas concepções é necessário recorrer às pedagogias que impulsionam uma nova proposta para a sociedade. A mudança da sociedade passa também pela educação de um povo. Um povo unido e conhecedor é um povo que detém a verdade e a verdade é o princípio básico para uma sociedade fundada na relação social, sem miséria, sem exploração e em favor da liberdade do homem (SAVIANI, 2011). Superando as correntes filosóficas e científicas dominantes que tomam para si todo o conhecimento.

A Geografia, enquanto ramo do conhecimento científico eleita ao saber escolar é componente indispensável à formação do sujeito hoje. Do ponto de partida de sua sistematização, da antiguidade até a modernidade, a Geografia pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos que estabelecem características de uma ciência baseada no *espaço geográfico*, e sua importância enquanto ciência social ficou evidente em seu processo histórico. Mesmo com dificuldades em achar um consenso entre os autores quando se tratava de estabelecer uma concepção ao objeto de estudo da Geografia.

Isso porque de acordo com os autores analisados Lacoste (1988) e Santos (1986), o maior problema epistemológico enfrentado na Geografia em se firmar como um campo singular entre os saberes, está pois, atrelado à ideia de que a ciência geográfica sempre foi baseada nas práticas utilitaristas.

Para corroborar tais preceitos Lacoste (1988, p. 22) diz que a Geografia, enquanto descrição metodológica dos espaços, tanto dos aspectos que se convencionou denominar de “físicos”, sob com suas características econômicas, sociais, demográficas, políticas (para nos referirmos a certo corte do saber), deve absolutamente ser recolocada como

prática e como poder, no quadro das funções que exerce o aparelho de Estado, para o controle e organização dos homens que povoam seu território e para a guerra.

Tais colocações são evidentes ao desvendar os interesses da Escola Determinista, originária das ideias de Friedrich Ratzel, em eleger a Geografia como conhecimento espacial, um instrumento poderoso de legitimação dos desígnios expansionistas do Estado alemão recém-constituído. Ou mais tarde com Vidal de La Blache e a Escola Possibilista, trazendo uma vertente humanista à ciência geográfica que consubstanciavam com as propostas e os ideais liberais da França revolucionária.

Mais tarde em meio as grandes transformações sociais que o mundo se via pós-segunda guerra mundial (ORAIN, 2006), a geografia perdeu seu foco de análise. Com seus conceitos emprestados de outras ciências, gerou uma crise paradigmática. Para Santos (1986) esta fase gerou um problema, que persiste até hoje, na descaracterização da disciplina. Para o autor, o fato de não ser mais uma ciência abrangente a tornou dispersa e incapaz de fixar um objeto próprio. Fazendo com que se perdesse em meio a outras disciplinas. Esta proliferação de temas a estudar, a caracterizando como ciência de síntese, torna a Geografia cada vez mais utilitária do que explicativa.

Surge nesse momento o movimento de renovação da ciência geográfica. De acordo com Santos (1986), em meio ao mosaico que se tornou a Geografia, é possível, no movimento de renovação, identificá-la e agrupá-la, em função de seus propósitos e de seus posicionamentos políticos. Esta fase pode ser dividida em três grandes grupos de análises como: **Geografia Pragmática** (ou Quantitativa), igualmente como a teoria dos sistemas, a **Geografia cultural** ou fenomenológica, difusão de inovações as noções de percepção e de comportamento e a **Geografia Crítica**.

Nas respostas dos professores da rede pública de Londrina, podem os dizer que a maioria concebe a Geografia por meio da tendência epistemológica que seguem os currículos oficiais do estado do Paraná. O *espaço geográfico* seria então o termo que sugere a tendência mais atual que seguem os currículos oficiais de Geografia, elaborado em 2008. Porém mesmo sabendo da forte influência dos currículos, as respostas dos professores foram além dessas acepções, demarcando outras influências.

As respostas obtidas por meio de questionário a fim de obter uma ideia sobre o objeto de estudo da Geografia, foram analisadas e sistematizadas de acordo com as “análises de conteúdo” e “análises temáticas” propostas por Bardin (2004) e Minayo (1998). Seguindo os modelos de análise, dividimos as análises em três etapas. Primeiro extraímos

determinados elementos das respostas, para depois isolá-los, e reagrupá-los para depois examiná-los.

Do total de 30 entrevistas (número absoluto) que correspondem ao universo de nossa pesquisa empírica, foi possível eleger nove variáveis correspondentes ao objeto de estudo da Geografia. Essas nove variáveis foram reagrupadas e as encaixamos ao que poderiam corresponder em três grandes tendências epistemológicas da Geografia: Geografia Crítica, Geografia Tradicional, Geografia ciência de síntese.

A partir de tais análises obtivemos um recorte de uma totalidade histórica. Foi possível constatar nessa amostra o contexto social em que os professores estão inseridos. Apesar de conseguirmos organizar o objeto de estudo da Geografia na fala dos professores tendências que vão de acordo com as linhas epistemológicas da ciência geográfica, observamos o ecletismo teórico-metodológico presente em seus discursos.

Observamos também uma confusão entre os termos “objeto”, “categoria” e “objetivo” que permitiu considerarmos o conflito teórico existente nas tendências e linhas que seguem os professores.

As influências dos governos neoliberais e as ideologias impostas por elas. Identificamos uma costura de termos tais como *críticos, cidadãos, espaço vivido e espaço social*, demonstrando a influência das formulações oficiais mais recentes para o ensino da área que, como já foi analisado anteriormente, têm como objetivo referendar as políticas neoliberais desde os anos da década de 90, para a educação cuja característica é o espontaneísmo.

Essas influências foram caracterizadas nas entrevistas ao ver uma mistura entre as correntes teóricas que seguem a uma tendência tradicional da educação a um conjunto de termos e conceitos que caracterizam o pós-modernismo considerados por Fazenda (1994) como “interdisciplinaridade”. De acordo com Saviani (2013) esta tendência é responsável pela perpetuação das desigualdades. É uma nova forma de desfragmentação do saber e repartição dos grupos sociais que faz com que a ciência se perca em um enredado de significações e definições multifacetadas.

Por isso entendemos necessário recorrer às pedagogias que sugerem uma alternativa às práticas educacionais dominantes. Entendemos a Pedagogia Histórico-crítica proposta por Saviani (2011) o impulso ao desenvolvimento das análises críticas da educação, responsável por orientar uma prática efetiva de democratização e transformação educacional e consequentemente social.

REFERENCIAS

- ANDRADE, M. C. **Geografia- ciência da sociedade**, Recife, Ed. Universitária UFPE, 2008.
- BACZINSKI, A. V. M. A implementação oficial da Pedagogia histórico-crítica na rede pública do Paraná. In: **Filosofia e educação**. V. 1, n.1, 2009. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/61> - acesso data: 10 – 12 – 13.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. Setenta, 2004.
- BORGES, I. A. **Johan Heinrich Pestalozzi e suas contribuições para a reflexão sobre a educação cristã**, (?) Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez_Augusto_Borges_II.pdf Acesso: 09-09-2013.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**, RJ: Ed. Zahar, 1980.
- CORREA, M. **Para onde vai o pensamento geográfico?** São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, F. R.; ROCHA, M. M., Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares In: **GEOMAE**, v. 1, n.2 p. 25-26, Campo Mourão, PR, 2010
- CUNHA, ET. AL. **Paisagem: evolução conceitual, métodos de abordagem e categoria de análise da Geografia**. 2002.
- DALBEN, A. I. L. F. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. In: DALBEN, A. I. L. F.(org.) **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação social do indivíduo**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas – SP : Autores Associados, 2008.
- _____. ; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica, **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010
- ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Traduzido por José Braz para Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso data: 10-11-2013.
- EVANGELISTA, H. A. Geografia quantitativa no Brasil, um a curta revolução, porém , uma revolução, não só quantitativa, mas acima de tudo epistemológica. In: **Revista geo-paisagem (on line)** Ano 6, nº 12, 2007
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas – São Paulo, 1994
- GANIMI, R. N., **A sistematização da Geografia: trilhas e trilhos de um caminho**. Belo Horizonte, 2003, dissertação de mestrado.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 1987.

GIOMETTI, A.; PITTON, S.; ORTIGOZA, S.; *Leitura do Espaço Geográfico Através das Categorias: Lugar, Paisagem e Território*, In: **Univesp – conteúdos e didáticas de Geografia**, 2009. Disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47175/1/u1_d22_v9_t02.pdf Acesso data: 20-12-2013.

GÓMEZ, A. L. P; SACRISTÁN J. G., **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HOLANDA, V. C. C. Geografia do espaço: aportes introdutórios In: **Revista Da cada da Geografia de sobral**, v. 10, n. 1 p. 69-78, 2008 disponível em: WWW.uvanet.br/rcgs Acesso data: 10-10-2013.

KILMBLE, H. T., **A Geografia da idade média**, Tradução Marcia Siqueira de Carvalho, Londrina – Eduel, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LACOSTE, Y., **A Geografia, isso serve antes de mais nada para fazer a guerra**, São Paulo: Papyrus, 1988.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. **A Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LINKE, V. **Paisagens dos sítios de pintura rupestre da região de Diamantina – MG**, Belo Horizonte: UFMG, 2008

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 1991.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**, Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1990

MARILENA, C. **Convite a filosofia**, São Paulo: Ática, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

MENDONÇA, F. **Geografia física, ciência humana?**, São Paulo: Contexto, 1989.

MÉSZÁROS, I., **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: São Paulo, Hucitec, Abrasco, 1998.

MORAES, A. C. R., **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A gênese da Geografia moderna** São Paulo: Annablume, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. SP: Cortez, 1995

NETO, D. P. Dos modelos à explicação: a nova Geografia em David Harvey, in: **História do pensamento geográfico e epistemológico em Geografia**, Paulo R. Teixeira Godoy (org.) São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Livia. O conceito geográfico de espaço In: **Boletim de Geografia**, nº4, Rio Claro 1972.

ORAIN, O. Le «noyau dur» du paradigme et les structures de sa reproduction. in: **Un Grand XX Siècle De Géographie Française**, Marie-Claire Robic (coordinatrice). adpf - ministère des aires étrangères, 2006.

PARANÁ, **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, Geografia, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

_____, **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, Geografia, Secretaria de Estado da Educação, 1990.

PEINADO, M. R. S. S, O ensino do Trivium e do Quadrivium, a linguagem e a história na proposta de educação Agostiniana, In: **Imagens da Educação**, v. 2 nº1, p. 1-10, 2012.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PLATT, A. Análise ao processo de avaliação em perspectiva ao pleno desenvolvimento humano. **Educere et Educare**, Cascavel, PR: EDUNIOESTE, vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 341-351, 2007.

_____. A Ressignificação do Processo de Avaliação em Perspectiva ao Pleno Desenvolvimento Humano. In: **I Simpósio Internacional de Filosofia e Educação**, 2006, Marília/SP. 2006.

_____. Formação humana: currículo para o desenvolvimento humano. In: **Espaço do currículo**, v.2, n.1, pp.141-157, Março-Setembro/2009.

_____. Eixos de formação para o ensino religioso um estudo de caso sobre o objeto de estudo do ensino religioso. **Revista Lusófona de Ciências das Religiões**. Lisboa, PT: Edições Universitárias Lusófonas, 2007. Disponível em : <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/issue/view/609/showToc>. Acesso data: 10-11-2012.

_____. A história para educadores: o objeto de estudo da área de história. **Revista Educación y Educadores**. Universidad de la Sabana (Prelo), 2014.

PUZIOL, J. K. P; LIMA, M. D. G. As diretrizes curriculares do estado do paraná para o ensino de Geografia: sua trajetória histórica e a importância dos recursos de multimídia In: **I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados Maringá**, 21 a 25 de setembro de 2009. Disponível em : <http://www.dge.uem.br/gavich/rectec/1.2.pdf>. Acesso data: 20-10-13.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**, São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **A natureza do espaço**, São Paulo: USP, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1989.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**, 1 Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações** 11ed. São Paulo; Campinas 2011.

_____. **A pedagogia no Brasil, história e teoria**, Campinas São Paulo: Autores associados 2012.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no ensino**, Campinas, SP: Autores associados, 2003.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**, Disponível em : http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf.
Data de acesso: 13-05-2013.

VAZQUEZ, A. D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VITTE, A. C.; SILVEIRA, R. W. D. A emergência de um novo saber geográfico: o retorno da ciência à filosofia in: **Sociedade & Natureza** , Uberlândia, 23(1): 37-49, 2011.

_____. , A terceira crítica kantiana e sua influência no moderno conceito de Geografia física, In: **Geosp – espaço e tempo**, nº 19, pg. 33-52 – 2006

_____.; FABRÍCIO, D. C. B. **Resenha da obra princípios de Geografia humana, de Paul Vidal de La Blache**. Disponível em : <http://www.ourinhos.unesp.br/seer/index.php/Geografiaepesquisa/article/view/147>. Acesso 10/11/2013.

VASCONCELLOS; OLIVEIRA Docência no curso de Pedagogia: um a relação paradoxal entre a teoria e a prática formativa. In. Rev. **Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 13 n. 38, p. 117 – 137, 2013.

XAVIER, M. E. S. P., **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

ZANARDINI, J. B. Os pens como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais, In: **Seminário nacional, estado e políticas sociais no Brasil**, Cascavél – PR. 2003.

ANEXOS

