

O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: PARA UM ENSINO DE GEOGRAFIA ALÉM DA REALIDADE IMEDIATA DO ALUNO.

Noemia Ramos Vieira

AGB – Bauru

Unesp – U.E Ourinhos

noemiaramosvieira@yahoo.com.br

Resumo: Nas últimas décadas têm ocorrido intensas discussões de natureza teórico-metodológica envolvendo o ensino de Geografia. Essas discussões têm girado em torno da necessidade de o professor sustentar a sua prática através de um método de ensino que estabeleça relações concretas entre conteúdos programáticos da Geografia e a realidade próxima do aluno. Isso para que os conteúdos se façam mais concretos e por consequência sejam melhores compreendidos por eles.

Nesse contexto, importantes passos foram dados na direção de uma metodologia de ensino que contribua para que os conteúdos da Geografia se façam mais concretos para os alunos. Por outro lado, o modo como foram sendo abordadas e conduzidas as discussões em torno da relação entre conteúdos da Geografia e realidade do aluno fez com que a prática de muitos professores se reduzisse à análise de fatos espaciais que imediatamente o aluno vivencia e, conseqüentemente, a transmitir somente os conteúdos que possuem utilidade prática para a vida cotidiana. O que compromete o processo de compreensão, pelo aluno, da sua realidade na totalidade.

A análise realizada das orientações pedagógico-metodológicas veiculadas pelo referencial curricular nacional para o ensino de geografia apontou-nos que o ensino proposto no documento apresenta-se bastante superficial à medida que os conteúdos elencados não são suficientes para levar o aluno a entender a sua realidade como uma totalidade e a enxergá-la de maneira crítica. Nesse sentido o presente trabalho irá promover a socialização das conclusões obtidas através da referida análise a fim de contribuir para engrossar o debate que vem sendo travado em torno de questões teórico-metodológicas do ensino de geografia que objetiva a edificação de uma Geografia escolar como instrumento de conscientização do indivíduo a respeito de sua realidade social

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Realidade imediata do aluno, Indivíduos conscientes.

1-Considerações Iniciais

Nas últimas décadas têm ocorrido intensas discussões de natureza teórico-metodológica envolvendo o ensino de Geografia. Essas discussões têm girado em torno da necessidade de o professor sustentar a sua prática através de um método de ensino que estabeleça relações concretas entre conteúdos programáticos da Geografia e a realidade próxima do aluno. Isso para que os conteúdos se façam mais concretos e por consequência sejam melhores compreendidos por eles.

Nesse contexto, importantes passos foram dados na direção de uma metodologia de ensino que contribua para que os conteúdos da Geografia se façam mais concretos para os alunos. Por outro lado, o modo como foram sendo abordadas e conduzidas as discussões em torno da relação entre conteúdos da Geografia e realidade do aluno fez com que a prática de muitos professores se reduzisse à análise de fatos espaciais que imediatamente o aluno vivencia e, conseqüentemente, a transmitir somente os conteúdos que possuem utilidade prática para a vida cotidiana. O que compromete o processo de compreensão, pelo aluno, da sua realidade na totalidade.

Entende-se que este é um tipo de prática educativa coerente com uma concepção de educação que acaba tendo como resultado (intencional ou não) a formação de indivíduos passivos diante da sua realidade, ou seja, indivíduos que se adaptem naturalmente a ela, uma vez que, em grande parte, os conteúdos que têm sido secundarizados no processo de ensino são aqueles responsáveis por levar o aluno a enxergar para além da aparência e a detectar as contradições presentes em sua realidade.

A análise realizada das orientações pedagógico-metodológicas veiculadas pelo referencial curricular nacional para o ensino de geografia aponta-nos que o ensino proposto no documento apresenta-se bastante superficial à medida que os conteúdos elencados não são suficientes para levar o aluno a entender a sua realidade como uma totalidade e a enxergá-la de maneira crítica.

O conhecimento geográfico contido no referido documento e também as orientações para seu ensino mostram-se suficiente apenas para levar o aluno a compreender a sua realidade de forma superficial.

Nestes termos, torna-se importante reconhecer que as discussões em torno do método de ensino de Geografia devem ser encaradas pelos profissionais da área como algo que pode estar comprometendo a eficiência do ensino desta disciplina no que diz respeito à formação de uma consciência crítica do aluno sobre sua realidade espacial. É preciso de alguns cuidados metodológicos por parte daqueles que atuam nesta área de ensino para que a Geografia Escolar não se transforme em uma disciplina participante da formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social. Ao contrário disto, faz-se necessário que estas discussões cheguem aos professores e os remetam a uma reflexão de sua prática com o objetivo de superar essa problemática. Fato que permitirá que a educação geográfica contribua efetivamente para formação de indivíduos que saibam se posicionar criticamente diante de sua realidade.

Nesse contexto o presente trabalho tem como objetivo refletir criticamente sobre o conhecimento geográfico veiculado pelo referencial curricular nacional para o ensino de geografia e também apontar as contradições teórico-metodológicas existentes no conteúdo do referido documento. Pretende-se contribuir tanto para engrossar as discussões que vêm sendo travadas em torno de questões teórico-metodológicas do ensino de geografia como também para a edificação de uma Geografia escolar como instrumento de conscientização do indivíduo a respeito de sua realidade.

Nos dois primeiros tópicos buscou-se realizar algumas reflexões sobre a concepção educacional norteadora da referida análise e em seguida a isso foram expostas as reflexões realizadas sobre o conhecimento geográfico veiculado pelo referencial curricular para o ensino de geografia. Cabe lembrar que o referido documento, objeto de análise, é direcionado ao ensino de geografia para alunos que estão no período de escolaridade compreendido entre a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

2-A Educação Escolar, a Sociedade e o Indivíduo

O desenvolvimento histórico do gênero humano nos mostra que, à medida que a humanidade foi se desenvolvendo culturalmente para se libertar dos limites biológicos da espécie grandes conquistas nós tivemos na direção de uma maior autonomia do indivíduo como controlador do seu destino (Duarte, 1996a).

No entanto, nesse processo, profundas contradições foram surgindo em decorrência do modo como os homens passaram a se relacionar entre si. Contradições estas que têm condenado grande parte dos seres humanos a viver em condições sub-humanas de existência e têm comprometido a formação do indivíduo, sua liberdade e possibilidade de controlar seu próprio destino.

Isso significa dizer que o gênero humano, ou seja, o conjunto dos homens visto na sua dimensão histórico-social atingiu um nível de desenvolvimento muito elevado, mas que nem todos os indivíduos usufruem deste desenvolvimento. As relações sociais presentes em nossa sociedade têm produzido os obstáculos que impedem o acesso de todos os indivíduos da espécie humana às

conquistas realizadas até então pelo conjunto dos homens. Isto constitui o que chamamos de alienação do indivíduo em relação à universalidade e à liberdade atingidas pelo conjunto dos homens. (Duarte, 1996a).

A partir de tais contradições, acreditamos que se faz necessário caminharmos para um tipo de sociedade que supere tais relações sociais e na qual se efetive na existência individual de cada um, as possibilidades de liberdade historicamente produzidas pelo gênero humano.

Pensar num projeto de aperfeiçoamento social parece-nos bastante coerente quando nos baseamos no desenvolvimento histórico do gênero humano. Ele nos mostra que se diferenciando de outros animais, os quais garantem sua existência adaptando-se à natureza, “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é transformá-la”.(Saviani, 1991, p.19).

O objetivo de todos os indivíduos pertencentes ao gênero humano é o aperfeiçoamento de sua realidade vivida em direção a uma vida mais confortável e livre dos limites impostos pela natureza biológica da espécie humana. O que nos faz constatar que a existência humana pressupõe um constante conhecer e transformar a realidade para continuar existindo num processo constante de aperfeiçoamento.

Baseado nisso, a atitude de se adaptar de forma passiva à realidade existente não constitui um mecanismo inerente ao ser humano nem coerente com o vir a ser da humanidade. A história nos mostra que a sociedade capitalista pode ser conduzida a se transformar e, conseqüentemente, ser superada. Fato que nos aponta para a possibilidade de construção de uma sociedade mais humana e igualitária na direção da universalização das conquistas realizadas até então pelo conjunto dos homens.

Assim como as adversidades naturais foram sendo vencidas, ao longo da história do gênero humano, o mesmo deve ocorrer com os obstáculos sociais que foram sendo produzidos ao longo dos tempos, os quais têm impedido que todos os indivíduos da espécie humana venham a se desenvolver plenamente.

Esse processo de aperfeiçoamento social deve começar pela conscientização de cada indivíduo singular a respeito das discrepâncias existentes entre sua realidade vivida e a sua realidade histórico-concreta.

É neste contexto que situamos o campo de atuação da escola enquanto instituição da nossa sociedade.

Concebendo a nossa sociedade como dinâmica e contraditória, portanto, com possibilidades de transformação, e acreditando que a educação é determinada pela estrutura social na qual está inserida (Saviani, 1995), defende-se que a educação, no atual contexto social, muito tem a contribuir para impulsionar a tendência de transformação da realidade social vivida pelos homens e de aprimoramento da qualidade de vida de cada indivíduo.

De acordo com Saviani (1995), a participação da educação no processo de transformação social se fará de forma indireta e mediata. O que significa dizer que, de modo específico, a educação escolar irá atuar junto à consciência dos indivíduos que atuam na prática social, para que estes consigam encontrar, nas contradições presentes em sua realidade social vivida, as possibilidades histórico-concretas existentes e as condições necessárias para a superação de tais contradições. Sendo assim, a transformação social da qual participará a educação, far-se-á pela transformação do indivíduo.

Assim, não se trata de dizer que o papel da escola é o de levar o indivíduo apenas a constatar as incoerências de sua realidade imediata e pensar numa transformação ingênua e limitada no âmbito local. O que precisamos é de uma educação que forneça bases sólidas de pensamento ao indivíduo para que este venha detectar as contradições de sua realidade e, a partir disto, possa pensar num projeto global de transformação social. Precisamos de uma educação articulada com uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção e perpetuação.

Para isto, a educação deve contar com uma prática educativa capaz de munir o indivíduo com bases sólidas de pensamento, para que este, ao relacionar-se com sua realidade, ultrapasse o

simples processo de compreensão-adaptação desta realidade, conseguindo assim adaptar a realidade a si, isto é, transformá-la e, assim, “produzir a sua própria existência” (Saviani, 1991, p.19)

Acreditamos que essas bases sólidas de pensamento, a escola estará oferecendo ao indivíduo a partir do momento que fornecer os instrumentos culturais necessários para que ele possa estabelecer relações conscientes tanto com sua realidade vivida como com sua realidade histórico-concreta.

Tais instrumentos culturais dizem respeito ao conhecimento científico produzido socialmente e preservado historicamente, dos quais os indivíduos de uma sociedade precisam se apropriar para poderem realizar o equacionamento dos problemas detectados na prática social e visualizar um novo projeto de sociedade. (Saviani, 1995).

Nesse contexto, acreditamos que o contato do indivíduo com o conhecimento científico é fundamental para que ele possa adquirir bases sólidas de pensamento acerca de sua realidade. É a partir de uma relação consciente com o saber acumulado historicamente pela humanidade que o indivíduo conseguirá desenvolver razão e consciência para realizar uma leitura consistente e fundamentada de sua realidade.

Neste sentido concordamos com Oliveira quando afirma que, “a relação do homem com sua realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento científico” (1996 p.63).

Cabe lembrar que não é o conhecimento por si só que forma o indivíduo livre e pleno, mas sim as transformações que ocorrem na sua consciência quando ele mantém contato com o conhecimento científico.

Duarte (1996a), ao teorizar sobre o processo de formação do indivíduo, afirma que é o contato do indivíduo com o saber sistematizado, compreendido pela Arte, pela Filosofia e pela Ciência, que irá elevar a sua consciência ao nível do desenvolvimento intelectual atingido até então pelo gênero humano. Segundo o autor, este processo promove transformações significativas na consciência do indivíduo, o que é fundamental para a existência de um indivíduo livre e gerador do seu próprio destino.

Ao destacar a importância da transmissão do conhecimento científico ao aluno pela escola, não significa defender que este deva ser transmitido de forma mecânica, e sim, que a escola encontre métodos adequados para que o aluno, na sua relação com o conhecimento, dele se aproprie e o transforme num instrumento importante de sua prática social.

É preciso que os educadores de forma geral recorram a uma prática educativa cujo objetivo primordial seja a mediação entre o conhecimento científico e o aluno. O que, conseqüentemente, resultará em um aprimoramento deste indivíduo como pertencente ao gênero humano.

Para Duarte (1996a), no processo de formação da individualidade humana, a prática pedagógica possui importante papel, pois ela é uma das modalidades da prática social que poderá levar o indivíduo a se relacionar com o conjunto de conhecimentos acumulados até então pela humanidade. É através dela que o indivíduo se apropriará do patrimônio cultural acumulado pela humanidade e tomará consciência de que a sua existência é determinada historicamente.

Utilizando as próprias palavras de Duarte:

A prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano (1996a p.119).

Nesta concepção, a prática pedagógica está sendo concebida como uma prática direcionada para a formação, pelo indivíduo, “de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano” (Idem, p.119).

Isto significa dizer que o principal da educação dentro do processo de formação do indivíduo é levá-lo a compreender que sua existência como ser humano vai além de sua existência empírica, ou seja, levá-lo a se apropriar do conhecimento sistematizado como forma de lhe garantir as bases sólidas de pensamento para a compreensão crítica de sua realidade.

Saviani defende que a educação escolar deve impreterivelmente “tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (1991 p.115). Nessa mesma perspectiva, Duarte (1996a) entende que se a escola esquivar-se de transmitir o conhecimento científico ao indivíduo, estará cerceando-lhe as possibilidades de vir a ser um indivíduo consciente e livre e contribuindo para que grande parte dos indivíduos permaneça à margem da universalidade e da liberdade atingida pelo gênero humano.

Voltando os olhos para o campo da educação brasileira é possível concluir que no tocante à definição dos objetivos da educação escolar no processo de formação do indivíduo, o que tem sido proclamado pelas autoridades políticas e educacionais do país não é compatível com os princípios fundamentais de formação do indivíduo livre e autônomo. As ações implementadas pela lei para a concretização desses objetivos nos revelam que a educação escolar no Brasil tem sido direcionada para formação de indivíduos passivos que se adaptem com facilidade à sua realidade. Percebe-se que a transmissão do conhecimento científico, cuja apropriação por parte do aluno se faz importante para que este adquira as bases sólidas de pensamento acerca de sua realidade, tem sido relegada para segundo plano pelas autoridades educacionais do país.

Diante de tantas reformas educacionais surgidas nos últimos anos no nosso sistema de ensino, o que observamos é um oferecimento cada vez menor de bases teóricas suficientes para que o aluno desenvolva plenamente suas faculdades e venha se tornar um ser social consciente e ativo no exercício de sua cidadania plena.

Atualmente tem se verificado que a preocupação das autoridades educacionais do país tem sido inculcar na consciência dos educadores, de forma geral, que “a máxima aprender a aprender” deve se impor “à máxima aprender determinados conteúdos” (Brasil, 1998a, p.44).

Gonçalves (1999), em uma discussão que fez sobre as reformas educacionais ocorridas no Brasil e sua íntima relação com as transformações da economia mundial nos alerta para o esvaziamento teórico que vem ocorrendo com o ensino:

O que se quer é um indivíduo que esteja preparado permanentemente para a aprender (“aprender a aprender” é fórmula mágica), e não mais a formação com o pensamento crítico que, exatamente por ser crítico, consegue distinguir por si mesmo o que é o essencial do efêmero. O que se quer é substituir o “aprender a pensar criticamente” por um “aprender a aprender”, reciclável, e não um sujeito autônomo e crítico. (Gonçalves, 1999, p.81)

Na prática, isso vem ocorrendo sustentado por discursos que combatem o enciclopedismo do ensino e que pregam a necessidade de transformar a escola em um lugar moderno e agradável para o aluno, em que o que se ensina deve necessariamente ter relações com a realidade imediata de quem o aprende.

Para propaga-se que todo o tipo de prática educativa que valoriza a transmissão do conhecimento científico necessariamente oferece um ensino desprovido de sentido e visa unicamente à memorização dos conceitos e repetição de operações mecânicas.

Nesse processo o que ocorre é que a análise da realidade tem se restringido a discussões e atividades didáticas que não permitem que o aluno eleve a sua compreensão do real para além do senso comum. Não se tem oferecido ao indivíduo um aprofundamento teórico sobre a realidade ao nível do conhecimento científico e elaborado.

Duarte (1999), quando teoriza sobre a educação escolar e a historicidade do ser humano, mostra-nos que, desde a sua origem, a sociedade capitalista vem provocando um esvaziamento da individualidade humana. Para esse autor hoje, diante do processo de globalização, isso vem se intensificando e contribuindo para um maior esvaziamento do indivíduo no que concerne à sua capacidade de se tornar um ser livre e consciente, capaz de produzir a sua própria existência, ou seja, um ser histórico-social. O indivíduo tem sido considerado unicamente na sua dimensão de

trabalhador, como “alguém que se caracteriza apenas por possuir força de trabalho em geral”. (1999, p.122)

Nesse contexto,

ao invés da educação escolar formar indivíduos que sabem algo , ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa , desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social , isto é , ao mercado. (Idem, p.122-123).

Assim, à medida que se esvazia teoricamente o ensino, ocorre um esvaziamento do indivíduo como um ser histórico social e diminuem as chances de formar um indivíduo consciente e livre, capaz de contribuir no processo de transformação social.

Sendo assim, concordamos com Saviani (1995) quando este argumenta que

a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (Saviani, 1983, p.41)

Nesta perspectiva, acredita-se que o tipo de concepção educacional que vem sendo construída no Brasil pela classe dominante, é uma concepção que visa à reprodução e à conservação da sociedade.

Essa postura política dos que têm direcionado a educação em nosso país talvez se torne compreensível à medida que refletirmos sobre a posição ocupada pelo Brasil no contexto econômico mundial.

Segundo Miranda (1997), parte das diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais adotadas pela maioria dos países da América Latina, a partir de 1990, tem sido traçadas a partir de parâmetros estabelecidos por organizações financeiras internacionais.

Diante dos impactos do processo de globalização e da revolução tecnológica ocorrida no mundo nos últimos anos, a maioria dos países da América Latina com objetivo de realizar as mudanças sociais e econômicas necessárias para se tornarem competitivos no mercado internacional tem recorrido a empréstimos de organizações financeiras internacionais, como o BIRD- Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento- ou o Banco Mundial.

Diante disso, as políticas educacionais estabelecidas nesses países têm sido bastante influenciadas pelas diretrizes dessas organizações, que explicitamente defendem a vinculação entre educação e produtividade, numa visão extremamente economicista. Nesse contexto, tais países se vêem obrigados a adotar diretrizes econômicas e sociais que estão de acordo com os interesses das organizações. O fato de a educação ter sido direcionada em função das necessidades produtivas da sociedade contemporânea tem levado o indivíduo a ser educado para atuar competitivamente (Miranda, 1997).

O objetivo da educação nesses países, entre os quais se encontra o Brasil, tem sido o de difundir os progressos técnicos atingidos pela sociedade capitalista, o que talvez explique o fato de existir tanta insistência em priorizar o desenvolvimento de habilidades no aluno em detrimento da transmissão do conhecimento científico. Assim, toda prática educativa passa a ser valorizada, quando sustentada pela pedagogia do aprender a aprender, pois “mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções.” (Miranda, 1997, p.43)

Nesse contexto, o que se tem exigido da educação escolar em nossa sociedade é que ela desenvolva no indivíduo uma racionalidade instrumental, desprezando-se importantes aspectos da cultura universal, indispensável para a formação do indivíduo e da cidadania.

Na opinião de Miranda (1997), as exigências econômicas dessas organizações internacionais produzem um tipo de processo educativo no qual a aprendizagem do indivíduo acerca dos elementos de sua realidade, antes mediada pelo conhecimento científico, passe a ser mediada pela ação. Exige-se que a escola desenvolva nos indivíduos uma racionalidade instrumental e não intelectual.

3-A Educação Escolar e o conhecimento geográfico: para um ensino de geografia além da realidade imediata do aluno

Pelo fato de a Geografia ser uma ciência que aborda aspectos importantes da organização espacial da sociedade, ela pode contribuir significativamente para a formação de consciência no indivíduo acerca de seu espaço vivido e de seu papel social dentro deste espaço.

Assim defende-se que o contato do aluno com o corpo teórico da ciência geográfica poderá fornecer-lhe conhecimentos que servirão para desvendar as contradições e as relações estabelecidas dentro do seu espaço. O que poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da sua realidade espacial dentro do almejado processo de transformação social que defendemos anteriormente.

Santos (1978) argumentou que sendo a Geografia uma ciência que tem como objeto o espaço construído socialmente, ou seja, o espaço que a ação humana produz ao longo da história, essa ciência deve se comprometer em denunciar as contradições espaciais surgidas em nossa sociedade a partir do desenvolvimento da humanidade.

Isto significa que a Geografia deve ser uma ciência comprometida em esclarecer que o contínuo processo de modernização vivenciado pela humanidade se manifesta de modo desigual e injusto pelo espaço e que na maioria das vezes esta modernização está voltada para atender interesses particulares e não interesses coletivos.

Na concepção de Santos (1978), o conhecimento geográfico deve se constituir em uma arma de combate a qualquer situação espacial que se faça contraditória. Em outras palavras, a Geografia não deve se constituir em uma ciência neutra e descompromissada com a sociedade. O conhecimento geográfico escolar torna-se um dos instrumentos da escola, capaz de contribuir significativamente para formar no aluno bases sólidas de pensamento sobre sua realidade.

No que diz respeito ao ensino da geografia considera-se que importantes passos foram dados na direção de um ensino de Geografia comprometido com formação crítica do aluno em relação à sua realidade espacial.

O professor diante da expectativa de realizar um ensino cujos conteúdos teóricos se mostram relacionados com a realidade imediata do aluno passou a restringir os estudos da realidade espacial à análise unicamente de fatos vivenciados imediatamente pelo aluno e, também a secundarizar a transmissão de conteúdos da geografia importantes na análise e interpretação da realidade espacial.

Isso não significa um posicionamento contrário ao tipo de ensino que procura transmitir os conteúdos de forma concreta ao aluno. Ao contrário disso acredita-se essa disciplina, através do seu corpo teórico, deve contribuir para desenvolver uma consciência crítica no aluno sobre a organização espacial da sociedade, e que este processo deve ter como ponto de partida a análise da lógica espacial local, para que a aprendizagem dos conteúdos ocorra da forma mais concreta possível. No entanto, considera-se importante esclarecer alguns aspectos importantes desta questão.

A compreensão da organização espacial da sociedade far-se-á de forma mais concreta à medida que o professor iniciar os estudos desta organização a partir da análise dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo aluno, pois isso faz com que o aluno se envolva mais

com os estudos e se encontre como sujeito social ativo dentro de sua realidade, conseguindo realizar generalizações importantes sobre a realidade espacial global.

Por outro lado, é imprescindível que a prática do professor de Geografia não se restrinja à análise da realidade espacial que o aluno vivencia. É necessário que o professor, nos estudos realizados em classe, ultrapasse a análise deste espaço para que o aluno possa realizar abstrações sobre realidades espaciais mais distantes, o que lhe permitirá obter avanços nas suas faculdades de compreensão e uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade. Somente a análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não é suficiente para que este obtenha uma visão de totalidade da sua realidade espacial, pois sabemos que esta realidade é síntese de múltiplas determinações, as quais nem sempre se apresentam visíveis ao aluno.

É o contato do aluno com a teoria geográfica em sua totalidade que lhe permitirá questionar e enxergar as limitações de sua realidade, ultrapassando assim a simples constatação do óbvio.

Além do mais, o tipo de prática educativa que se restringe unicamente à vivência do aluno estará formando indivíduos para “a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (Duarte, 1996a p.206). Em outras palavras, estaremos educando “o indivíduo para ele se adaptar a **naturalidade** de sua existência e dos desejos e expectativas por ele gerado, tendo por consequência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada (Idem, p.206).

Nesse sentido, ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, a Geografia escolar estará contribuindo para a formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social, contribuindo assim para a reprodução e a perpetuação da realidade social contraditória que hoje vivenciamos.

Ao contrário disto, defende-se que a Geografia, no contexto das especificidades da educação escolar, deve ser um dos instrumentos que participem da promoção do ser humano a indivíduo livre e consciente como defendemos no anteriormente. Isto significa que seu ensino deve ser direcionado a educar indivíduos não apenas para o que eles são, mas principalmente para o que eles podem vir a ser (Duarte, 1996a).

Portanto, para que a Geografia escolar seja eficaz na formação da consciência do aluno acerca de sua realidade espacial é preciso que o professor conduza o aluno a compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global e, concomitante a isso, a articulação desta última com a sua realidade.

Outro aspecto importante deste processo diz respeito aos objetivos específicos da Geografia dentro do currículo escolar e aos conteúdos programáticos desta disciplina que o professor deve transmitir ao aluno para que ele possa obter bases sólidas de pensamento acerca da organização espacial da sociedade.

A Geografia como disciplina do currículo escolar deve estar comprometida com a transmissão de conteúdos teóricos que conduzam o aluno a compreender a organização espacial como um processo histórico que ocorre a partir do momento que os homens transformam a natureza para satisfazer as suas necessidades, lembrando que esta transformação se faz através do trabalho e que estes homens estão organizados em sociedade.

Sendo assim, ao estudar este espaço, os conteúdos a serem apropriados pelos alunos devem ser aqueles que os levem a compreender tanto os determinantes naturais como os histórico-sociais envolvidos na sua produção.

Neste contexto, tanto natureza como sociedade devem ser analisadas em suas especificidades e dinâmicas próprias, bem como nas suas interações. E isto só ocorrerá por completo se o professor garantir ao aluno o contato com uma teoria geográfica que seja capaz de explicar todas as dimensões da produção do espaço geográfico. Até mesmo aquelas teorias cujos conteúdos se fazem abstratos para o aluno e que não são imediatamente úteis.

Por exemplo, ao trabalhar com o aluno os determinantes naturais envolvidos na produção do espaço geográfico, o professor deve colocá-lo em contato com uma teoria que os levem a conhecer todos os elementos da natureza envolvidos no processo (clima, relevo, solo, vegetação,

hidrografia, etc.). Também as relações entre estes elementos e as existentes entre estes elementos e a sociedade e, concomitante a isso, os reflexos destas relações no espaço.

Especificando, significa dizer que ao trabalhar os reflexos do clima na produção do espaço geográfico, o professor deve levar o aluno a compreender as características e a dinâmica natural do clima em questão, as relações estabelecidas entre este tipo de clima e outros elementos da natureza, como o tipo de relevo, a presença ou ausência de rede hidrográfica na região, o tipo de vegetação existente e assim por diante, bem como as influências deste tipo de clima nas ações da sociedade, como por exemplo, suas influências no tipo de cultivo agrícola do local ou nos hábitos culturais da população.

Por outro lado, e paralelo a isso, na análise dos determinantes histórico-sociais da produção do espaço geográfico o professor deve levar o aluno a ter contato com conteúdos teóricos que os façam visualizar todos os elementos da sociedade que participaram da produção do espaço em análise. Tanto aqueles que se originaram das relações diretas do homem com a natureza através do trabalho (como as estradas, indústrias, minas, usinas, cidades, etc.) como aqueles que se originaram pelo modo como os homens estabeleceram suas relações ao longo da história (como as relações de poder, as idéias, a política, as relações de trabalho, as relações culturais, etc.), que são elementos determinantes na produção do espaço geográfico.

Por exemplo, ao estudar os problemas ocorridos no espaço dos grandes centros urbanos do país, especificamente o fenômeno das enchentes, além de recorrer à análise das dinâmicas naturais envolvidas no problema, como condições climáticas da região, ciclo hidrológico da água, características geomorfológicas do terreno, rede hidrográfica da cidade e a interferência predatória da sociedade na natureza: poluição, assoreamento de rios, pavimentação do solo, que inviabiliza a infiltração da água no solo aumentando o escoamento superficial, o professor deve também conduzir o aluno a perceber que as relações estabelecidas entre os homens, como as relações de trabalho ou de poder, são elementos que participam da produção do espaço geográfico. Isto será feito através da análise das características e da localização dos bairros mais atingidos pelas enchentes e das condições sociais da população destes bairros, ou das razões que determinaram a fixação desta população nos locais da cidade vulneráveis a enchentes, como poder aquisitivo, as variações de preço do solo existentes no tipo de sociedade em que vivemos, etc.

Se o professor secundarizar ou negligenciar a transmissão de alguns desses conteúdos ao aluno ou então restringir os estudos do espaço geográfico à análise dos elementos presentes na realidade espacial que ele vivencia, estará cerceando a possibilidade de o aluno desenvolver a sua consciência crítica a respeito do espaço vivenciado. Estará contribuindo para formar uma visão superficial no aluno a respeito da organização espacial da sociedade, comprometendo assim o processo de formação do indivíduo livre e consciente.

É com base nesses pressupostos teórico-metodológicos que foi realizada a análise do conteúdo veiculado pelo referencial curricular nacional para o ensino de geografia.

4 – O conhecimento Geográfico veiculado pelo Referencial Curricular Nacional: algumas reflexões.

Os conteúdos programáticos para o ensino de geografia estão apresentados no documento oficial sob a forma de eixos temáticos, que foram divididos em temas e estes, por sua vez, em itens.

Devido à multiplicidade de eixos temáticos, temas e itens presentes no documento curricular oficial e também às limitações técnicas impostas do para a sistematização desse texto¹ procurou-se apresentar apenas alguns pontos da análise realizada. Assim serão apresentados no próximo item alguns dos conteúdos programáticos analisados a fim de dar uma

¹ Segundo a comissão organizadora do XII Encontro de Geógrafos da América Latina o texto para publicação não deverá ultrapassar o total de 15 linhas, fato que nos impõe certo limite.

mostra da superficialidade que atinge o ensino de geografia no que diz respeito à análise da realidade social.

Optou-se expor as considerações realizadas sobre os conteúdos programáticos que compõem o Eixo Temático **O Campo e a cidade como formações socioespaciais**.

O referido eixo temático está dividido em quatro temas os quais são:

TEMA 1- O espaço como acumulação de tempos desiguais

TEMA 2- A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade

TEMA 3- O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira

TEMA 4- A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade

O presente eixo foi construído com o objetivo de orientar o professor a trabalhar o espaço urbano e o espaço rural enquanto partes integrantes “de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e internacional do trabalho” (Brasil, 1998b, p.65).

Desta feita isto significa dizer que o professor deve trabalhar o espaço urbano e o espaço rural enquanto formas espaciais pertencentes a um todo maior, que no caso é o Brasil, país subdesenvolvido, o qual se encontra inserido historicamente ao sistema capitalista mundial.

Isto se confirma quando no documento encontra-se a orientação de que para o professor conseguir levar o aluno a compreender bem esse processo deve se interar do conceito de formação socioespacial e reconhecer sua contribuição enquanto categoria de análise do espaço.

A utilização desta categoria na análise do espaço pressupõe que o professor deve reconhecer a impossibilidade de se estudar um dado espaço sem a compreensão dos fatos históricos que nele se sucederam, ou seja, sem recorrer ao estudo do processo histórico-social que o determinou.

As discussões em torno da formação socioespacial como categoria de análise do espaço geográfico foram introduzidas entre os geógrafos por Milton Santos, a partir da década de 70. Tais discussões se contextualizam no momento em que a Geografia brasileira passa a incorporar alguns dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo na análise do espaço.

Santos (1977) criticando a atuação dos geógrafos tradicionais, que em suas análises do espaço se interessavam mais pelas “formas das coisas do que pela sua formação” (Santos, 1977, p. 81) defende que, sendo o espaço humano um fato histórico, a Geografia só realizará uma verdadeira análise do espaço, principalmente quando diz respeito ao espaço de países subdesenvolvidos, se ela recorrer a história, pois,

somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço ele mesmo é social. (Santos, 1977, p.81).

Outro aspecto importante desta discussão em torno do uso da história para a interpretação do espaço, é que o geógrafo não deve considerar o espaço apenas como um mosaico de formas resultantes de diferentes tempos históricos. É importante que se considere a dinâmica social existente em cada um destes tempos históricos, o que significa levar em consideração as relações sociais e econômicas existentes entre as pessoas e os lugares ao longo da história como produtoras das formas espaciais.

Mais recentemente, sobre esta questão, Santos (1996) chamou a atenção dos geógrafos para a necessidade de se distinguir entre paisagem e espaço:

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que os anima. (Santos, 1996, p. 83)

Nesse contexto ao analisar com seus alunos o espaço urbano e o espaço rural do Brasil, o professor não pode deixar de levá-los a compreender as relações existentes entre estes espaços, e a dinâmica global determinante destas relações. Para tanto é preciso que o professor coloque o aluno em contato com conteúdos da ciência geográfica que o levem a essa compreensão do espaço.

Nesse sentido, num primeiro momento, as idéias presentes no documento parecem ir ao encontro das convicções expostas anteriormente sobre o modo como devem ser trabalhadas estas porções do espaço brasileiro. Isto se confirma seguinte afirmação: “É a história que se coloca junto à Geografia para ajudar o aluno a explicar, compreender e construir idéias sobre a dinâmica das transformações desse espaço que é impregnado de diferentes temporalidades” (Brasil, 1998b, p.67).

O mesmo pode ser dito quando o documento procura mostrar ao professor a importância de se trabalhar com o aluno os diferentes tipos de relações de trabalho existentes no espaço urbano e no espaço rural como produto histórico.

No entanto, analisando a abordagem dos temas propostos para o desenvolvimento deste eixo temático, e os itens sugeridos para o desdobramento destes temas, verifica-se que não se consegue cumprir o proposto inicialmente. Existe aí uma abordagem bastante superficial dos conteúdos, o ensino de geografia proposto pelo documento tende, unicamente, levar o aluno a uma simples constatação de sua realidade espacial e não a uma real compreensão desta realidade.

Partindo do princípio que no início das explicações deste eixo se propõe uma abordagem histórico-social da realidade espacial quando recorre à categoria da formação socioespacial para a análise do espaço, verifica-se que os temas propostos para o desenvolvimento do eixo até indicam que o professor possa recorrer a conteúdos teóricos que consigam dar conta de explicar o movimento social e econômico responsável pelas diferenças sociais existentes no espaço.

No entanto, analisando os itens sugeridos no documento para trabalhar o tema 1: **“O espaço como acumulação de tempos desiguais”** é possível verificar que não existe a intenção de demonstrar ao professor a importância de conduzir o aluno a um aprofundamento teórico sobre os mecanismos históricos sociais envolvidos nas diferenças existentes no espaço.

Ao contrário disto, a impressão que fica é que basta ao professor, a partir de elementos visíveis na paisagem, seja ela urbana ou rural, conduzir o aluno a uma constatação de que as diferenças de tempos históricos e sociais existem, sem no entanto se preocupar em levar o aluno a compreender os mecanismos sociais e econômicos que determinaram essas diferenças.

Observando os itens abaixo, isto fica claro:

- * Os monumentos, os museus, como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;
- * a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referência de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas;
- * as cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo;
- * as feiras livres como sobrevivência do passado na moderna industrialização;
- * as festas e as tradições do folclore brasileiro como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais;
- * os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivências do passado nos tempos atuais;
- * o arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras;

- * pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial;
- * as relações de trabalho cooperativo e o extrativismo como formas de permanências e resistências às relações competitivas do trabalho assalariado.

Percebe-se que os itens dão conta de demonstrar claramente que existem as diferenças de temporalidades no espaço. No entanto, não é percebida a intenção do documento em conduzir o aluno a um aprofundamento teórico sobre os mecanismos determinantes destas diferenças. Os itens propõem um estudo das diferenças espaciais a partir e unicamente dos elementos visualizados concretamente no espaço, como, por exemplo, diferenças de arquitetura urbana, monumentos históricos, museus, tecnologia tradicional e etc. Conteúdos teóricos que levariam o aluno a uma visão mais aprofundada foram secundarizados. Detecta-se uma prioridade da análise da paisagem em detrimento da análise do espaço.

Além disso, a partir dos exemplos que são colocados ao professor de como trabalhar o assunto não é possível perceber, por parte dos autores do documento, a intenção de levar o aluno a uma compreensão de sua realidade como uma totalidade.

Isto fica claro nos trechos abaixo, quando no documento sugere-se a importância de o professor trabalhar com o aluno as diferentes temporalidades do espaço urbano e rural. O que se vê é uma orientação com o objetivo de levar o professor a realizar com os alunos uma descrição da paisagem, não ultrapassando a mera constatação. Considera-se o espaço como uma soma estática de tempos históricos diferentes, não orientando que se recorra a conteúdos da Geografia que levem o indivíduo a compreender a dinâmica social envolvida na paisagem:

É importante lembrar que essas diferentes relações com a propriedade, com a natureza e com o trabalho não estão colocadas lado a lado de forma estanque, mas interagem. Pequenos produtores e comunidades indígenas cada vez mais perdem a possibilidade de se determinarem no interior dos grandes sistemas. Pode-se pensar e explicar para os alunos que nas cidades ainda se reproduzem relações de trabalho em que o novo e antigo interagem. As feiras públicas, heranças do passado, convivem com os elegantes e abarrotados hipermercados. Formas artesanais de produção em fábricas domésticas, lembrando o período medieval, coexistem nas cidades com poderosas e automatizadas indústrias modernas. (Brasil, 1998b, p. 65-66)

e,

Nas cidades ainda encontramos relações sociais de trabalho que lembram o trabalho servil das épocas feudais, em que os trabalhadores não têm nenhuma garantia contratual amparada pela lei, coexistindo com relações contratuais amparadas por sindicatos. (Idem, p.66).

Além disso, os trechos acima revelam a superficialidade histórica adotada pelos autores, quando, ao tentar mostrar a presença de diferentes temporalidades no espaço urbano brasileiro, recorrem a períodos da História Ocidental, dos quais o Brasil não participou, como o Feudalismo e a Idade Média.

Ao abordar a forma como o professor pode trabalhar com o aluno as diferenças de relações de trabalho existentes no espaço rural assim o faz:

Assim, também é possível encontrar outros exemplos ao estudar as relações sociais de trabalho no campo. Relações de outras épocas, como a de parceria, ou a do trabalho cooperativo das populações tradicionais podem coexistir com as modernas relações capitalistas de produção no campo fundamentadas nas relações contratuais e assalariadas de trabalho. (Brasil, 1998b, p.68).

Além de ficar claro a superficialidade com que é tratado o assunto na medida em que não sugere a presença da dinâmica social na qual o espaço está inserido, o documento aborda a questão das relações de trabalho no campo de forma bastante ingênua, insinuando uma relação

harmoniosa entre o processo de modernização capitalista e os setores tradicionais do campo, uma vez que nem sempre que nem sempre isto ocorre em se tratando de um país subdesenvolvido. Haja vista os conflitos fundiários que se presencia atualmente no campo brasileiro.

Como orientação para trabalhar as desigualdades surgidas no espaço urbano, assim se sugere no documento: “Todas essas desigualdades não podem ser explicadas ou compreendidas como produtos de forças naturais, mas sim como produtos de forças históricas que vão deixando suas impressões nas paisagens da cidade” (Brasil, 1998b, p.66).

No entanto, se contradiz quando apresenta a forma de trabalho. Utiliza uma linguagem que não conduz o professor a trabalhar de forma aprofundada e clara os mecanismos históricos, sociais e econômicos, envolvidos no surgimento de tais diferenças, deixando transparecer que as desigualdades espaciais das cidades devem ser mostradas como fatos espaciais surgidos naturalmente e do nada, ao longo da história:

Espaços sofisticados como formas de morar e de comprar (como os elegantes *shopping centers*, cercados com frequência por bairros residenciais de elite) se reproduzem para atender classes sociais representando os setores dominantes das finanças, da indústria, do comércio, dos trabalhadores terciários de elevada remuneração, dos artistas famosos, atletas de valor milionários, etc.

Ao mesmo tempo vão se reproduzindo as favelas, os cortiços, os bairros de autoconstrução, os mercadinhos de porta de garagem, abrigando empregados, ambulantes e marreteiros, domésticas, quase todos trabalhadores não incorporados pelos setores modernos do sistema, mas que garantem, ainda, com seu trabalho, o funcionamento desse sistema, por mais contraditório que possa parecer. (Brasil, 1998b, p.66).

Outra contradição neste eixo diz respeito ao modo como é sugerido que o professor trabalhe o tema 2: **“A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade”**.

Analisando o significado deste tema, entende-se que o professor ao trabalhá-lo com os alunos deve colocá-los em contato com conteúdos da Geografia que os levem a compreender as transformações ocorridas, a partir da década de 50, no espaço urbano e no espaço rural do Brasil. Transformações estas que se deram em função da inserção do nosso país no processo histórico de modernização do capitalismo mundial e que não devem ser compreendidas a partir e unicamente do espaço brasileiro.

No entanto, o modo como se discutem o tema e os itens propostos para ele nos leva a perceber mais uma vez que o assunto é tratado de forma superficial. Os itens propostos para o tema levam a uma constatação desse fato:

- * a entrada das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras;
- * os problemas enfrentados atualmente pelos pequenos e médios produtores no campo;
- * o abastecimento das cidades e o papel do pequeno e médio produtor do campo;
- * a mecanização, a automação e concentração de propriedade e o problema dos sem-terra;
- * Os sem teto nas metrópoles e suas relações com o processo de modernização capitalista;
- * as metrópoles como centro de gestão das inovações tecnológicas e gestão do capital e suas repercussões no campo;
- * modernização e desemprego no campo e na cidade;
- * a importância da reforma agrária como solução para os grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil.

Verifica-se que apesar dos itens sugerirem uma análise dos efeitos negativos do processo de modernização no Brasil, eles conduzem o aluno a apenas uma análise direta das

conseqüências sociais e espaciais do processo de modernização sofrido pelo Brasil nos últimos anos. A contextualização histórico-social do processo não ocorre. Os itens propõem uma análise dos fatos no presente e não percebemos nenhum item ou orientação para levar o professor a recorrer a algum conteúdo histórico que dê sustentação aos fatos.

Além do mais, verificamos que o processo de modernização capitalista é restritamente analisado a partir e unicamente da realidade brasileira. Não existe nenhuma preocupação, dos autores do texto, em orientar o professor sobre a necessidade de contextualizar o processo que ocorre no Brasil como parte de um processo global, ou seja, da lógica do sistema capitalista.

Apesar de citarem a modernização capitalista, o fazem como se fosse um processo exclusivo do Brasil. Os únicos momentos em que se insinua qualquer relação entre a modernização ocorrida no Brasil e o capitalismo mundial são os que se referem à presença das multinacionais no Brasil. No entanto, isso ocorre timidamente.

No documento, veicula-se a idéia de que o processo de modernização capitalista no Brasil é devido às ações isoladas de empresários nacionais que, na tentativa de obter uma maior produtividade, estabeleceram vínculos com alguns empresários estrangeiros, no caso as multinacionais, e que por fim passaram a ser os grandes responsáveis pelos problemas sociais ocasionados pela modernização capitalista no Brasil.

Isto fica claro em alguns trechos do documento como ao estabelecer algumas críticas ao processo de modernização, o professor é orientado a:

que reflita e critique com seus alunos a crença de que as tecnologias importadas e suas conseqüentes inovações sejam capazes por si só de gerar os impactos necessários para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Fazer com que os alunos percebam que essas tecnologias e seus benefícios se voltaram para os grandes empreendedores do campo que por sua vez passaram a ter seus interesses atrelados às empresas multinacionais em sua grande maioria voltadas para produtos de exportação, inclusive para beneficiar os avanços tecnológicos nos setores secundários e terciários das grandes cidades. (Brasil, 1998b, p.69)

Ou ainda quando orienta a necessidade do professor

Fazer com que os alunos compreendam que a modernização capitalista no Brasil, onde campo e a cidade foram se inserindo nas novas relações de trabalho, buscando maior eficiência e produtividade, foram os setores hegemônicos das cidades, aliados aos segmentos empresariais do campo, que passaram a ser os maiores beneficiados. Que essa aliança entre os setores hegemônicos do capitalismo no Brasil por sua vez acabou reproduzindo e acentuando as contradições no campo e na cidade. Que o crescimento dos segmentos sociais dos sem-terra e sem-trabalho no campo associou-se aos sem-trabalho e sem-teto nas cidades. Ambos tendo sua origem no processo de concentração do capital e nas inovações tecnológicas importadas empreendidas pelo processo de modernização. Uma modernização que veio se acentuando muito mais para responder aos interesses do grande capital nacional e multinacional com seus centros de gestão e de interesses nas grandes metrópoles e comprometidas com os setores hegemônicos do capitalismo. (Idem, p. 70).

Verifica-se que a única referência feita ao processo ocorrido no Brasil e outras partes do mundo foi através de termos como exportação, tecnologias importadas ou capital multinacional, sugerindo que o processo de modernização possui somente determinantes internos.

A análise dos conteúdos programáticos desse eixo temático e de suas sugestões didáticas nos conduz a visão de que à Geografia como disciplina do currículo escolar está reservado o restrito papel de levar o aluno a uma simples constatação de sua realidade e que nenhuma chance lhe é dada de ter contato com conteúdos que o levem a questionar a dinâmica da sociedade capitalista na qual seu país se encontra inserido.

Os conteúdos sugeridos pelo documento para que o aluno perceba as contradições presentes na sua realidade espacial são insuficientes para extrapolar o nível da realidade imediata do aluno. São aqueles que levam o aluno à visão ingênua de que a transformação social se fará no âmbito da realidade imediata de cada um, que no caso é a realidade brasileira.

Como já dissemos anteriormente, o título deste eixo temático, na medida em que pressupõe a utilização da categoria formação socioespacial, sugere conteúdos eficientes para levar o aluno a compreender a sua realidade como totalidade e a perceber suas contradições e as possibilidades de transformação desta realidade.

No entanto, o modo superficial como os autores trabalharam o eixo e os temas propostos para ele, não conduzirá o aluno a isso. Os questionamentos que irão surgir no aluno pelos conteúdos propostos no documento são aqueles que dão uma visão superficial e limitada da sociedade em que vive.

5-Considerações Finais

Diante da realidade social que hoje se vivencia, defende-se que a educação escolar deve ser uma das modalidades da prática social empenhada na formação de indivíduos que sejam capazes de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo.

Isto se fará a partir do momento em que a educação escolar garantir ao indivíduo bases sólidas de pensamento para que ele possa estabelecer uma relação consciente com sua realidade social. Essas bases sólidas de pensamento o indivíduo adquire no seu contato e na sua apropriação do conhecimento científico.

Somente a partir de uma relação consciente com o saber acumulado historicamente pela humanidade que o indivíduo desenvolverá razão e consciência para realizar uma leitura consistente e fundamentada de sua realidade, podendo detectar suas contradições e visualizar as possibilidades de construção de uma sociedade menos contraditória.

Nesse contexto, o ensino de Geografia deve estar comprometido em proporcionar ao aluno seu contato com conteúdos que realmente contribuam para formar a sua criticidade sobre o tipo de realidade vivida. Em formar indivíduos que sejam capazes de impulsionar o processo de transformação social em direção a uma sociedade mais humana em que as conquistas sociais atingidas pelo conjunto da humanidade sejam estendidas a todos.

A conscientização do aluno acerca de sua realidade social via ensino de Geografia implica também o uso de uma metodologia de ensino que seja eficiente no estabelecimento de relações concretas entre o conhecimento ensinado e a realidade espacial vivida pelo aluno, ou seja, uma metodologia que proporcione um maior envolvimento do educando com os conteúdos e que os leve a encontrar-se como sujeito social ativo da realidade em que vive.

As reflexões realizadas neste texto mostraram que a prática do professor de Geografia deve ser permeada por uma constante reflexão acerca da metodologia utilizada com o intuito de não deixar que a sua prática, diante da preocupação com um ensino cujos conteúdos se mostrem concretos ao aluno, fique reduzida a transmitir somente o conhecimento que se relacione com fatos que o aluno vivencia imediatamente em sua vida cotidiana, ou então, aqueles conteúdos que possuem uma utilidade prática.

6-Referências Bibliográficas

ADAS, M. *Panorama Geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1998.

- ANDRADE, M.C. *Uma Geografia Para o Século XXI*. Campinas: Papirus, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 5^a. a 8^a. Séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF,1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 5^a. a 8^a. Séries. Geografia. Brasília: MEC/SEF,1998b.
- DUARTE, N. A Individualidade Para-Si: Contribuição A Uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1996a.
- DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: DUARTE, N. (Org.). *O Professor e o Ensino - Novos Olhares- Caderno CEDES n.44*. Campinas: CEDES,1998, p.85-106.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a Aprender"*. Araraquara: UNESP, 1999. Tese (Livre Docência)".
- GONÇALVES, C. W.P. "Reformas no Mundo da Educação/Reformas no Mundo" In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA, A .U. *Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, , 1999,p.68-87.
- MIRANDA, M. G. "Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina". In *Caderno de Pesquisa n.100*, São Paulo: Cortez/ FCC, 1997, p.37-48.
- OLIVEIRA, A. U. "Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão" In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. *Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p.37-43.
- OLIVEIRA, B. *O Trabalho Educativo : reflexões sobre paradigmas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo: AGB, 1977, p. 81- 99.
- SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- SANTOS, M. *O Espaço Dividido*. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1979.
- SANTOS, M. *A Natureza do Espaço-Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 30 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D "Tendências e Correntes da Educação Brasileira".In: Saviani, D. (et al). *Filosofia da Educação Brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, .1985 ,p.19-45.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. .(Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).
- (SAVIANI, D.) *Escola e Democracia*. 30 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).
- SAVIANI, D *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados ,1997. (Coleção educação contemporânea).