

TERRITÓRIO E FRONTEIRA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICA

Roberto Filizola*

Salete Kozel**

RESUMO

A articulação entre as disciplinas escolares e as acadêmicas é complexa. A Geografia Escolar exige especial reflexão acerca do método de tratamento dos conteúdos escolares. O objetivo do presente trabalho é discutir métodos de ensino da Geografia e avaliar as reais possibilidades de utilização, enquanto aporte metodológico para fins escolares, da fronteira internacional como instituição territorial. Fundamentando-se nas abordagens sobre território e fronteira a partir da Geografia Política, da Geografia Social e da Geografia Cultural, fez-se o estudo de livro didático analisando-se seus conteúdos a respeito do tema. Como resultado, apresenta-se proposição metodológica de ensino da fronteira considerando-se as escalas geográficas de análise. Esta multiescalaridade pode contemplar, a um só tempo, o exercício do controle arbitrário sobre um território que se inscreve numa jurisdição, a questão da inviolabilidade das fronteiras, bem como as práticas sociais que se desenvolvem de acordo com o grau de abertura da fronteira. Desse modo, o estudo da fronteira serve tanto como referência para a seleção de temas e conteúdos, como possibilita que se evitem as armadilhas decorrentes do uso do método de ensino dos círculos concêntricos.

Palavras-chave: Geografia escolar. Metodologia do ensino de geografia. Disciplina escolar. Território. Fronteira.

* Professor de Metodologia do Ensino de Geografia e de Prática de Docência em Geografia no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Doutorando do PPG em Geografia da UFPR. robertofilizola@ufpr.br

** Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Espaço e Representação (NEER). skozel@ufpr.br

INTRODUÇÃO

A articulação ou a relação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, no mínimo, complexa. Talvez resida aí uma importante causa das dificuldades enfrentadas por educadores e educandos no que diz respeito à lida com temáticas escolares trabalhadas na perspectiva de uma Geografia Crítica. Ou seja, parece persistir uma verdadeira questão de caráter metodológico que, como indicam determinados trabalhos¹, atesta o descompasso reinante entre a renovação epistemológica da ciência geográfica e sua incorporação pelas práticas escolares.

Diante dessa questão, pretende-se desenvolver, neste texto, uma reflexão envolvendo, de um lado, uma crítica à persistência do método dos círculos concêntricos como elemento estruturador e orientador dos conteúdos escolares de Geografia e os prejuízos dele advindos, e, de outro, a possibilidade de apropriação pela Geografia Escolar do conceito de fronteira internacional como instituição territorial tendo em vista a viabilidade metodológica de temas e conteúdos da Geografia Política. Para tanto, foram tomadas como fundamento abordagens da Geografia Política, da Geografia Social e da Geografia Cultural, bem como uma concepção de disciplina escolar enquanto entidade específica.

Tendo por finalidade demonstrar a relevância de uma abordagem renovada para o ensino escolar do território e da fronteira, avaliou-se criticamente um volume de coleção de livros didáticos de Geografia. Espera-se, com isso, evidenciar que a transposição didática enquanto adaptação do conhecimento acadêmico para a escola não atende aos reais interesses e necessidades de uma educação geográfica voltada para a construção de uma cidadania ativa pautada no desenvolvimento do raciocínio geográfico e na formação de uma consciência espacial.

Disciplina Escolar enquanto Entidade Específica

A disciplina Geografia existe nos currículos escolares de nosso país desde a primeira metade do século XIX. Quanto ao aparecimento de cursos superiores de formação de professores de Geografia, é necessário frisar que isto somente ocorre

¹ A título de ilustração, pode-se apontar os trabalhos de KAERCHER e de COUTO, ambos presentes na coletânea organizada por PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U., constante das referências.

na década de 1930, praticamente um século após a institucionalização da Geografia Escolar. Essa consideração pode apontar na direção de uma questão relativamente complexa, mas que não pode ser evitada: o que é uma disciplina escolar?

Existem basicamente duas concepções mais amplas e que conflitam entre si. A primeira delas concebe a disciplina escolar como uma transposição didática das chamadas ciências eruditas de referência, ou seja, a disciplina escolar seria tão-somente uma adaptação dos saberes produzidos pela academia. Coube ao pesquisador e especialista em didática da Matemática, o francês Yves Chevallard², a criação e vulgarização da expressão.

Quanto à segunda, seus adeptos a conceberam como um campo de conhecimento autônomo, como entidade específica. Merecem destaque o britânico Ivor Goodson e o francês André Chervel³. Ambos consideram que a formação desse conhecimento se dá por meio de outros conhecimentos que não somente o científico. Isso significa dizer que as diferenças entre o conhecimento científico e o escolar são ainda mais expressivas, além de revelarem que as relações entre as disciplinas acadêmicas e as escolares são de uma complexidade não desprezível. Uma vez que nessa concepção a disciplina escolar é definida e estudada historicamente, e a escola tomada em contextos que consideram o papel por ela exercido em cada momento histórico, e então a escola passa a ser concebida como lugar de produção de conhecimentos.⁴ Conseqüentemente, o entendimento das disciplinas escolares não pode se dar descolado do conceito de cultura escolar⁵.

² Durante os anos de 1970, CHEVALLARD e sua equipe estiveram às voltas com a renovação do ensino da Matemática na França, resultando na chamada Matemática Moderna. Nesse contexto, o conceito de “transposição didática” é criado tendo em vista legitimar a reforma da Matemática Escolar. Trata-se de uma concepção que, a um só tempo, hierarquiza os conhecimentos científico e escolar, em que o primeiro legitima o segundo e a disciplina escolar. Com isso, a escola é concebida como espaço que acolhe e reproduz o conhecimento oriundo da academia, e o professor é reduzido ao papel de intermediário nesse processo. Além disso, conteúdo e método de ensino são vistos separadamente um do outro.

³ É importante assinalar que esses autores integram uma tendência que concebe a *História das disciplinas escolares* enquanto campo de pesquisa. Assim, a disciplina escolar, bem como o currículo, são construções sociais. Nessa perspectiva, determinadas matérias tornam-se acadêmicas, isto é, a disciplina escolar e seu ensino nas escolas determinam a sua criação nas universidades. Esse é o caso da Geografia na Inglaterra e da Gramática na França, de acordo com os estudos da história dessas disciplinas escolares realizadas por esses pesquisadores.

⁴ As regras gramaticais e as normas da língua francesa são criadas na escola para atender às demandas do ensino escolar da língua nacional. Enquanto estudo acadêmico, a Gramática é

Diante disso, é necessário observar o papel do ensino da Geografia na contemporaneidade, bem como as possíveis contribuições advindas da ciência de referência nas e para as práticas docentes.

O método em questão

No processo de institucionalização das disciplinas escolares ocorreu um embate entre o currículo humanístico clássico, predominante até o final do século XIX, e o das novas proposições curriculares, que incorporavam os conhecimentos das áreas de exatas, no contexto da industrialização, da sociedade europeia, bem visto. Desse embate estabeleceram-se os elementos constituintes das disciplinas escolares: suas finalidades, seus conteúdos, seus métodos e a avaliação. Sua coesão ou articulação viabiliza as práticas docentes, e devem ser consideradas nos diversos momentos da trajetória histórica das disciplinas.

Diante dessas considerações, parece recomendável tecer alguns comentários sobre as finalidades do ensino da Geografia Escolar e dos métodos de tratamento dos conteúdos empregados pelos docentes da área.

Seja no Brasil ou no exterior, um número significativo de pesquisadores já revisou as finalidades e os objetivos da disciplina. Por exemplo, no passado, no Brasil, Delgado de Carvalho advogava sua relevância como indutora de valores associados à ideologia do nacionalismo patriótico.⁶ Atualmente, a defesa de alguns estudiosos volta-se para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a formação de uma consciência espacial, no contexto da construção de uma cidadania ativa.⁷

posterior e se realiza a partir dos princípios estabelecidos pela escola. Ver CHERVEL (1990). GOODSON (1990) avalia o mesmo em relação à Geografia na Inglaterra. Um olhar mais atento, e o mesmo percurso pode ser apreendido no Brasil através do trabalho de intelectuais como Delgado de Carvalho.

⁵ Conforme SOUZA (2000), “a escola está sempre vinculada à formação de pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades. Por isso, *o que se ensina e como se ensina* nela não é questão menor mas se encontra no centro de uma compreensão mais acurada sobre as relações entre educação, cultura e poder”(SOUZA, 2000, p.5).

⁶ Em sua obra *Metodologia do ensino geographico* (Petrópolis, Vozes, 1925), Delgado de Carvalho destaca que a Geografia é uma disciplina patriótica por excelência. Nessa perspectiva, Vânia Vlach, em produção de 1991, ressalta a ideologia do nacionalismo patriótico no discurso de Delgado de Carvalho e como tal discurso permeia a chamada Geografia Tradicional no ambiente escolar. Ver referências.

⁷ No Brasil, podem ser citadas, entre outros estudiosos do ensino da Geografia, Helena Copetti Callai e Lana de Souza Cavalcanti, com perspectivas apoiadas, ao menos em parte, nos trabalhos

Por outro lado, um dos elementos constituintes das disciplinas escolares, o método de ensino e aprendizagem, pode ser tomado como um forte indutor da seleção e organização dos conteúdos escolares e, por extensão, da produção de livros didáticos. Trata-se de uma referência ao *método dos círculos concêntricos*, em que o ponto de partida da leitura da realidade é aquele próximo e conhecido do aluno, e que, progressivamente, amplia-se na direção dos eventos distantes e desconhecidos. Desta forma, criou-se uma tradição quanto à distribuição dos conteúdos pelos anos de ensino, resultando numa especialização da parte dos professores de Geografia. Sendo assim, o 6.º ano encontra-se voltado para uma “geografia geral” ou de fundamentos da disciplina; no 7.º ano os estudos estão centrados no Brasil e, no 8.º e 9.º anos, para os continentes, para o mundo.

Esse *recorte espacial dos conteúdos*, que estrutura o currículo de maneira linear e estanque, desconsidera o local, o lugar. Como, então, promover a construção de uma cidadania ativa? Como assegurar o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a formação de uma consciência espacial? Como superar essa forma rígida de selecionar e organizar os conteúdos?

Quer parecer que esse seja um aspecto negligenciado das relações entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica, que, entretanto, pode abrigar reflexões que incentivem a busca de soluções de cunho metodológico. Nesse sentido não se pode deixar de mencionar que a academia, por se encontrar em permanente processo de produção de conhecimento, sugere, mas também impõe, novos temas e abordagens para a escola. Uma vez que a metodologia dos círculos concêntricos ainda permanece em uso nas unidades escolares, é necessário envidar esforços na perspectiva de sua superação. Ao mesmo tempo, é urgente e necessário apontar para a possibilidade de encaminhamentos metodológicos dos conteúdos escolares com base nas novas abordagens da ciência de referência. Nesse aspecto, CAVALCANTI (2008) destaca que

algumas preocupações teóricas têm resultado em indicações para a prática de ensino de geografia. Entre elas podem ser destacadas:

- Reafirmação do lugar como dimensão espacial importante: o lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo. O lugar passou a ser visto como referência necessária, como escala de análise dos conteúdos do

ensino; o ensino da geografia passou a ter como objetivo relevante estudar o lugar para compreender o mundo (CALLAI, 1999, 2001, 2003).

- Articulação local-global como superposição escalar potencializadora do raciocínio espacial complexo. Pode-se falar em um revigoramento da proposta de incorporação do conceito de espacialidade diferencial, de escalas diferenciadas/multiplicidade escalar, para superar o conceito de obstáculo de região. O dado global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas de um dado espaço, tem um significado específico, peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Portanto, trabalha-se com uma compreensão de interdependência dialética entre local e global. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade como dinâmica (CAVALCANTI, 2008, p.31).

Um olhar atento a tais proposições e se reconhece a contribuição de estudiosos tais como SANTOS, CASTRO, CORRÊA, dentre outros⁸. Ou seja, a ciência de referência é um forte componente na atualidade no que diz respeito à orientação metodológica, e também na definição de temas e conteúdos escolares. Tal orientação atende aos reais interesses de crianças e jovens, verdadeiros “usuários” dos conhecimentos propostos e transmitidos em sala de aula? Os professores sentem-se, de fato, seguros ao lidarem com tais orientações? O raciocínio geográfico e a consciência espacial são mobilizados nos alunos sempre que essas orientações são acionadas no ambiente escolar?

Uma obra didática em cena

Tendo por finalidade evidenciar as relações entre a Geografia Escolar e a ciência geográfica, foi selecionado o primeiro capítulo do volume 3 da coleção *Geografia do Mundo*,⁹ voltado para um estudo da realidade mundial. Segundo os autores, e conforme consta na *Apresentação* do volume em estudo,

⁸ A produção renovada da ciência geográfica no Brasil, empreendida desde o III Congresso Nacional de Geografia, em 1978, em Fortaleza, traz uma série de repercussões no ensino escolar. Não há dúvida de que o pensamento, em especial o de Milton Santos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Iná Elias de Castro, Ruy Moreira, entre outros, adentrou as salas de aula e inspirou a produção de obras didáticas. A ideia de produção do espaço, ou melhor, de que o espaço geográfico viesse a ser o objeto de ensino da Geografia Escolar, reside nesses estudiosos. Lana Cavalcanti e Helena Copetti Callai têm uma participação significativa na difusão desse pensamento renovado nos meios escolares, seja pela sua produção acadêmica, seja pela participação em eventos ligados ao ensino da Geografia Escolar.

⁹ Reforçando uma tendência na produção de obras didáticas nos últimos anos no Brasil, a referida coleção foi escrita, à época, por professores de uma instituição de educação superior, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, os doutores Marcos Bernardino de Carvalho e Diamantino

Um dos elementos fundamentais utilizados neste volume para a análise dos fenômenos e lugares do mundo foi a articulação das escalas, ou seja, o empreendimento de leitura em diferentes níveis de análise, dos aspectos mais particulares aos mais gerais. Para viabilizar essa preocupação o volume dedicado à 7.^a série apresenta dois conjuntos articulados: o primeiro abarca a discussão a respeito dos principais tópicos da geografia geral do mundo e o segundo analisa os principais conjuntos regionais do planeta.

Um primeiro aspecto chama a atenção, até porque se trata de uma questão metodológica: a proposição de uma articulação de escalas para a leitura, geográfica, do mundo. É evidente que tal proposição foi gestada no ambiente acadêmico e não no escolar, caracterizando uma “transposição”.

Um segundo aspecto a ser destacado diz respeito ao referencial teórico que fundamenta a produção do texto didático em si. Além de constar nas “Indicações bibliográficas” do manual do professor e de figurar no primeiro capítulo como excerto na seção *outra leitura*¹⁰, a obra de André Roberto Martin, *Fronteiras e nações*,¹¹ parece ter sido utilizada para lançar luzes na estruturação de parte da obra, e, com mais ênfase, no primeiro capítulo. Assim, “As fronteiras na natureza” e “As fronteiras modernas”, temas dos capítulos 1 e 3 da obra de Martin, sugerem que os subtemas “O dinamismo das fronteiras físicas e naturais” e “As fronteiras que nós estabelecemos e seu dinamismo”, do capítulo 1 da obra didática em foco, foram, ao menos parcialmente, construídos com base no referido autor. Parece tratar-se de uma adaptação que evidencia uma concepção de disciplina escolar enquanto transposição didática, além de pôr em dúvida as finalidades dos conteúdos no que diz respeito à formação dos alunos. Ou seja, não parece se mostrar como *conteúdo significativo*¹² de fato.

Alves Correia Pereira. A coleção, voltada para os anos finais do Ensino Fundamental, trata, no volume 1, dos fundamentos da disciplina; no volume 2, do Brasil; no volume 3, das fronteiras e, no volume 4, de redes e fluxos.

¹⁰ *Outra leitura* é uma seção que consta em alguns capítulos da obra que, de acordo com o manual do professor, na sua página 7, possibilita que sejam acrescentados “textos e reflexões produzidos por outros autores, em diferentes meios de divulgação [que] permitem aprofundar a reflexão sobre alguns temas do próprio capítulo”.

¹¹ MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e nações**. São Paulo: Contexto, 1992.

¹² Conteúdos significativos estão sendo considerados na perspectiva da teoria da aprendizagem de David Ausubel, conforme exposta na obra de MOREIRA (2006), constante das referências.

Além disso, o encaminhamento dado aos assuntos presentes no capítulo parece não mobilizar o raciocínio geográfico, uma vez que não se observa a articulação de escalas na sua abordagem. Ao que indica o conteúdo do texto didático, os autores praticamente se dedicam a uma abordagem geral das fronteiras, tratando dos diferentes casos ou situações na escala planetária na primeira parte do livro e, na segunda, voltam-se tão-somente à escala regional. Em outras palavras, a metodologia dos círculos concêntricos não foi superada pela proposição destacada na *Apresentação* do volume 3, por eles assinada, o que só faz reforçar a necessidade de se manter vivo o debate em torno do conceito de transposição didática na Geografia.

Em busca do elo perdido

Diante do exposto, como situar as relações entre a Geografia Escolar e a ciência de referência no presente momento? Ou melhor, o que esperar/propor para que tal relação adquira novos e promissores contornos?

De início, é necessário resgatar aspectos da histórica relação entre ambas. Como se sabe, as demandas por professores de Geografia exerceram uma influência não desprezível na trajetória da Geografia Universitária (PEREIRA,1999). De fato, a divisão da Geografia em grandes temas ou recortes espaciais – Geografia Geral, Geografia Regional, Geografia Física e Geografia Humana –, destinada a organizar o currículo escolar, repercutiu na definição das cátedras ou disciplinas universitárias geográficas. Ocorre que, na atualidade, a estrutura curricular dos cursos superiores de Geografia parece ter-se descolado da estrutura curricular da Geografia Escolar. Disciplinas vinculadas a temáticas tais como as de regionalização, urbanização, espaço agrário, climatologia, geomorfologia ou cartografia voltam-se cada vez mais para a formação de geógrafos/pesquisadores, gerando verdadeiros hiatos na articulação com a disciplina escolar e com as demandas escolares. Disso decorre que os estagiários dos cursos de Geografia, ao se colocarem diante dos programas escolares, sentem-se despreparados para desenvolvê-los pela “simples” razão de não terem cursado qualquer disciplina ao longo de sua formação que possibilitasse lidar satisfatória e seguramente com os conteúdos específicos da disciplina escolar. Ou seja, enquanto o currículo universitário se aproxima de uma proposição cada vez mais “tematizada” e

“especializada”, os programas escolares conservam a mesma estrutura de décadas atrás, ou seja, são pautados no modelo dos recortes espaciais dos conteúdos.

Embora seja possível argumentar que a Universidade contribui para a formação de pesquisadores, e que o professor da Educação Básica deve ter esse perfil, até mesmo para o melhor exercício de suas funções na escola, a carência maior da formação inicial dos professores permanece sendo a falta de perspectiva pedagógica nas disciplinas universitárias. Disciplinas como as de Didática Geral e Metodologia do Ensino da Geografia não são capazes, por si mesmas, de assegurar um enfoque de fato escolar aos conhecimentos geográficos acadêmicos apreendidos durante a formação inicial.

Uma vez que os objetivos das disciplinas escolares e acadêmicas são diversos, e que a seleção e a organização dos conteúdos, assim como a definição dos métodos de ensino, obedecem a critérios igualmente diversos, parece urgente o estabelecimento de um diálogo entre as “geografias” escolar e universitária, ancorado em novas bases.

Uma tentativa de aproximação...

A proposição que se segue é, antes de tudo, de caráter metodológico. Não se trata, portanto, de dialogar com a obra didática avaliada. Tampouco interessa propor novos temas para as aulas de Geografia Escolar. A referida obra serviu tão-somente para ilustrar e afirmar uma concepção de disciplina escolar fundada na ideia de transposição didática, bem como a influência do método dos círculos concêntricos na sua estruturação. Nesse sentido, a proposição fica circunscrita a uma tentativa de aproximação entre a Geografia Escolar e a Geografia Política Crítica, a Geografia Social e a Geografia Cultural. Isso significa dizer que, além do aspecto metodológico, os enfoques renovados desses ramos e tendências estarão norteando as reflexões. Assim, propõe-se uma abordagem diferenciada dos conceitos de território e fronteira de acordo com essas perspectivas epistemológicas.

Inicialmente, convém justificar que o fato de se fazer referência à Geografia Política¹³ no título do presente trabalho deu-se com a finalidade de delimitar e

¹³ Nas diretrizes curriculares da Educação Básica, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no volume destinado à disciplina de Geografia, aparecem os chamados “conteúdos estruturantes”,

assegurar um enfoque mais específico aos conceitos de território e fronteira, sem contudo impossibilitar um vínculo com a Geografia Cultural e a Geografia Social. Melhor dizendo, que a fronteira adquira uma abordagem tal que não permaneça atrelada tão-somente ao olhar e ao viés do Estado.

Convém ressaltar, ainda, a necessidade de abordagens integradoras de conceitos e conteúdos, e que evitem a dicotomização e o seu parcelamento. Sendo assim, não parece recomendável uma proposição que trate separadamente o território da fronteira, muito menos desconectados dos conceitos de identidade e de cultura. Nesse sentido, a insistência em uma classificação ou tipologia das fronteiras ou na diferenciação entre territorialidades humanas e não-humanas não apenas evidencia um modelo de ensino que não diz respeito ao momento presente, como é criadora de armadilhas. Assim posto, é preciso sinalizar uma consideração, o que não deve significar tomá-la como universal.

Um importante ponto de partida no encaminhamento dos conteúdos e temas escolares é sua problematização contextualizada. Isso representa tomar como referência os saberes espontâneos dos alunos. Essa perspectiva pode sugerir um trabalho que considere as suas *vivências conceituais geográficas* de lugar, de paisagem, de território. Considerando-se que em outros espaços geográficos, nos diversos continentes e hemisférios, outros atores sociais igualmente experienciam tais conceitos, não haveria por que insistir em modelos ou encaminhamentos que partam dos conceitos mais elaborados, ou científicos, caso seja mais conveniente dizer. Quer parecer que o mais valioso para os educandos sejam as bases epistemológicas, isto é, as novas abordagens conceituais da Geografia Universitária para a leitura e a interpretação de suas vivências conceituais. Afinal, quais as relações entre o espaço social dos alunos e os conceitos centrais da Geografia? O que representa, por exemplo, a fronteira para os moradores de Foz do Iguaçu e de Ciudad del Este? Como os palestinos e os israelenses apreendem os sentidos e os significados, simbólicos, de seus territórios?

a partir dos quais os temas e conteúdos que guardam uma relação com determinadas subdivisões da ciência geográfica são gerados. Dentre os conteúdos estruturantes está o de Geografia Política.

Foi com base nesse contexto, a um só tempo teórico e empírico, e também formativo, que pareceu promissor estender para o ambiente escolar as proposições teórico-conceituais de pensadores tais como TUAN, DI MÉO, BULÉON, FOUCHER.

De início, pareceu desafiadora a possibilidade de aproveitamento didático-metodológico do conceito de *fronteira enquanto instituição territorial*, segundo FOUCHER (2009). O geógrafo e diplomata francês destaca que há cerca de duas décadas observa-se uma “produção contínua de fronteiras políticas” (FOUCHER, 2009, p.9). Nessa perspectiva, a instituição de novas fronteiras constitui um aspecto significativo da reorganização do mundo. Como bem assinala,

desde 1991, mais de 26 mil quilômetros de novas fronteiras internacionais foram instituídas, outros 24 mil foram objeto de acordos de delimitação e de demarcação e, se todos os programas anunciados de muros, cercas e barreiras metálicas ou eletrônicas fossem levados a cabo, se alongariam por mais de 18 mil quilômetros (FOUCHER, 2009, p.9).

Tomada como instituição territorial, a fronteira se dá em escalas distintas: a) escala nacional ou multinacional; b) escala interestatal, e c) escalas regional e local. Embora estas não sejam sempre complementares, essa multiescalaridade permite que o raciocínio geográfico seja mobilizado, mesmo porque existem interações de escala local entre sociedades vizinhas, determinadas por fatores diversos, e também por sociedades que não guardam fronteiras territoriais internacionais entre si.

As distintas escalas em que a fronteira se dá também possuem um valor significativo para a seleção e a organização dos temas e conteúdos escolares. Assim, salienta-se que a fronteira também pode ser abordada em um contexto de localização, permitindo ser tomada ao menos em dois sentidos. De um lado, pela sua situação transfronteiriça, isto é, em que uma aglomeração urbana, a exemplo da existente na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, adquire uma centralidade. E, de outro, quando vista a partir de distintos pontos do território nacional é traduzida como uma periferia, situando-se alhures, à margem... Qual o ponto de vista mais rico em termos de uma leitura plural, de lida com (multi)territorialidades?

É interessante observar que a fronteira, quando tratada na sua relação com outras questões, a exemplo das aglomerações urbanas, das representações

associadas ao terror, das análises da assimetria entre as sociedades vizinhas, além de permitir abordagens de fato integradoras de conteúdos escolares, também possibilita evitar que se oponham o Estado e a sociedade. De fato, se a "fronteira é, para o Estado, um teatro onde a legitimidade de seu poder é observada com atenção [e] aí se impõe outro fundamento da ordem internacional, a [sua] inviolabilidade, [também representa o terreno] de práticas sociais que variam segundo o [seu] grau de abertura" (FOUCHER, 2009, p. 25-26).

A essa perspectiva da localização, da situação, de associação a questões contemporâneas parece prudente acrescentar o questionamento levantado por DI MÉO e BULÉON (2005) a respeito de território: "A conotação do espaço fechado que a acompanha não contradiz radicalmente a própria natureza que os indivíduos móveis de hoje estabelecem com os quadros geográficos, sempre mais abertos, de sua vida social?" (DI MÉO e BULÉON, 2005, p.75).

Segundo esses autores, "outro desvio, é inevitável, para compreender a verdadeira natureza do território. Para entrar no mistério de sua gênese, bem como de sua fragilidade e sua instabilidade, é essencial evocar no início o conceito de territorialidade" (DI MÉO e BULÉON, 2005, p.82). Evidenciando a relação entre essas que são "ferramentas conceituais práticas", isto é, o território, a territorialidade, o lugar e a paisagem, os autores destacam sua relevância enquanto "modelo analítico dos mundos da geografia social" (DI MÉO e BULÉON, 2005, p.75). Existe a possibilidade de transpô-las para o ambiente escolar? Trata-se de uma questão puramente metodológica ou assume uma outra dimensão, que considera aspectos de uma psicogênese da noção do espaço? Ora, nesse ponto, são no mínimo interessantes as considerações que os autores tecem a respeito do pensamento de Piaget. Ao menos é o que transparece a seguinte passagem: "A formação da territorialidade, como sistema complexo e multi-escalar de relações espaciais, corresponde à produção de um esquema, de estrutura mental, no sentido de Piaget". Fazendo referência à "teoria da equilibração"¹⁴, os autores estariam chamando a

¹⁴ Segundo Piaget, as crianças constroem ativamente novos conhecimentos do mundo, tendo como base suas próprias experiências. Ou seja, a criança não possui qualquer conhecimento inato, assim como não são ensinadas a como pensar pelos adultos. Assim, a *Teoria da equilibração* do

atenção para os processos de aquisição do conhecimento ou assimilação de “valores territoriais”. Afinal, a “territorialidade é a estrutura primitiva de nossa relação com o mundo” (DI MÉO e BULÉON, 2005, p.83).

É importante observar que essas considerações só fazem reforçar os cuidados com a transferência dos conceitos centrais da ciência de referência para a sala de aula. O que pensar, propor, de tal modo que se assegure, ou melhor, se potencialize a relação nos planos individual e coletivo no território, formando territorialidades? Existe um período específico na escola para se dar início a trabalhos pedagógicos na perspectiva do território e das territorialidades?

Convém destacar que

o horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce, mas não necessariamente passo a passo em direção à escala maior. Seu interesse e conhecimento se fixam primeiro na pequena comunidade local, depois na cidade, saltando o bairro; e da cidade seu interesse pode pular para a nação e para lugares estrangeiros, saltando a região (TUAN, 1983, p.35).

Embora a categoria social criança não esteja aqui definida, e haja variações de interesse pelo espaço conforme a idade, os saltos a que Tuan se refere só fazem reforçar a tese de que os programas escolares de Geografia não necessitam ser estruturados segundo a lógica dos círculos concêntricos. Assim, a escola e seu entorno, uma aglomeração urbana, um agrupamento regional de países podem constituir objeto de ensino nas aulas de Geografia. Resta saber com qual finalidade trazê-los para a sala de aula. A escala de análise é fundamental nesse aspecto. A formação de uma consciência espacial, fortemente articulada à construção de uma cidadania ativa, parece reforçar a necessidade de estudos dos espaços vividos, aí presentes as manifestações do lugar, do território, da paisagem. Contudo, não se pode perder de vista que “se você quiser deixar a esfera rígida das evoluções e das representações do indivíduo, se você quiser dar um conteúdo real a toda experiência pessoal do espaço geográfico, devemos privilegiar o conceito de território” (DI MÉO e BULÉON, 2005, p.82).

estudioso suíço revela que as crianças crescem intelectualmente por serem exploradoras e curiosas, buscando permanentemente o ambiente em que vivem. Destarte, o processo de construção do conhecimento compreende situações denominadas de assimilação, desequilíbrio e acomodação. Para saber mais, ver, nas referências, SHAFFER (2005), CASTELLAR (2005), PAGANELLI (2007) e PIAGET e INHELDER (1993).

Na direção de uma Geografia Escolar Crítica, em permanente processo de renovação, a lida com a categoria território parece adquirir uma relevância que ultrapassa as dimensões atuais, sobretudo se for tomada na perspectiva da Geografia Social. No momento presente, esse conceito não estaria sendo considerado tão somente como uma “malha quase estática de um espaço político e social celular, espaço de vida”? (DI MÉO e BULÉON, 2005, p.76). Diante das repercussões perversas da globalização no lugar, não seria necessária uma abordagem que traduzisse uma reflexão mais aguda, a ponto de se mobilizar intervenções no espaço, de “desenvolver espaços de gestão e de projeto, mais coerentes do que aqueles do passado”? (DI MÉO e BULÉON, 2005, p.75). Quer parecer que se está diante de uma espécie de inflexão, de inversão do ponto de vista dos programas curriculares de Geografia Escolar.

Quando um programa de conteúdos disciplinares ou uma diretriz curricular são elaborados, qual o “tamanho” da presença dos educandos diante de suas proposições? Em outras palavras, a questão: “que situações ou problemas que interessam aos educandos têm a ver com o que o programa curricular apresenta?”¹⁵ é utilizada para balizar sua elaboração? Ao se conceber a disciplina escolar enquanto transposição didática, o ponto de vista de uma Geografia a serviço do poder não pode estar se evidenciando? O que se quer dizer é que uma série de temas e conteúdos propostos, seja pelo seu referencial teórico, seja pela escala geográfica de análise, não ilumina os caminhos para a formação de lideranças no âmbito dos segmentos sociais menos favorecidos. Afinal, os jovens “conformam mundos”, tomando nesse ponto a filosofia de E. Cassirer¹⁶, assim como o espaço social se configura também num encontro singular entre pessoas e lugares,

¹⁵ Baseado em TAPIA (2003).

¹⁶ ERNEST CASSIRER, historiador da filosofia e antropólogo, era alemão e judeu. Nasceu em 1874 e veio a falecer em 1945. Foi professor de filosofia em Hamburgo, de onde partiu, em 1933, para o Reino Unido, e posteriormente para os EUA, perseguido pelo regime nazifascista. Para Cassirer, o homem é um animal simbólico que plasma o mundo com sua atividade simbólica, portanto conforma mundos. Segundo sua perspectiva, a ciência, o mito, a religião, a linguagem, a arte e a história devem ser compreendidos como conhecimentos simbólicos, como formas simbólicas. É no âmbito das diversas formas simbólicas que se dão o conhecimento e a relação do homem com o mundo. A filosofia das formas simbólicas trata de conceitos tais como signo, símbolo, vivência expressiva, representação, significado, percepção, entre outros. Dentre suas obras, *Filosofia das Formas Simbólicas* é uma das principais referências.

tornando-se um campo simbólico a um só tempo revelador de relações sociais dos mais variados matizes: pacíficas, de tensão, de conflito.

Diante do exposto, a fronteira, o território, as territorialidades, abordados na sua multiescalaridade, podem ser tomados como conceitos centrais, capazes de gerar uma série de temas e conteúdos para as aulas de Geografia Escolar. Sendo assim, a escola e seus arredores podem ser abordados no 1.º ano do Ensino Fundamental ou na 1.ª série do Ensino Médio, mesmo porque as territorialidades se formam em boa medida de acordo com a experiência prática e pessoal de mundo que o indivíduo realiza ao longo de sua existência.

Portanto, e este parece ser o maior desafio, não são os temas e os conteúdos que merecem ser destacados na presente reflexão. Torna-se de fundamental importância assegurar aos professores de Geografia um diálogo crítico com as bases epistemológicas da Geografia Social e da Geografia Cultural, tendo em vista seu potencial para a leitura da realidade, calcada na ideia de que a atividade do pensamento cria as realidades humanas, realçando a cultura e a identidade. O estudo da paisagem e do lugar, não por menos, adquire novos contornos nessas bases, pois são tomados como produtos das mentes humanas.

Resta recordar que o saber escolar, aquele que se desenrola em sala de aula, se dá na sua relação com outros saberes, entre eles o científico (SAVIANI, 2003). Ou seja, trata-se de um saber autônomo, embora relacional. Nesse confronto, conflitos são produzidos, gerando tensão entre a estabilidade e a mudança, entre a estabilidade e a evolução. Nesse caso, os alunos também se encontram diante de um jogo de forças de conservação e mudança. Estudar o território e a fronteira em novas bases epistemológicas talvez possa vir a ser uma rica possibilidade formativa dos alunos, capaz de representar uma mudança na sua visão de mundo, proporcionando a eles autonomia diante das interrogações cotidianamente formadas e uma certa sensação de bem-estar nesse mundo, nesse nosso vasto mundo.

À guisa de conclusão

Procurou-se, ao longo deste trabalho, demonstrar aspectos da relação complexa – complexa porque antagônica, complementar, conflitante – entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. Nessa tarefa, apresentou-se a disciplina escolar enquanto “transposição didática” e enquanto “entidade específica”. Afora isso, buscou-

se destacar as relações entre a Escola e a Universidade no que diz respeito à formação de professores. Se no passado a relação entre a Geografia Escolar e a dos geógrafos universitários reforçava a organização curricular numa estrutura em grandes divisões, a exemplo da Geografia Física, da Geografia Humana, da Geografia Geral e da Geografia Regional, na atualidade isso se apresenta sob outra forma. As especializações são cada vez mais evidentes, ampliando a distância entre as instituições, sem, contudo, estancar o uso da metodologia dos círculos concêntricos na escola.

A disposição em transformar o jargão “formar cidadãos críticos e atuantes” numa ação real conduziu a uma (re)aproximação da Geografia Escolar com a Universitária, em novas bases. Assim, tratou-se de escolher um “tema” que possibilitasse travar um diálogo que contribua para a renovação do ensino escolar da Geografia. Tomando-se a Geografia Política Crítica como pano de fundo e os conceitos de território e fronteira para nele projetá-los, fez-se uso de algumas perspectivas da Geografia Social e da Geografia Cultural. Segundo a perspectiva social, a paisagem, o lugar, assim como o território e as territorialidades, são considerados ferramentas conceituais, conceitos que se prestam como modelos analíticos dos mundos da Geografia Social. A Geografia Cultural, de perspectiva humanista, parece poder dialogar com a Geografia Social. Ter clareza de suas confluências e incongruências só fez ampliar seu diálogo com a Geografia Escolar.

Os conceitos supracitados apresentam contradições em comum, assim como os saberes trabalhados em sala de aula. Nas aulas de Geografia, e conforme o lugar, o mito, o senso comum, as representações sociais conflitam com o saber mais elaborado, proveniente da ciência de referência. É no âmbito das tensões e das forças geradas que o novo pode emergir. A escala de análise, com isso, aparece como um vetor de caráter metodológico da máxima importância. Nela reside a possibilidade de superação da metodologia dos círculos concêntricos.

A articulação de escalas é reforçada pela apropriação do conceito de fronteira enquanto instituição territorial, segundo FOUCHER. Sem fronteira, não há identidade. Sua inscrição simbólica no espaço aí está, gerada e gerando uma verdadeira espetacularização de cenários transfronteiriços. A paisagem militarizada se edifica ao mesmo tempo em que muros, cercas e postos fronteiriços fotogênicos trazem visibilidade ao Estado. Mas seu caráter institucional de defesa não impede a passagem de um país para o outro, revelando a obsolescência das ações gestoras.

A fronteira se fragiliza, tem sua porosidade evidenciada, e coloca em xeque a conotação de território enquanto espaço fechado.

Valores territoriais são construídos, ao mesmo tempo em que se produz identidade. Uma ideia de território enquanto construção etológica e política (DIMÉO e BULÉON, 2005), reveladora da noção polissêmica do conceito, também faz transparecer sua face ideológica e manipuladora, e sua relação com a força, a violência, o poder. É nessa perspectiva que o caráter excludente do território entra em cena. Uma vez mais essa “ferramenta conceitual” se presta para avaliar a natureza das múltiplas relações sociais que se dão em um contexto espacial.

Resta comentar que uma abordagem social e cultural de fronteira, território e territorialidade, que leve em conta a escala de análise, possibilita o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a formação de uma consciência espacial. A Geografia Escolar pode proporcionar, assim, a lida com identidades territoriais, gestão e intervenção espaciais, valores territoriais, bem como princípios democráticos. Sem querer significar a imposição, de cima para baixo, de tais valores e princípios, as aulas de Geografia podem suscitar mudanças, mobilizando emoções. Melhor dizendo, símbolos mais ou menos duradouros, podem servir-se para invocar emoções, sejam elas “certas” ou “erradas”. Queremos fazer uso do poder dos símbolos que encontram-se no espaço, para fomentar a esperança? Ou, ao contrário, instaurar o medo? O mundo parece ser conformado também pelas emoções. Uma Geografia das emoções parece se desenhar a partir dos fundamentos das Geografias Social e Cultural. É nesse ambiente, nessa “paisagem cultural” que desejamos frutifique uma relação nova e mais humana entre a Geografia Escolar e a Geografia Universitária.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, M. B.; PEREIRA, D. A. C. **Geografia do mundo**. São Paulo: FTD, 2005.
- CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: CASTELLAR, S. (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto: 2005. p.38-50.
- CASTRO, I. E. et al. (orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.
- CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- COUTO, M. A. C. O conceito de espaço geográfico nas obras didáticas: o espaço viúvo do homem. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 323-330.
- FONT, J. N.; RUFÍ, J. V. **Geopolítica, identidade e globalização**. São Paulo: Annablume, 2006.
- FOUCHER, M. **Obsessão por fronteiras**. São Paulo: Radical Livros, 2009.
- GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica-padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.230-254, 1990.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p.221-231.
- MARTIN, A. R. **Fronteiras e nações**. São Paulo: Contexto, 1992.
- MÉO, G.D.; BULÉON, P. **L'espace social**. Une lecture géographique des sociétés. Paris: Armand Colin, 2005.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. **Didáctica da geografia**. Porto: ASA, 1999.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implantação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- PAGANELLI, T. Y. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, R. D. (org.) **Cartografia escolar**. São Paulo : Contexto, 2007. p.43-70.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares de Educação Básica. Geografia. Curitiba: SEED, 2008.
- PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SOUZA, R. F. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M. V. (org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados/Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000. p.3-27.

TAPIA, A. J. Motivação e aprendizagem no ensino médio. In: COLL, C. (org.). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.103-139.

TUAN, Y.T. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.