

O ENSINO DA GEOGRAFIA
E O DIREITO À ESCOLA E
AO CONHECIMENTO

Douglas Santos

São Paulo, 2016.

Douglas Santos é professor visitante na Universidade Federal da Grande Dourados/MS.

Sumário

Apresentação e justificativa, 4

Reflexões em torno das noções de direito e o direito à aprendizagem, 6

2.1 Alguns dados históricos, 9

2.2 Por que precisamos de escola? A escola e seus saberes, 11

2.3 A igualdade institucional num mundo de diferenças, 13

2.4 A escola e a busca de um novo saber, 14

Geografia, 17

Histórico do componente curricular, 18

3.1 As transformações do ensino da Geografia no Brasil – a Geografia crítica e seus desdobramentos, 21

4.1 Componente curricular como construção humana e social, 24

Concepção, 24

5.1 Direitos de aprendizagem do componente curricular, 27

O currículo e o componente, 27

5.2 Participação dos estudantes e professores na construção de currículo e na seleção de conteúdos, 30

6.1 Os ciclos, 34

Estratégias/ação (comum aos três ciclos e específicas em cada ciclo), 34

Bibliografia, 42

1 Apresentação e justificativa

O texto a seguir não foi escrito para ser um artigo. Na verdade, é o resultado de uma consultoria que fiz para a Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo (SME-SP). Não vale aqui indicar os pormenores desse processo, tanto no que se refere à demanda inicial do trabalho para o qual fui contratado, quanto aos motivos pelos quais, em quase comum acordo, o trabalho foi encerrado sem que chegasse ao fim.

Não sei quanto do presente texto foi aproveitado pelas equipes da Secretaria de Educação, mas é quase certo que parte considerável dele tenha sido eliminada em favor das leituras advogadas por um grupo de professores e pela direção geral do processo de construção de novas diretrizes curriculares, voltadas para os ciclos denominados interdisciplinar e autoral (o primeiro teria início no quarto ano da escola fundamental e se encerraria no sexto ano, enquanto o segundo se iniciaria no sétimo e terminaria no nono ano).

Considerando que o texto é, basicamente, o resultado de muitos anos de debate sobre o ensino de nossa disciplina e que o esforço de sistematização ficaria “engavetado” entre os *bytes* de meu computador, achei melhor publicá-lo. Tornar público um posicionamento é, no mínimo, um estímulo ao debate e,

por isso mesmo, imagino que a publicação do texto a seguir é plenamente justificável, independentemente do fato de ele ter sido rejeitado por aqueles que explicitamente contrataram sua elaboração.

A fim de que o leitor alheio aos debates internos da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo possa acompanhar o texto sem grandes percalços, seguem algumas indicações básicas:

1 Em contraposição às indicações pedagógicas associadas às ideias de “expectativas de aprendizagem”, a SME-SP, no meu entender muito acertadamente, assumiu a ideia de “direitos de aprendizagem”. É nesse contexto e com o objetivo de explicitar a relação entre direito, escola e saber que iniciei a discussão tendo por parâmetro os processos pelos quais se constituiu o sistema escolar da sociedade capitalista e como os saberes e as relações típicos da escola moderna tornaram-se uma necessidade que, nos nossos dias, toma a escala planetária.

2 Na continuação, coloquei em questão a relação absolutamente contraditória entre a noção de norma culta e a prática escolar e, nesse percurso, os saberes possíveis e os encaminhamentos que poderiam estar associados ao processo.

3 No desdobramento de todo o contexto, a Geografia e seu ensino são colocados em evidência, por meio do exame de suas categorias fundamentais, das relações metodológicas e por uma associação traçada entre o papel de cada movimento da construção discursiva da Geografia e o processo de ensino e aprendizagem escolar.

4 Por fim, questões como interdisciplinaridade e autoria, no contexto da política pública da SME-SP, são tocadas apenas na tentativa de apontar as possibilidades absolutamente ricas de realização dos processos de construção e domínio dos conhecimentos.

Vale, ainda, realçar algumas aparentes obviedades. Muitos temas essenciais numa proposta curricular não estão aqui discutidos. Tratam-se, no geral, de definições administrativas da SME-SP e se referem a temas como o contrato dos professores, o funcionamento das escolas, a relação entre as

disciplinas, as formas de avaliação dos alunos e das instituições e tantos outros mais.

Um último ponto necessário nesta apresentação é agradecer. Antes de tudo, a Fernando Almeida, que comandava inicialmente o processo e foi quem me convidou para fazer o trabalho. Já passados alguns meses, foi um leitor “privilegiado”, lendo rascunhos, fazendo indicações, pedindo explicações. Outra leitora atenta e amiga foi Mercês Sampaio, com quem trabalhei por quase trinta anos na mesma instituição sem nunca nos encontrarmos e que, agora, na tensa relação desenvolvida na SME, foi uma voz quase cirúrgica no apontamento das dificuldades que criei para o leitor.

Assim, a partir de explicações tão sumárias, espero que os leitores não tenham muita dificuldade em acompanhar um texto relativamente longo demais para ser um artigo e curto demais para ser um currículo. A ideia é, sempre, trocar ideias.

2 Reflexões em torno das noções de direito e o direito à aprendizagem

Refletir sobre o “*direito à escola*” é um exercício dos mais complexos¹. Quando afirmamos que a escola é um direito, podemos colocar em evidência políticas de Estado evidenciando sua obrigação de oferecer escolas suficientes para receber todos os que dela necessitem. Contudo, mesmo considerando a complexidade das ações que garantiriam tal direito dentro desses parâmetros, a mera disponibilidade é uma premissa demasiadamente simplória pois, no final das contas, há de se imaginar que a simples oferta de estrutura física e de pessoal não explicita o tipo de escola de que se fala, nem mesmo qual seria sua qualidade, seus objetivos ou, em outras palavras, em que medida ela daria conta de algo muito mais importante do que a simples disponibilidade: a demanda social que exige a presença da escola em busca de que sejam supridas necessidades consideradas básicas².

¹ No âmbito dessa relação entre a sociedade e seus direitos, sem que isso represente uma relação linear e direta com o Estado, um dos livros clássicos mais conhecidos no Brasil foi elaborado por Henry Lefebvre (1978) e intitulado *O Direito à Cidade*.

² Lembremos que somente para definirmos essas necessidades

Por outro lado, se mudássemos a frase e falássemos da “*escola enquanto norma do direito*”, teríamos de reconhecer que, apesar da semelhança entre elas, teríamos mudado completamente de assunto. Nessa segunda proposição estamos falando da escola como um conjunto de normas, geralmente criadas e sustentadas pelo poder de Estado, cujo objetivo geral é disciplinarizar seu funcionamento. Tais normas nos dizem quanto tempo devem durar os cursos e que componentes e procedimentos curriculares, com que idades, com que profissionais, com que cargas horárias etc. a instituição escolar terá de trabalhar para obter o reconhecimento jurídico de sua existência e a legalidade de seus atos, tais como aferir a alguém uma avaliação e, conseqüentemente, aprovar, reprovar e diplomar alunos, bem como reconhecer e normatizar o trabalho dos professores e dos corpos diretivos e administrativos.

Quando fundimos ambas as consignas (o *direito à escola* e a *escola enquanto norma do direi-*

básicas já estaríamos nos envolvendo num debate carregado de ambigüidades.

to), dois outros pontos ainda merecem ser levantados:

1 Considerando que parte preponderante dos embates em torno do direito envolve sua relação com a existência de um conjunto de normas e que tais normas estão genericamente associadas à ação do Estado, tende-se a perder de vista a constatação de que o Estado, bem como suas manifestações, é sempre a formatação material de alguns aspectos da própria sociedade que o cria³. Assim, se todas as sociedades criam normas, nem sempre elas se apresentam sob a égide do Estado; há também pactuações entre grupos e pessoas nas escalas das famílias, das aldeias, das relações de vizinhança e das diferentes formas de associação, tais como as de caráter religioso, esportivo, de gênero etc.

2 Vale, ainda, considerar que determinados direitos só se realizam, de fato, quando seu formato é o de uma obrigação. Assim, em nossa sociedade, temos o direito à vida, mas não temos o direito à eutanásia, bem como temos direito ao trabalho, mas não podemos abrir mão do salário ou do registro em carteira (lembramos que mesmo que o empregado documente que ele liberou seu patrão de pagar-lhe salário ou de registrá-lo

³ Nicos Poulantzas (1985) fez um diagnóstico preciso sobre o significado de Estado. Como parte dos embates clássicos sobre o tema, vale consultar, como ponto de partida, o posicionamento de Hegel (1986) sobre a Filosofia do Direito e os comentários de Marx (2010) sobre o mesmo tema.

em carteira, a justiça brasileira não reconhece esse tipo de concessão. Só para garantir que permaneçamos em nosso tema central, ressaltamos ainda que nossas crianças têm direito à escola, mas não têm direito de não frequentá-la, sendo que a princípio as penas previstas em lei para essa infração recaem sobre os pais⁴.

Assim, se a escola é um direito daqueles que dela necessitam, e se consideramos que não cabe à criança ou ao jovem a responsabilidade de identificar se, de fato, possuem tal necessidade, o centro desse dilema está, justamente, em compreendermos por que a escola é uma experiência tão importante⁵. Em outras palavras: por que muitos países consideram uma necessidade garantir a todos o acesso à escola e, ao mesmo tempo, consideraram que tal acesso está na lista dos chamados “direitos inalienáveis⁶”, isto é, daqueles que não temos, mesmo que de livre e espontânea vontade, a possibilidade de dele não usufruir?

O que a escola oferece que é tão fundamental?

⁴ A obrigatoriedade de frequentar a escola básica está explicitada na legislação brasileira, mas não é algo novo na história da escola moderna. Na França, por exemplo, o ensino escolar básico é obrigatório desde 1882 (consultar: <www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>, acesso em 29 jul. 2016).

⁵ Alexander Romanovich Luria (2010a; 2010b) foi um colaborador direto de Vygotsky e fez pesquisas significativas sobre o papel da instituição escolar na transformação de hábitos sociais.

⁶ Em linhas muito gerais, entende-se por direito inalienável aquele que todo ser humano possui independentemente de sua vontade e do qual ele não tem o direito de se alienar. Os direitos humanos definidos pela ONU, por exemplo, são considerados como inalienáveis.

Será que a resposta a tais perguntas poderá ser encontrada no conjunto de normas que identifica a *escola enquanto norma do direito*?⁷ Ou, a princípio, a resposta estaria na maneira como vivemos, na forma como nos organizamos socialmente, entendendo que a escola é a instituição que, por excelência, tem a obrigação de garantir que nossos valores, objetivos e formas de sociabilidade se reproduzam e, portanto, que as novas gerações possam ter acesso a um amplo conjunto de experiências que lhes permita construir o sentido de pertencimento ao mundo do qual fazem parte⁸? Optaremos aqui pela segunda possibilidade, pois reduzir a presença social da escola, que hoje possui caráter planetário e é a instituição social de maior capilaridade que se conhece, a um ou mais estatutos jurídicos seria uma simplificação grotesca. Em outras palavras, enquanto nosso planeta se movimenta, milhões e milhões de adultos, crianças, professores, pais e alunos se movimentam, em todos os continentes, em função da escola, interferindo na vida de quase todos os povos e, portanto, redefinindo os significados de cultura, saber, memória, identidade⁹ e tudo o mais que, de uma forma ou de outra, nos permitem reconhecer-nos como membros da humanidade.

⁷ Vale considerar que a maioria dos documentos oficiais relacionados à educação escolar tendem a se auto justificarem enredando-se no interior dos estatutos jurídicos que a regulamenta.

⁸ A segunda alternativa não elimina a primeira, mas é condição de princípio que, de fato, a legítima.

⁹ Uma obra que já se tornou clássica e que deve ser consultada é o texto do historiador inglês Edward Palmer Thompson (1998).

Como explicar tudo isso se, há menos de um século, tanto em nosso país como em vastas extensões do planeta, a escola era, ainda, algo absolutamente proibido para milhões de trabalhadores e seus filhos? Proibido porque, simplesmente, não estava presente¹⁰, ou, ainda, porque as classes dominantes temiam que o acesso aos conhecimentos escolares estimulasse revoltas e resultasse no fim de seus poderes. De qualquer maneira, a escola, tal como hoje a conhecemos, é uma criação europeia do século XVIII e o acesso universal a ela é, atualmente, um dos objetivos de maior importância de todos os organismos internacionais¹¹ e da maior parte dos países, pois sem a escola a sociedade que construímos não teria como funcionar. Igualmente, a ampliação da oferta escolar é considerada a condição *sine qua non*

¹⁰ Libâneo (2012) ainda polemiza com a escola pública brasileira denunciando a presença da escola para pobres (que tem o objetivo do acolhimento, da assistência social) e a escolar para ricos, dirigida ao conhecimento.

¹¹ O cinema, em diferentes épocas e com diferentes perspectivas, procurou retratar a escola, a vida dos estudantes e de seus professores. Citamos aqui três obras que, pela beleza plástica, pelo roteiro delicado e por terem como base territorial povos muito diferentes, podem nos inspirar na reflexão sobre o significado e o direito à escola. A primeira, tendo uma comunidade rural chinesa como o “lugar da trama”, foi intitulado em português como *Nenhum a Menos*, dirigido por Zhang Yimou, produzido em 1999 e pode ser encontrado na internet. A segunda, produzido na França em 2009, recebeu no Brasil o título de *Entre os Muros da Escola* e foi dirigido por Laurent Cantet. Por fim, uma história real, de um aluno de 85 anos, no Quênia, querendo aprender a ler e escrever, transformou-se no filme de Justin Chadwick intitulado de *O Aluno* ou *Uma História de Vida*, que nos permite uma aproximação das questões ideológicas que envolvem o existir das instituições escolares.

da expansão e consolidação do que hoje entendemos por civilização¹².

Mas, afinal, por que e como a escola desempenha tal papel? Alguns dados históricos podem nos ajudar na elaboração da resposta.

2.1 Alguns dados históricos

Lembremos, primeiramente, que a construção e consolidação da sociedade fabril estão associadas à expansão e predomínio das cidades como o lugar de moradia e trabalho¹³. Nos últimos três séculos,

¹² Vale acompanhar o conjunto de textos produzidos pela ONU (2014) e genericamente identificados como *Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD)*. Em todos eles, o tema da educação escolar é significativamente realçado. A ideia de que todas as crianças do mundo deveriam ter o direito inalienável de acessar a escola tornou o diagnóstico da dinâmica escolar de cada país um parâmetro de referência para se classificá-los no que é conhecido como índice de desenvolvimento humano (IDH). Em 2014, num relatório intitulado *Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*, o tema *educação* é retomado nos seguintes termos: “Com base na análise dos dados disponíveis, o presente Relatório formula uma série de recomendações importantes suscetíveis de criar um mundo capaz de enfrentar as vulnerabilidades e reforçar a resiliência a futuros choques. Apela ao acesso universal aos serviços sociais básicos, em especial saúde e educação (...)” (p. VI).

¹³ A bibliografia em torno da constituição e consolidação das sociedades fabris, ou, como muitas vezes foi identificada, a sociedade capitalista fabril, e a transformação das cidades no centro de referência onde bilhões de seres humanos viverão e definirão os modelos fundamentais de reprodução das sociedades, é praticamente impossível de ser listada aqui. Retomando a obra de Henry Lefebvre (1978; 1972), além do já citado *O Direito à Cidade*, vale lembrar também *d’O Pensamento Marxista e a Cidade*. Entre os geógrafos

as cidades foram se tornando mais e mais importantes e a institucionalização da propriedade privada da terra, associada ao desenvolvimento técnico na produção agrícola, contribuiu efetivamente para a migração de milhões de trabalhadores do campo para os centros urbanos¹⁴. Vale lembrar que na primeira década deste século XXI a proporção de pessoas vivendo em cidades já havia ultrapassado a cifra dos 51%, isto é, mais da metade dos seres humanos vivem hoje em centros urbanos e tais números tendem, somente, a crescer.

Mas o que isso tem a ver com as escolas? Tudo. Vale lembrar que uma coisa é viver nos campos, organizados pela dinâmica do trabalho familiar ou comunal, e outra, muito diferente, é se tornar um trabalhador das cidades, viver de salário, produzir nas fábricas ou dedicar-se à vida no interior de lojas, escritórios ou, mesmo, de escolas. Viver o mundo construído pela sociedade fabril exige saberes diferentes dos que garantem a vida nos campos e nas

contemporâneos destacamos entre os brasileiros as obras seminais de Milton Santos (1978; 1981; 1982; 1985; 2006) e Ruy Moreira (1978; 2007; 2008; 2009; 2010; 2012b; 2012a; 2013; 2014); fora do país, as contribuições de David Harvey (2008; 2013), com grande quantidade de títulos publicados no Brasil, e Neil Smith (1988; 2012), além do célebre Marshal Berman (1986) e o seu *Tudo que é sólido desmancha no ar*.

¹⁴ Vale indicar sobre o assunto três textos clássicos: o primeiro deles, escrito em meados do século XIX, recebeu o título em português de *A Situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra* e foi escrito por Friederich Engels (1975); os dois seguintes, de historiadores ingleses do século XX receberam os títulos de *A Formação da Classe Operária Inglesa* (1987), escrito por Thompson (que já citamos aqui) e *A Era das Revoluções*, escrito por Eric Hobsbawm (1982).

aldeias. Some-se a isso o fato de que, com o avanço das técnicas agrícolas, parte considerável dos saberes dos trabalhadores rurais deixaram de interferir num mundo onde a agropecuária é dirigida, a princípio, pela produção em massa e pela lógica das *commodities*¹⁵.

Ter os conhecimentos necessários para pertencer às sociedades organizadas para o desenvolvimento constante da produção, da circulação e do consumo – organização essa que resulta na construção de redes cada vez mais complexas de circulação de objetos e ideias – é o que permite que nos acostumemos a transformar nosso trabalho em moedas (hoje em dia, para milhões de pessoas, tudo isso não passa de números abstratos numa conta bancária) e nossas moedas em roupas, comida, moradia, transportes e tudo o mais que imaginemos necessitar e que a quantidade de moedas que venhamos a possuir nos permita acessar ou adquirir. Para que tudo isso funcione é preciso que, dia após dia, novos produtos, novos saberes, novos comportamentos sejam cultivados, desenvolvidos, produzidos e, em períodos relativamente curtos (se pensarmos na história da humanidade), acabem descartados¹⁶.

Só para ampliarmos os exemplos, vale lembrar que a vida nas cidades obriga-nos ao domínio de

¹⁵ Sistema de comércio internacional em grande escala, onde os preços dos produtos são regulados por especuladores. No geral, se refere ao mercado de produtos agrícolas e minerais.

¹⁶ Vale a leitura do texto de Jean Baudrillard (2008).

seus símbolos (desde a sinalização do trânsito aos apelos consumistas das lojas e às expressões artísticas dos chamados grafiteiros), de seus tempos (o uso cotidiano de relógios e a noção do ócio como “perda de tempo”, bem como o domínio dos tempos relacionados aos deslocamentos, ao trabalho, às telenovelas e muito mais), de suas estéticas (com suas músicas, cores, sentidos), à sua noção de saúde e moradia (trocando as rezas pelos médicos e as filas nas farmácias, trocando o terreiro pelos apartamentos e pelas aves congeladas dos supermercados) e suas cartografias (com seus bairros, ruas, zonas e o fato de que o reconhecimento de tais localizações envolve diretamente a organização de nossas vidas).

Dessa maneira, e com a finalidade de expor os migrantes e seus filhos aos saberes necessários ao novo mundo que a sociedade fabril construía, criou-se a escola pública e de massas. Sua existência e consolidação demandaram muitas batalhas, pois, como sabemos, para que se tornassem relativamente hegemônicos, os valores que definem o atual estágio de nossa civilização tiveram de derrotar poderosíssimos proprietários de terras, senhores de escravos, chefes tribais, líderes religiosos¹⁷ e todos aqueles que se imaginavam pre-

¹⁷ Vale considerar, como é experimentado cotidianamente pelos professores em suas salas de aula, que saberes consolidados nos séculos XVII ao XIX e que foram propostos por Newton, Darwin, Lavoisier e tantos outros, ainda são alvo de polêmicas e resistências infundáveis por muitos de nossos alunos.

judicados pelo acesso de milhões de pessoas aos fundamentos culturais que hoje definem nossa maneira de viver¹⁸.

Assim, dessa luta nasce a ideia do *direito à escola* (em contraposição à ideia da escola como privilégio de elites) – algo efetivamente muito mais amplo do que a *escola enquanto norma de direito* – com o reconhecimento de que todos devem ter acesso aos conhecimentos que deram origem à chamada *civilização ocidental* e, por decorrência, aos fundamentos do mundo capitalista que nos identifica.

A reflexão sobre essa identificação não pode prescindir de lembrarmos que a construção do mundo capitalista envolveu, literalmente, a materialização de relações sempre conflituosas entre os interesses da chamada sociedade europeia (conquistadora e colonizadora do resto do mundo) e os povos e terras que foram conquistados. Os processos de resistência foram muitos e diversos, mas a hegemonia do capitalismo, em nossos dias, é incontestável. Milhares e milhares de europeus morreram de doenças para as quais não tinham imunidade mas, ao mesmo tempo, espalharam outras que mataram outros milhões de autóctones em todos os continentes. Milhares de línguas desapareceram mas, em compensação, as línguas europeias foram sendo, paulatinamente, transformadas em “línguas nacionais” de outros povos e, para tanto, foram e

¹⁸ Sobre a relação entre as transformações sociais e a construção do conhecimento científico, ver *A Reinvenção do Espaço*, de Santos (2002).

continuam sendo reinventadas (o português brasileiro é somente um exemplo desse processo), o cristianismo se espalhou e continua se misturando com outras manifestações religiosas recriando-se e recriando-as e, por fim, vale realçar que as aldeias (inclusive as europeias) hoje são identificadas como pertencentes a Estados, e as fronteiras dos chamados “países independentes” assim se tornaram porque passaram a participar ativamente das relações que identificam o mundo capitalista.

2.2 Por que precisamos de escola? A escola e seus saberes

Estar exposto a quaisquer saberes é, sempre, estar exposto às racionalidades que os criam. Negar às novas gerações a exposição aos saberes que identificam a civilização à qual pertencemos é negar-lhes a condição de pertencer a ela e, nesse caso, é colocar em risco seu próprio desenvolvimento, perenidade e até mesmo sua melhoria.

Alguns desses saberes sobreviveram da Grécia clássica, tais como a Matemática, as Artes, a Filosofia, a Gramática, a Geografia, a História e a Educação Física¹⁹; outros fazem parte da maneira pela

¹⁹ Sobre a relação entre os diferentes campos do conhecimento e a escola moderna, ver *O Significado de Escola* in Santos (2008).

qual a sociedade fabril entendeu que deveria interferir diretamente nos elementos da natureza em busca de compreendê-los e manipulá-los, como a Química, a Física, a Biologia e a Geologia, ou no conhecimento e controle das sociedades, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Etnologia, a Política, a Pedagogia e tantas outras mais. Na outra ponta do processo, há de se considerar que tanto os professores quanto os alunos preenchem a escola de saberes cuja normatização é relativamente tênue; inseridos e expressos a partir das raízes culturais a que pertencem, envolvendo diferentes línguas, religiões e técnicas ou, como diria Paulo Freire²⁰: saberes que nos permitem ler o mundo, mesmo que as coisas do mundo não se apresentem a nós na forma de letras, palavras, mapas, gráficos etc.

Assim, quando pensamos no *direito à escola*, estamos nos colocando frente a desafios muito superiores às simples relações estatísticas geradas pela contabilização da oferta de edifícios escolares, professores e administradores, em relação às demandas geradas pela presença de alunos de todos os níveis e modalidades de ensino. O desafio se centra, para além de tudo isso, na efetiva condição de oferecer a todos que participam da comunidade escolar o acesso aos conhecimentos criados para justificar, identificar e fazer funcionar a nossa sociedade tal como hoje a conhecemos. Para tanto, ensinamos conteúdos especialmente elaborados para representarem

esses diferentes campos do conhecimento e através dos quais oferecemos às novas gerações a possibilidade de se apropriarem das relações lógicas que conferem sentido, operacionalidade e identidade próprias a cada área. Em outras palavras: cada componente curricular possui seus próprios conteúdos, elaborados tendo por base a maneira de produzir conhecimentos que lhe é própria, e se expressa dentro da sala de aula mediado pelos saberes dos professores e de seus alunos. Conhecer-los, compreender seus fundamentos e interpretá-los abre aos alunos a oportunidade de comunicar-se com a sociedade, de ampliar espaços de convívio, de interferir sobre seus caminhos e de participar do mundo pela via do trabalho, do lazer, da produção e fruição da arte, das diferentes formas de sociabilidade e afetividade, enfim, de todas as maneiras como inventamos e reinventamos nossas vidas.

Um outro aspecto a se considerar é que os conteúdos mudam muito mais rapidamente do que as formas de produzi-los e que os ensinamos visando permitir aos alunos o acesso aos fundamentos lógicos de cada ciência, tendo como mediação, muitas vezes conflituosa, os saberes que individual e coletivamente se expressam nas salas de aula. A compreensão destes conteúdos mutantes permite ao aluno apropriar-se dos engenhos e das artes que lhes são inerentes e que se incorporam de alguma forma nas habilidades de sua participação social. Esse é o caminho cognitivo que criamos para que todos pos-

²⁰ Freire (1989).

sam pertencer ao mundo tal como hoje, hegemonicamente, ele existe e sobre o qual podemos ou não interferir para fazê-lo melhor do que é. O direito à escola é, de fato, o direito de acessar o que pensamos de nós mesmos e, fundamentalmente, com que ferramentas cognitivas e lógicas o fazemos. Um direito inalienável, pois sem exercê-lo não há como pertencer ao mundo nem dele participar criticamente.

2.3 A igualdade institucional num mundo de diferenças

Dentre os mais variados impasses que o direito à escola cria, o mais complexo decorre de estarmos nos referindo a um único modelo institucional que se materializa em escala planetária e, para não deixar a obviedade de lado, no seio de sociedades as mais diferentes. A institucionalidade do sistema escolar deve enfrentar, então, as denúncias de que, ao mesmo tempo em que compreendemos a necessidade da sua presença, reconhecemos nela a condição de ser, por excelência, a consolidação e realização dos saberes associados à expansão da sociedade capitalista. Num aparente paradoxo, nossa busca em superarmos os limites²¹ (técnicos, políticos, filosóficos) herdados das sociedades que nos antecederam

²¹ A busca de superação dos limites da instituição escolar origina a maior parte da bibliografia sobre ensino e escola.

leva-nos, inexoravelmente, a nos envolvermos com os limites impostos pela sociedade que ajudamos a criar nos últimos séculos.

Assim, ao se reivindicar a escola enquanto um direito socialmente legítimo, que nos ajuda a consolidar a sociedade capitalista, abriu-se caminho para que esta mesma instituição tivesse de dialogar, na maioria das vezes de forma conflituosa, com a diversidade cultural que tentou e ainda tenta superar. Na literatura especializada, a linguagem dominante do sistema escolar é identificada como “a norma culta”²² e, nos nossos dias, é justamente tal norma, identificada com a racionalidade das classes dominantes, aquela que mais sofre ataques de educadores e de alguns segmentos dos movimentos populares. Dentre os pontos mais polêmicos desse embate está, justamente, a maneira de se entender as normas gramaticais e o ensino da língua materna. A ideia de que a “fala correta” é aquela que responde às normas e ao entendimento do grupo social para o qual é proferida leva-nos a propor que muitas seriam as gramáticas que deveriam estar presentes nas escolas, permitindo aos educandos o acesso às diferentes linguagens – de diferentes sujeitos e em relação a diferentes objetivos –, e isso tem se mostrado uma alternativa para muitos educadores e especialistas em língua e literatura.

Ocorre, no entanto, que as diferentes culturas também possuem suas próprias leituras geográficas

²² Consultar Bagno:2003.

cas, históricas, físicas, químicas, biológicas e artísticas (para ficarmos em poucos exemplos), sendo que grande parte delas estão fora das áreas recortadas pelos nomes dados aos campos do conhecimento que identificam os componentes curriculares. O grande dilema, então, é encontrarmos os caminhos que permitam que todos os saberes façam parte da prática escolar, sem que coloquem em risco a existência da instituição.

2.4 A escola e a busca de um novo saber

Um exemplo bastante evidente da diversidade de saberes que temos comentado está no fato de reconhecermos que vivemos em um país que possui 229 línguas vivas²³, mas apenas uma reconhecida como oficial. Da mesma maneira, mas com menor precisão numérica, podemos afirmar a existência de diferentes manifestações religiosas e cosmológicas (incluindo as materialistas), com todas as derivações que daí resultam no que se refere aos diferentes entendimentos de como funciona o mundo.

Do ponto de vista geográfico, a diversidade é igualmente evidente: em nosso país, metrópoles, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Por-

to Alegre e tantas outras, estão profundamente associadas a centenas de pequenos centros urbanos, aldeias, quilombos, povos ribeirinhos – são milhões de pessoas mobilizadas em função da produção, circulação e consumo de bens e serviços típicos do cotidiano das matrizes da sociedade capitalista (com todos os seus matizes ideológicos). Assim, independentemente das distâncias em quilômetros, é impossível compreender as organizações sociais se desconsideramos a diversidade de tantos outros modos de vida que nos compõem e nos identificam enquanto sociedade.

O sistema escolar, por sua vez, ao colocar essa gama quase infinita de interesses e identidades culturais em suas mais ou menos padronizadas salas de aula e seus mais ou menos padronizados conteúdos e procedimentos, teve, nos seus primórdios, a intenção de eliminar diferenças, homogeneizar comportamentos, oferecer a todos uma mesma base de conhecimentos que fosse capaz de dialogar com a totalidade dos saberes associados ao desenvolvimento do que se chamou eufemisticamente de civilização. Acontece, no entanto, que a escola, depois de representar a forma mais organizada de ascensão social do mundo urbano industrial e, por isso mesmo, uma instituição reivindicada pelas populações recém-migradas e pobres dos grandes centros urbanos do mundo, agora é alvo de novos posicionamentos: para além de seu próprio existir institucional, vai se tornando evidente a necessidade de que os sabe-

²³ Conforme *site @StatisteCharts* consultado em 12 dez. 2015. Nesse número não estão computadas variações linguísticas da língua portuguesa.

res dessas populações marginalizadas também fazem parte do processo escolar²⁴. O problema, porém, se desdobra em duas questões centrais: a primeira é identificar o objetivo de tais inserções, e a segunda é saber se isso é de fato possível.

Tal como vimos até aqui, os saberes que fazem parte da escola foram sendo construídos concomitantemente a ela. Os saberes desenvolvidos a partir do século XVIII na Europa estavam associados ao desenvolvimento e consolidação da sociedade urbano-industrial e, sem dominar minimamente tais saberes e suas racionalidades, havia dificuldades que as massas de novos trabalhadores urbanos pudessem, de fato, se tornar a força de trabalho necessária à acumulação geral de riquezas dessa sociedade revolucionária. Enquanto isso, os saberes das chamadas sociedades mercantis, agrárias, tribais ou quaisquer outras que se fundassem num modo de vida diferente do modelo capitalista urbano-industrial continuaram a se reproduzir dentro de ordenações sociais fundadas nos chamados ritos de passagem, na tradição oral, vinculadas à relação entre o discurso e a vivência cotidiana e organizadas por racionalidades

²⁴ Os movimentos que de várias maneiras estimulam novas leituras sobre a escola e seus significados foram tomando diferentes matizes e objetivos. As visões são diversas: a educação escolar já foi reconhecida como o lugar da experiência cultural necessária à superação das injustiças do capitalismo, e também como o lugar da assistência social; já foi vista por alguns como necessária “à prática da liberdade”, e por outros como algo a ser superado. Movimentos propondo a “descolonização dos currículos” ou a ideia de “cidade educadora” são exemplos significativos da necessária busca de respostas às contradições vividas hoje pelo sistema escolar em todo o mundo.

ligadas à religiosidade. A escola fará parte de tais sociedades com o objetivo explícito de viabilizar a passagem de suas relações originárias para os padrões definidos pela vida urbana, pelo trabalho fabril, pela mediação do mundo da mercadoria. Esse movimento fez parte do que ficou conhecido como acumulação primitiva do capital²⁵ e, de uma maneira ou de outra, ainda se realiza em todos os lugares, com todos os povos, em todas as línguas.

Por outro lado, trazer para o interior da escola os saberes que organizam e legitimam as sociedades não capitalistas enfrentou e enfrenta o fato terem sido identificados como “não-saberes”, como ignorâncias. Os alunos que se atreviam a tornar públicos seus saberes eram (e alguns ainda são) ridicularizados²⁶ e punidos.

Um aspecto a mais dentro desse contexto (fundamental para nossa prática cotidiana) é a presença de educadores brasileiros como Paulo Freire (1987; 1981; 1989; 1992; 1996), Dermeval Saviani (1996; 2011), Newton Duarte (2000), José Carlos Libâneo (1986) e tantos outros que empenharam todos os seus esforços no sentido de redefinir o significado de escola, superando sua condição originária de consolidar culturalmente a sociedade capitalista

²⁵ Vide Marx, 2013, capítulo 24, e Moreira, 2015.

²⁶ Mesmo considerando os avanços que o sistema escolar sofreu nas últimas décadas, ainda é possível utilizar esses verbos no presente do indicativo para nos referirmos a experiência escolar de muitos educandos. Os sistemas de avaliação podem ser uma testemunha eloquente sobre o tema.

para, no interior dela mesma, ponderar seus pressupostos colocando em questão seus fundamentos culturais hegemônicos, em busca de criar condições para a construção de uma sociedade que discuta a si própria e abra caminhos para transformar-se, revolucionar-se, superar-se superando sua violência e alienação intrínsecas²⁷.

Avançando um pouco mais a discussão sobre a “norma culta”, vale considerar que todas as sociedades consideram que o saber legítimo é aquele que, de alguma maneira, está associado e justifica a maneira como vivem. Acontece, no entanto, que as sociedades transformam-se em velocidades e direções que independem do desejo individual de qualquer um de nós e, nesse processo, também transformam seus saberes. Crenças seculares são destruídas – e algumas ressuscitadas algum tempo depois; o mesmo ocorre com novos posicionamentos, que são exorcizados em um primeiro momento, depois tornam-se verdades inquestionáveis e, certamente, serão questionados mais adiante.

É nesse contexto que a escola entra, novamente, em nossa discussão: ao trazerem para seus cotidianos, voluntariamente ou não, os diferentes saberes que permitem às comunidades o reconhecimento de si próprias, as escolas colocarão todos eles em questão, inclusive aqueles reconhecidos como pertencentes à norma culta hegemônica. Para que possamos vivenciar as contradições e as potenciali-

dades da prática escolar, portanto, precisamos criar e praticar as condições para o questionamento, a comparação, a criação, a re-legitimação dos saberes que devem se confrontar com as transformações estruturais da própria sociedade. Isso não se associa, de forma direta e linear, a uma somatória de conteúdos cujo objetivo primeiro é a simples informação, assim como a escola não é, necessariamente, o lugar onde teremos acesso aos conhecimentos que acabaram de ser produzidos nos laboratórios mais avançados do mundo.

Assim, quando reunimos numa mesma sala de aula alunos de diferentes religiosidades, com diferentes maneiras de fazer uso da língua que, a princípio, deveria ser a mesma de todos, com formas de organização da família, do trabalho e de sociabilidade igualmente diferentes entre si, dois caminhos se apresentam como práticas possíveis: o uso da chamada norma culta com o objetivo de calar e dissolver as diferenças ou a identificação das diferenças e das racionalidades e valores que as criaram com o objetivo de reconhecê-las como saberes legítimos. Assim, serão legitimados porque cada um deles pertence a um de nossos alunos, mas todos deverão ser debatidos, porque é do conhecimento da diversidade que, entendemos, poderemos construir novos saberes, novos valores, novas leituras de mundo.

²⁷ Quanto ao conceito de alienação, ver Marx (1989).

Geografia

3 Histórico do componente curricular

A Geografia, como disciplina escolar, remonta ao início da escola moderna. Sem que tenhamos de entrar nos detalhes das profundas transformações que portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e italianos provocaram nos povos e nas terras que, até o século XV, eram por eles desconhecidos, fica a necessária constatação de que tais movimentos na direção dos mares também provocaram transformações nos próprios europeus. Entre elas, o que vimos foi a paulatina transformação dos feudos e das sociedades fundadas na atividade agropecuária, enquanto a noção e a territorialidade dos assim denominados Estados nacionais ia tomando conta do modelo político que se tornaria dominante²⁸.

²⁸ Para que povos europeus, profundamente divididos entre si, reconhecessem a existência do Estado nacional, muitos foram os conflitos e variadas foram as maneiras de construir identidades comuns onde, de fato, elas não existiam. O caso da Alemanha é um dos mais discutidos, mas até os dias de hoje as dificuldades políticas vividas pela Espanha e pelos países constituídos a partir do fim do pacto de Varsóvia ainda reverberam as dificuldades que perseguem as formas da gestão política do mundo capitalista (que dizer, então, dos países que foram criados no interior da Ásia e da África?). Uma análise clássica sobre o assunto Estado nacional é um dos legados do sociólogo alemão Norbert Elias (1995): na tentativa de identificar os fundamentos que dão (ou não) unidade, identidade e pertencimento a alemães e franceses, o autor nos brinda com uma das mais sofisticadas e contundentes obras sobre o tema, cuja tradução para o Brasil foi intitulada de *O Processo Civilizador*.

Tal processo, no entanto, não se daria sem guerras, sem revoluções, sem mudanças profundas no que se entendia por conhecimento, natureza, religião ou, para sermos mais sintéticos, sem as profundas mudanças culturais que se expressaram inclusive no que se entendia por cultura, espaço e tempo²⁹.

Se, como já observamos, a escola tal como a conhecemos surge na Europa no século XVIII acompanhando o movimento de constituição da sociedade fabril, vale considerar que a presença da Geografia como disciplina escolar remonta a esse mesmo período e terá por objetivo articular duas escalas de pertencimento que se interrelacionam: no âmbito do Estado nacional, fazendo apologia à sua existência e, junto com a História, procurando construir um sentido identitário às diversas etnias que o compunham; e, no âmbito planetário, apresentando o palco das relações e da consolidação da fase fabril do capitalismo que se constituía.

²⁹ Para se aprofundar no tema vale consultar o instigante livro de Geza Szamozsi (1988) intitulado *Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas e as reflexões esclarecedoras sobre o significado da matemática nas raízes do que entendemos por Ciência*, elaboradas por Edwin Burt (1991) e publicadas sob o título *As Bases Metafísicas da Ciência Moderna*.

Tratou-se, portanto, de utilizar o **discurso geográfico**³⁰ como uma das ferramentas fundamentais para a revolução que se realizava. Enquanto o questionamento dos geógrafos e cartógrafos dos primeiros séculos da expansão mercantil restringia-se à identificação dos caminhos marítimos e a um mínimo inventariar das terras recém conhecidas, a consolidação do processo de urbanização e constituição dos Estados nacionais exigiu que fosse construída uma nova leitura sobre o significado de pertencimento. Este relacionava-se a um Estado no sentido moderno do termo, e passava por convencer a todos da efetiva existência das nações que o legitimava. Do sentido originário do pertencimento a uma família, clã ou aldeia, era agora necessário que todos se reconhecessem como pertencentes a um país. Tratou-se, portanto, de ressignificar as escalas³¹.

Quase trezentos anos depois a Geografia como disciplina escolar segue desempenhando, estruturalmente, os mesmos papéis. A título de exemplo, pensemos no significativo papel do nosso campo de conhecimento no interior das estruturas de Estado, como conhecimento a serviço do planejamento das estruturas produtivas e das táticas e estratégias

³⁰ É bem ampla a bibliografia sobre o papel da geografia no processo geral de consolidação da sociedade capitalista. Como ponto de partida, sugerimos a consulta de Moreira (2014; 2007), Lacoste (1988) e Santos (1978).

³¹ Vale destacar, em meio a uma extensa bibliografia, a obra de Franco Moretti (2003) intitulada *Atlas do Romance Europeu. 1800 – 1900*, onde ele procura demonstrar o como o romance desse período teve por objetivo identificar personagens e comportamentos que justificassem a existência do Estado nacional.

militares, além de usarmos cotidianamente a noção de paisagem para promover os chamamos “condomínios verdes”³². Considere-se ainda o fato de a Geografia, no interior das escolas, continuar desempenhando o papel de fazer apologias aos Estados nacionais (a ideia de que um mapa político é somente uma representação da distribuição de países, sendo que a cartografia dos movimentos populares dificilmente aparece com essa mesma denominação).

Tais papéis, no entanto, tiveram de se adaptar às dinâmicas sociais contemporâneas e seus questionamentos. Se acompanharmos as profundas mudanças, em escala planetária, nas fronteiras dos países europeus após a segunda guerra mundial ou o fim do colonialismo na África e a consolidação dos Estados nacionais naquele continente, os conflitos no interior do chamado “mundo árabe” (agregando aí a constituição do Estado de Israel) e, a tudo isso, somarmos a revolução socialista na China, os resultados seccionistas da guerra da Coreia, além da redefinição territorial da Indochina no transcorrer e na posteridade da guerra do Vietnã e, aproximando-nos dos dias de hoje, atentarmos para as lutas que reorganizaram o poder político na América Latina, com a ascensão das ditaduras nas décadas 1960 e 1970 e seus declínios nos anos seguintes, para o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a formação da Comunidade dos Estados Independentes

³² Quanto às denúncias sobre o papel da Geografia e seus discursos, sugerimos a consulta do já citado texto de Lacoste (1988) e o de Moreira (2009).

dentos, a formação da União Europeia, do Mercosul, dos BRICS, teremos exemplos mais do que suficientes para reconhecermos o significado de ensinar Geografia em quase todas as escolas básicas espalhadas pelos continentes.

Por outro lado, cidade a cidade, bairro a bairro, etnia a etnia, as transformações foram se realizando de forma igualmente acelerada, carregando consigo a violência que todas as mudanças nas formas de viver dos povos acabam provocando. As ruas se encheram de automóveis, as casas se organizaram para a energia elétrica, a televisão e o computador, as antenas parabólicas chegaram e transformaram sociedades que, estruturalmente, ainda vivem as relações tribais; cidades com mais de 20 milhões de pessoas se tornaram possíveis e, com elas, o telefone celular e a internet também vieram a ser equipamentos e práticas comuns nos campos, nas aldeias e nas mais diferentes formas de organização territorial das sociedades humanas. As vacinas, os antibióticos, os alimentos congelados, os eletrodomésticos foram demonstrando que as casas e o cotidiano de todos nós variaria de acordo com nossas rendas pois, de uma maneira ou de outra, a maior parte das necessidades que hoje nos identifica estão mediadas pela presença da lógica das mercadorias.

Nos dias de hoje, pessoas, ideias e mercadorias circulam de forma desigual entre os lugares por todo o planeta, enquanto as produções agropecuárias (e,

consequentemente, os nossos cardápios) se tornam mais e mais padronizados, os automóveis definem as geometrias da circulação, a presença da eletricidade muda nosso conceito de dia e noite, a escrita redefine o significado da memória, a internet acelera os contatos e amplia exponencialmente a disponibilidade de informações³³. Para além dos países e dos continentes, uma nova divisão regional vai tomando conta do mundo: a relação entre os campos e as cidades, no formato de uma monumental trama onde as cidades seriam os “nós” que a articulam e lhe dão sustentação.

Todo esse processo tem se dado de forma conflituosa, provocando exclusões de povos e grandes focos de resistência disseminados pelo mundo, sendo o que a imprensa chama de terrorismo a sua face mais conhecida, sem que, no entanto, possamos deixar de lado as periferias das grandes cidades, a maneira pela qual minorias étnicas permanecem isoladas, enquanto movimentos populares em busca de direitos são reprimidos, trabalhadores migrantes são tratados como escravos e ainda, em muitos países, a guerra aberta é que determina a vida de milhões de pessoas. Do ponto de vista geográfico, trata-se de entendermos o complexo movimento que cria, recria e redefine fronteiras (entendidas como as marcas territorializadas das diferenças) e, nelas e com elas, as identidades, as relações, o significado social do reconhecimento das localizações³⁴.

³³ Para uma avaliação dos efeitos desse processo, ver Postman (1994).

³⁴ Sobre o processo, com diferentes interpretações, consultar Milton Santos (2000) e Lacoste (2006).

Dessa maneira, a Geografia escolar vai, paulatinamente, deixando de se restringir a estimular a identificação dos lugares pelos seus formatos (as paisagens e suas descrições) ou ordenações (territórios e seus mapas) e, a partir desses parâmetros, procurará alcançar a premissa de que o reconhecimento pressupõe o entendimento dos processos que criam e dão sustentação às identidades que, nas mais variadas escalas, associam as pessoas, os grupos, as nações e, até mesmo, as civilizações, aos lugares que creem lhes pertencer³⁵. Nesse sentido vale considerar que a noção de localização e, portanto, a ideia de lugar, continua sendo um dos identificadores do campo de conhecimento chamado Geografia e de sua presença curricular na escola.

3.1 As transformações do ensino da Geografia no Brasil – a Geografia crítica e seus desdobramentos

Em 1838 foram criados o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e o Colégio Pedro II, ambas instituições na capital do Império, isto é, na cidade do

³⁵ Sobre o sentido de rede na compreensão da Geografia contemporânea, voltar às obras já citadas de Moreira (2007) e Santos (1981).

Rio de Janeiro e, tal como defendeu Barcellos (2006), para além das coincidências, o que se projetava para a época era o reconhecimento social da existência de um país chamado Brasil. Temos, portanto, dois aspectos a considerar: o primeiro é que, mesmo no que se refere aos mais legítimos representantes das classes dominantes da época, a ideia de que o Brasil seria um país era algo ainda a ser provado. No que se refere à execução de políticas de Estado, isso tornava premente a tarefa de se reconhecer o território que se governava (note que até o final do século XX imensas áreas de nosso país ainda eram desconhecidas em seus detalhes mais básicos). Duas tarefas estruturais tinham de ser realizadas: difundir a ideia de que o Brasil existia caberia à escola, enquanto pesquisar e dizer o que seria, de fato, o país, caberia ao Instituto. Chegamos então ao ponto de partida da construção discursiva que marcou, e ainda marca, o que entendemos por ensinar Geografia em nossas escolas, assim como a separação entre ensino e pesquisa que procuramos superar.

Quase dois séculos nos separam da publicação do *Compêndio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil*, elaborado por Thomaz Pompeo de Souza Brasil, livro adotado no Colégio Pedro II que se tornou modelo de erudição escolar e ponto de partida para o ensino de Geografia nas escolas que, paulatinamente, iam sendo construídas. O que observamos (vide Moreira: 2014), já no transcorrer do século XX, é a presença de um modelo fragmentado,

onde a noção de natureza está separada da noção de sociedade (Geografia física em contraposição à humana), resultando na construção de um olhar em que a humanidade existe sem relevo e o relevo sem a presença das pessoas, construindo-se, portanto, um discurso geográfico que fala de um mundo que não existe de fato, ou que só existiria no plano da imaginação. Ressaltamos ainda que todos os recortes (inclusive aquele que relaciona o discurso geográfico à memorização do nome dos lugares) estão associados à existência dos Estados nacionais como ordenadores de nossos olhares sobre o mundo e ao Brasil como a única possibilidade identitária para nosso reconhecimento como povo ou nação³⁶.

A passagem das décadas de 1960 e 1970 trouxe mudanças significativas na Geografia do mundo, e isso exigiu mudanças igualmente importantes na forma, nos objetivos e na estrutura temática que identificariam os variados discursos geográficos produzidos desde então. Para identificarmos rapidamente o período, basta lembrar que na Europa central e no Leste Europeu ainda se materializavam os desdobramentos do início do século, com o significa-

³⁶ Esse discurso nos estimulou, por exemplo, a reconhecermos os indígenas como brasileiros e, portanto, a desconhecermos suas identidades particulares, num amplo processo de assimilação cultural e destruição de suas tradições. Além disso, ao invés de reconhecermos que os rios, planícies, climas e florestas existem e se manifestam em territórios apropriadas pelos brasileiros, nossa tradição tende a afirmar que tais fenômenos também possuem uma nacionalidade. A ideia de “descobrir o Brasil” já nos informa que o Brasil existiria antes da presença dos colonizadores, ao invés de compreender o país como resultado de um processo que durou séculos.

tivo papel da URSS e dos países do Comecon³⁷, bem como com a incômoda divisão da Alemanha resultante dos acordos seguintes à segunda guerra. Por outro lado, na Indochina e no norte da África as guerras anticoloniais colocavam em discussão, dia após dia, o jogo das alianças geopolíticas, provocando o recuo da França e o avanço dos EUA nas frustradas tentativas de conter o crescimento da hegemonia soviética ou chinesa. De tais movimentos se desdobram, em quase toda a África austral, as guerras de independência, colocando na pauta da economia e da política a capacidade da sociedade capitalista em absorver os diferentes resultados da superexploração neocolonialista.

Em um quadro tão agitado, vale considerar o avanço das articulações econômicas, o domínio do capital financeiro, a redefinição agropecuária provocada pela revolução verde e a gradativa consolidação do que viria a ser, efetivamente, o *mercado mundial*, além de releituras de mundo provocadas pela chegada à Lua, pela difusão do rádio e da televisão, pelo uso das pílulas anticoncepcionais, pelos movimentos pacifistas e as marchas de Paris em 1968.

É nesse contexto que geógrafos como Yves Lacoste (1970; 1988), Pierre George (1968) e Jean Tricart

³⁷ No transcurso da guerra fria, um tenso jogo geopolítico entre os governos dos países capitalistas em confronto com os governos dos países socialistas, a URSS liderou um grande acordo comercial consolidado em 1949 (Conselho de Assistência Econômica Mútua – COMECON) com os países do chamado Leste Europeu. Com o passar dos anos Mongólia, Vietnã e Cuba também fizeram parte do acordo.

(1977; 1979) começam a defender a necessidade de se politizar de maneira explícita o discurso geográfico, em um combate direto à noção de neutralidade científica, argumentando que tal postura fazia da tradição geográfica um discurso a serviço dos que detinham o poder militar e/ou econômico. Assim, categorias como “mundo subdesenvolvido” ou “geomorfologia climática” já vão se introduzindo em nosso vocabulário³⁸ e, no final dos anos 1970, com o retorno ao Brasil dos exilados políticos e o avanço dos movimentos sindicais e estudantis nas lutas contra a ditadura militar, uma parcela dos geógrafos, identificada com os movimentos de redemocratização, assumem o que ficou conhecido como “Geografia Crítica”.

Tendo por referência o Encontro Nacional de Geógrafos, promovido pela Associação de Geógrafos Brasileiros em Fortaleza (CE) no ano de 1978, Ruy Moreira, Carlos Walter Porto Gonçalves, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Armando Correia da Silva, Milton Santos, Antônio Carlos Robert de Moraes, Beatriz Soares Pontes e tantos outros, com o apoio do movimento estudantil que se fez presente e que influenciou sobremaneira o desenrolar dos acontecimentos, assumiram uma opção política cujo objetivo era colocar o conhecimento geográfico a serviço da derrocada do poder militar³⁹.

³⁸ Um livro didático merece ser reconhecido como o precursor desse movimento no Brasil: *Estudos de Geografia*, elaborado por Melhen Adas e publicado pela Editora Moderna em 1973.

³⁹ Em 1988, Moreira (2015) publicou o texto *E assim se passaram dez*

Vale, ainda, avaliar que, enquanto movimento, a Geografia Crítica trouxe para a literatura da área um amplo conjunto de temas rarefeitos nas obras mais clássicas (tais como os movimentos sociais, os conflitos étnicos, as relações econômicas como forma de opressão e, já nos anos 1990, os grandes debates sobre gênero, cultura e meio ambiente). Por outro lado, ao colocar em questão a chamada Geografia física, acabou por secundarizar temas até então comuns nas salas de aula, tais como as noções de relevo, clima, hidrografia e o uso da cartografia.

É somente na última década do século XX que a cartografia retoma, pouco a pouco e já em outro patamar, seu papel no interior da Geografia escolar. Nos últimos anos, esse processo se deu principalmente em função dos embates em torno dos chamados “desastres ambientais”, com as noções de relevo, clima e hidrografia sendo ressignificadas nas salas de aula enquanto geomorfologia e climatologia dinâmicas, a partir das contribuições de Tricart e, no Brasil, de Aziz Ab’Saber⁴⁰ e Carlos Augusto Figueiredo Monteiro. Assim, de uma maneira ou de outra, vai chegando à escola a necessidade de desvendar os processos que caracterizam os lugares e nos permitem construir diferentes sistemas de localização e pertencimento⁴¹.

anos fazendo uma avaliação sobre o processo de desenvolvimento e consolidação dos discursos associados à chamada Geografia Crítica.

⁴⁰ Ver Ab’Saber (2003; 2007).

⁴¹ Ver Souza e Katuta (2001).

4 Conceção

4.1 Componente curricular como construção humana e social

Ao tentarmos identificar o que é Geografia⁴² vamos construir uma proposição que se fundamenta tanto na tradição erigida no transcorrer dos séculos pelos diferentes povos e culturas que colaboraram nesse processo, quanto nas necessidades que sobre ela estão sendo impostas na contemporaneidade.

Dessa maneira, tomemos duas proposições centrais:

1 A primeira refere-se à noção clássica de lugar, o indicador que utilizamos para responder a uma pergunta relativamente simples e estrutural: Onde? Considerando que todos povos conhecidos construíram referências simbólicas para identificaram o “perto” e o “longe”, a “direita” e a “esquerda”, a “frente” e o “atrás”, e sabendo que nem todos os povos construíram referências de caráter

⁴² Observe-se o fato de que todos os povos conhecidos construíram discursos com o objetivo de sistematizar a noção de localização e pertencimento sem, no entanto, terem dado um nome a tal conhecimento e nem mesmo considerado que tais discursos fariam parte de um campo de saber específico, diferenciado dos demais saberes. Para maiores esclarecimentos sobre o tema, ver Valcárcel (2000).

temporal (como ontem, hoje e amanhã, por exemplo), temos por princípio que a necessidade de se localizar em relação aos refúgios, aos alimentos, à água, aos grupos étnicos foram o ponto de partida da própria construção do que hoje chamamos de civilização. Saber onde se está é condição básica de sobrevivência, e construir referências simbólicas associadas a tal necessidade foi o fundamento que deu sentido ao que hoje chamamos de cultura⁴³. Em particular, a construção de referenciais que têm a noção de lugar como fundamento é uma prática social nomeada de Geografia (registro da terra) pelos gregos. Assim sendo, apesar de os gregos não terem inventado a Geografia, foram eles que batizaram um certo tipo de prática social que procurava identificar e sistematizar a relação entre lugares e é a partir das respostas que diferentes civilizações deram às suas necessidades de se localizar que conseguimos identificar, nos dias de hoje, os discursos geográficos que construíram.

2 A segunda, explicitamente mais contemporânea, é a que associa a noção de lugar à

⁴³ Henri Lefebvre (1979, p. 34) chegou a propor, numa clara referência ao texto bíblico do Gênesis, que “No princípio era o Topos”, e desenvolve magistralmente sua reflexão afirmando que a construção das identidades dos lugares seria o fundamento do processo de constituição da humanidade tal como a conhecemos.

ideia de processo. Assim, o *onde*⁴⁴ das coisas, das pessoas, dos países, de todos os elementos que, enfim, compõem o conjunto de referências geográficas, reconhecemos hoje que é, sempre, fruto de um processo. Reconhecer e desvendar os processos que constituem os fenômenos do mundo é o que modernamente chamamos de ciência e, portanto, ficaremos com a proposição de que cabe à Geografia desvendar os processos que fazem do mundo um jogo multiescalar e interdeterminado de processos que identificamos como *lugares*.

Eis, portanto, a pergunta fundamental: Onde? E suas respostas possíveis: Neste, naquele ou em nenhum lugar (aqui, acolá, alhures). Assim, como em qualquer outro campo do conhecimento, teremos tanto a Geografia do cotidiano, relacionada a perguntas e respostas que nem sempre nos preocupamos em chamar de geográficas, como os grandes temas que mobilizam pesquisadores de todo o mundo em busca de respostas, isto é, da identificação dos lugares até o desvendamento dos processos que os constituem.

Foi essa capacidade de identificar os lugares que nos permitiu, também, indicar referências para os mais diversos aspectos de nossa religiosidade (indicando o lugar do culto, da moradia dos deuses ou, mesmo, das almas humanas quando, após a

morte do corpo, se separam dos seres vivos; daí as noções de céu, inferno, purgatório, nirvana etc.) e a nossa capacidade de criar as lendas, as fábulas, os romances, a pintura, o cinema e assim por diante.

Como se vê, cada povo, ao construir sua Geografia, está sistematizando um dos aspectos fundamentais de suas diferentes maneiras de viver. Trata-se de uma atitude básica de sobrevivência onde o reconhecimento da diferença entre o “nosso” lugar e o lugar do “outro” pode significar a diferença entre permanecer vivo, com seu grupo cultural de referência, ou ser atacado por inimigos para se tornar escravo, ou mesmo perder a vida.

Muitas foram as referências criadas ou identificadas no transcorrer de todo esse processo. A simples indicação do nome de um lugar deve ter sido referência suficiente quando tais comunidades necessitavam se deslocar por grandes distâncias para garantir a sobrevivência. Para os caçadores-coletores, a simples identificação dos lugares só passou a ter sentido quando conjugada ao reconhecimento dos caminhos que os interligava. A condição é, de fato, básica: não basta sair, é preciso saber para onde ir e, mais do que isso, é preciso saber voltar.

Para que possamos pensar nas nossas necessidades mais recentes, vejamos outros exemplos sobre o significado de lugar: Onde estão as pessoas? Eis uma pergunta que nos levaria a construir um mapa de densidade demográfica, porém, se o

⁴⁴ Dentre as obras clássicas sobre o assunto, ver Brunhes (1962, principalmente o capítulo IX).

que queremos saber é para onde vão as pessoas em caso de fome, guerra, perseguição política (que pode se desdobrar em questões de identidade étnica, de gênero e tantas outras), ou da desigualdade na distribuição da renda, resultando no fato dos bairros, ruas, cidades ou países apresentarem maior ou menor índices de miserabilidade, a pergunta sobre o *onde* das pessoas já é suficiente para que infinitas pesquisas, perguntas, respostas e debates sejam feitos e que, portanto, tenhamos como resultado uma infinidade de mapas e novos olhares sobre os fenômenos do mundo. O que nos

importa é que, apesar das divergências no entendimento das razões e consequências dos processos que identificam os lugares, permanece a noção de que o que procuramos é desvendar seus significados. Para tanto, precisamos reconhecer desde as diferentes formas do relevo e sua distribuição até a já citada diferença na renda e nas capacidades de consumo e, assim, identificarmos o como todas essas determinações se tornam referência para podermos construir respostas à pergunta original, isto é, o *onde* estamos em relação ao mundo a que pertencemos.

5 O currículo e o componente

5.1 Direitos de aprendizagem do componente curricular

Saber Geografia é um direito? Se entendermos que todos nós buscamos respostas a perguntas básicas de nosso cotidiano, das quais algumas, estruturalmente importantes, se relacionam às nossas necessidades de localização (Onde estou? Onde estamos? Onde se encontra? Que caminhos devo seguir? De onde vim?), e se, mais do que isso, entendermos que as respostas a tais perguntas é que nos ajudam a reconhecer os processos em que estamos envolvidos ou, ainda, que caminhos devemos percorrer para alcançar outras relações (no caso, outros lugares), saber Geografia é, simplesmente, uma de nossas necessidades básicas cotidianas.

Acontece que, como na maior parte dos saberes, há uma grande diferença entre as noções de localização e pertencimento desenvolvidas e ensinadas pelas nossas relações cotidianas e os saberes oferecidos pela escola. Tal como todos os saberes escolares, a Geografia que aprendemos com nossos professores, nos livros que porventura venhamos a conhecer ou em quaisquer outras fontes de infor-

mação que estejam sistematizadas, nos mostrará lugares conhecidos e desconhecidos de maneira muito diferente daquela que a vida cotidiana nos oferece. Os lugares serão observados por meio de mapas, fotografias, documentários, gráficos e palavras. Mesmo as ruas ou caminhos pelos quais passamos irão mudar de significado quando forem sistematicamente observados, reconhecidos, desenhados, cartografados. Diferentemente do reconhecimento que fazemos dos cômodos que constituem nossa moradia, dos objetos que definem nossas ruas, das marcas que identificam os lugares que frequentamos, o estudo da Geografia escolar nos obriga a ver o mundo pela sua representação e, portanto, no formato de lugares já pensados, organizados, intencionalmente colocados à nossa frente para que sirvam de exemplo de como devemos fazer para pensar nosso próprio mundo. Trata-se, portanto, da apropriação de símbolos que, organizados na forma de uma linguagem, devem nos ajudar a refletir e agir sobre a vida cotidiana, em suas diferentes escalas, reconhecendo a relação dos lugares que frequentamos com os acontecimentos que, ocorridos muito distantes de nós, são capazes de influenciar profundamente as nossas vidas e as daqueles que nos cercam.

Dessa maneira, a Geografia que aprendemos no viver cotidiano será, sempre, uma experiência carente de reflexão sem que a ela se agregue a Geografia que aprendemos na escola. Podemos assim fazer uma primeira afirmação, ainda que demasiadamente genérica: no contexto dos direitos de aprendizagem, consideremos que cabe à escola garantir ao educando o acesso ao discurso sistemático, capaz de colocar sob o crivo da crítica os saberes do cotidiano e mesmo aqueles que tradicionalmente fazem parte dos saberes hegemônicos. Assim, como ponto de partida, podemos afirmar que estudar Geografia é um direito pois, por tradição, ela nos expõe às reflexões sobre “o *onde* das coisas do mundo” e, assim, identificando a localização dos objetos e dos processos que a eles estão associados, podemos aprimorar nossa capacidade de reconhecermos o *onde* de nós mesmos e dos outros.

A fim de que possamos compreender essa proposição, consideremos alguns exemplos.

Se é possível reconhecermos as diferenças estruturais entre o discurso escolar e a vida cotidiana, ampliando a escala das relações devemos considerar que o viver de cada um de nós implica, sempre, a construção de identidades, do sentimento de pertença, e que tais processos tendem também a construir preconceitos e, portanto, o não reconhecimento do *lugar do outro* como uma possibilidade legítima que o diferencia do *meu lugar*. Trata-se,

portanto, de como entendemos a existência daqueles que não nasceram nos mesmos lugares que nós, que não possuem a mesma cor de pele, o mesmo tipo de cabelo, que não falam a mesma língua⁴⁵, aqueles que possuem outra religião, outras cosmologias, outros valores, outras maneiras de ver sua própria sexualidade e assim por diante. Cada grupo, cada identidade, cada ideia que temos de nós e dos outros, do que entendemos por verdade e, portanto, que parece legitimar-nos *ao considerar que todos estão errados, menos eu*, deve ser alvo de reflexão sistemática e, assim sendo, tema para estudo e debate; do ponto de vista da Geografia, visamos estudos que, reconhecendo as diferencialidades dos lugares, sejam capazes de cartografá-las, expondo-as assim à reflexão criteriosa.

No caso particular da rede educacional do município de São Paulo, tal atividade reflexiva deve considerar a característica predominante urbana da rede, bem como o papel que lhe cabe ter na dinâmica da cidade e, certamente, na sua crítica. A escola configura assim um ponto de inflexão importante, reconhecendo a maneira pela qual a vida urbana procura impor a todos os seu habitantes uma gama infinita de conhecimentos e valores com o objetivo de reproduzir as relações que a criaram, sem que possa, de fato, impedir que seja dentro desses mesmos saberes que se fermentem as con-

⁴⁵ Sugerimos a consulta da obra de Albuquerque Jr. (2007), que faz parte de uma coleção inteiramente dedicada a discutir o preconceito.

dições de superarmos as dificuldades da cidade tal como a conhecemos.

O currículo escolar, em sua dimensão interdisciplinar, é o lugar geográfico privilegiado para que possamos nos apropriar de critérios de comparar lugares, identificar suas diferenças, reconhecer seus valores e desvendar seus processos. Por isso mesmo, vale considerar que todos os temas clássicos da Geografia devem ser ensinados (sejam eles os continentes ou os países, os climas ou os relevos, os povos, suas vidas, seus valores, enfim, seus lugares) e faz-se necessário que tornemos igualmente clássicos os lugares que pouco aparecem nos livros didáticos e nos currículos de maneira geral, sem nos esquecermos de que eles jamais poderão ser compreendidos se forem abordados como fenômenos carentes de relações com o mundo. Neste sentido, a Literatura, as Histórias, as Artes, as Geometrias são momentos ampliadores da visão da Geografia sobre o mundo, seus sentimentos e valores.

Do simples rabisco ao mapa mais sofisticado, da percepção do entorno ao reconhecimento em escala planetária, o estudo da Geografia abre o acesso ao direito de pensar o lugar vivido enquanto uma relação sensória e imediata e, dentro desse processo, transformá-lo em lugar pensado e, portanto, objeto da ação refletida, mediada pela cultura, pelo desejo, pela possibilidade de resistir e/ou subverter nossa própria vida.

Assim, desde referências como perto e longe, direita e esquerda, acima e abaixo até as noções de oriente e ocidente, norte e sul, Europa ou América Latina, o Ártico ou o Antártico, a cidade e o campo, o deserto e as florestas tropicais (a lista de contrapontos é imensa), o significado de localização é a base que deve nortear cada aula, cada curso, independentemente da faixa etária ou do nível de ensino.

A aprendizagem das referências conceituais e suas estruturas lógicas é o objetivo de cada conteúdo. Tal como qualquer disciplina, ensinamos conteúdos para exercitarmos a capacidade de dominar os ordenamentos lógicos que podem nos permitir, a partir de determinado campo do conhecimento, pensar e agir no e sobre o mundo.

Assim, elencando os direitos de aprendizagem diretamente associados à Geografia, consideramos que seja direito dos estudantes:

- ter acesso e ser estimulado a debater os conhecimentos clássicos associados às diferentes leituras geográficas do mundo;
- ter à sua disposição a cartografia⁴⁶ e todas as demais formas textuais que permitam reconhecer a diferencialidade e a identidade dos lugares, colocando em discussão os critérios e os objetivos das informações, bem como as diferentes maneiras como são apresentadas pela literatura escolar e pelos meios de comunicação de massas;

⁴⁶ Consultar Harley (2005) e Thrower (2002)

- ter acesso e ser estimulado a observar diferentes paisagens, em busca do reconhecimento dos diversos elementos que as compõem e do significado de tais elementos na definição dos processos que lhes dão identidade;
- ter acesso e ser estimulado a registrar e colocar em debate o significado dos diferentes arranjos espaciais que identificam os campos, as cidades, os povos ribeirinhos, as aldeias e todas as formas territorializadas que identificam as relações humanas, em busca de compreender e inferir o significado de tais arranjos na definição do existir passado ou contemporâneo das sociedades;
- ter acesso e ser estimulado ao domínio e uso das diferentes linguagens que compõem o discurso geográfico, procurando sua compreensão, crítica e redefinição;
- trata-se, por fim, do direito de ser alfabetizado na linguagem geográfica sem que isso signifique o domínio de conhecimentos alienados do mundo nem a simples apresentação de um mundo alienado das possibilidades da reflexão.

5.2 Participação dos estudantes e professores na construção de currículo e na seleção de conteúdos

5.2.1 Eixos estruturantes

Para produzir seus conhecimentos a Geografia, de maneira geral, deve se comportar como qualquer outro campo do conhecimento. Seu ponto de partida é a aparência dos fenômenos que estuda, procurando, a seguir, desvendar sua estrutura ou, em outras palavras, sua essência. A execução de tal movimento deve considerar algumas categorias cujos conceitos fundamentais se interrelacionam sistematicamente, e que serão discutidos a seguir.

5.2.1.1 A paisagem: a aparência das coisas

Paisagem⁴⁷ é uma expressão de origem francesa, originalmente utilizada para identificar a percepção que os pintores naturalistas tinham do

⁴⁷ É possível encontrar na internet alguns vídeos que podem nos ajudar a refletir sobre a questão. Indicamos um sobre paisagem produzido no final dos anos 1990, mas que ainda tem se mostrado rico o suficiente para o desenvolvimento de nosso trabalho, intitulado *Paisagens em Transformação*. Disponível em: <<https://youtu.be/QRaiz-zKy3s>>, acesso em 29 jul. 2016.

mundo. Eles procuravam representar as formas que poderiam ser observadas fora das casas (geralmente os objetos domésticos são identificados como *natureza morta*), tais como montanhas, campos, praias, rios e mesmo algumas imagens urbanas. No transcorrer do século XVIII, tais imagens foram muito utilizadas por pesquisadores que viriam também a ser conhecidos como naturalistas; dentre as mais famosas estão os desenhos executados por Humboldt⁴⁸ (1950; 2012), que se tornaram referência para o desenvolvimentos de alguns de seus textos mais importantes (como os *Quadros da Natureza*, por exemplo, publicados em português).

Nesse sentido e mais modernamente, o que podemos afirmar é que *Paisagem* é o processo pelo qual um sujeito qualquer percebe as formas dos lugares⁴⁹, não importando que lugares seriam esses e nem que sentidos seriam utilizados para tal percepção⁵⁰. Como podemos facilmente reconhecer, a visão predomina sobre os demais sentidos quando nos referimos à percepção das *paisagens*, mas nada

impede que outros sentidos sejam utilizados para este fim, tais como o tato, o olfato e a audição. Por isso mesmo, a expressão “paisagem” pode perfeitamente estar associada a um conjunto de montanhas, a um campo de cultivo, a uma área urbana ou a tudo isso compondo uma única imagem. Não se trata de uma coisa, mas do processo que nos permite observar a forma das coisas, reconhecendo sua aparência individual ou de conjunto. Por sua vez, perceber que cada coisa possui uma forma diferente é a sensação que nos permite reconhecer seus tamanhos, formas e posições relativas.

Do ponto de vista do ensino da Geografia, a paisagem é o exercício básico de reconhecimento dos objetos que compõem o mundo, de maneira a identificar onde (em relação aos demais) cada um deles se encontra. Trata-se, portanto, da descrição, da identificação dos nomes, do reconhecimento dos objetos do mundo a partir do uso básico dos sentidos, mediado pelos conhecimentos prévios que porventura possuímos, isto é, pelo fundamento cultural que nos identifica.

⁴⁸ O significado de paisagem em Humboldt foi objeto de profunda reflexão na obra de Lourenço (2002).

⁴⁹ Uma obra cinematográfica estreitamente associada à noção de paisagem foi dirigida por Godfrey Reggio. Trata-se de uma trilogia cujos títulos elaborados a partir do vocabulário do povo Hope. O primeiro deles se chama *Koyaanisqatsi* (ou Vida em Desequilíbrio), o segundo foi intitulado de *Powaqqatsi* (Vida em Transformação) e o terceiro *Naqoyaqatsi* (Vida em Guerra). Profundamente inspiradores, os filmes de Reggio podem ser encontrados na internet.

⁵⁰ As polêmicas em torno da noção de paisagem já fazem parte da literatura geográfica desde os fins do século XIX e no em todo o transcorrer do XX. Besse (2006) é um autor bastante conhecido no Brasil que assumiu colocar os conceitos de paisagem em discussão.

5.2.1.2 O território⁵¹: o reconhecimento da identidade e da ordem dos elementos que compõem a paisagem

O território é o segundo movimento que pode nos permitir identificar a geograficidade⁵² dos lugares. Reconhecida a paisagem, faz-se necessário identificar os elementos que a compõem, reconhecendo sua distribuição. É o movimento que associará lugares a topônimos (nome dos lugares que compõem o *lugar* que está sendo observado) e à identidade dos objetos que compõem o processo que constitui os lugares, identificando suas formas e sua distribuição relativa (referências como longe e perto, grande e pequeno, direita e esquerda, à frente ou atrás e acima ou abaixo). O território, portanto, tal como a paisagem, não é um objeto ou uma coisa, mas a maneira pela qual um sujeito identifica a ordenação das coisas que compõem um lugar.

Do ponto de vista do ensino de Geografia, território é o exercício do reconhecimento de que o mundo possui uma ordem, isto é, para além de sabermos se algo é grande ou pequeno, se se encontra próximo ou distante ou, ainda, que nome recebe, é preciso identificar a influência recíproca dos

⁵¹ Com relação aos diferentes conceitos de território que dominam os debates entre geógrafos, uma bibliografia relativamente recente pode ser consultada: Haesbaert (2006) e Raffestin (1993) estão entre as obras mais utilizadas no Brasil.

⁵² Dois autores podem ser consultados para o necessário aprofundamento aos conceitos de geograficidade: Moreira (2012) e Lacoste (1989).

objetos entre si e, portanto, hierarquizar os lugares e os elementos que os compõem.

5.1.2.3 A região⁵³: o recorte temático do território

Recortar o território tematicamente é olhar o mundo tendo como parâmetro a minha necessidade de identificar um caminho que ligue o lugar em que estou àquele que pretendo ir ou, como normalmente fazemos, identificar um tema qualquer (a título de exemplo: a localização das moradias dos educandos que estudam na escola onde damos aula, a área dominada pela floresta amazônica ou quaisquer outros temas que se deseje), reconhecer no território sua distribuição (a melhor maneira de se fazer isso é usando da cartografia⁵⁴) e, a partir daí, refletir sobre o significado da territorialidade do fenômeno que resolvemos observar: está construída a região.

Dependendo do fenômeno (como no caso do relevo, de certo tipo de vegetação, da área identificadora de um país, estado, província ou município), a região tenderá a se apresentar na forma de uma

⁵³ Vale consultar Haesbaert (2010) e Lobato Corrêa (2007). Para ampliar o debate, consulte o já citado livro de Lacoste (1988), onde a noção de região aparece como um “Conceito Obstáculo”. Os contrapontos em relação aos conceitos de região também aparecem no texto de Moreira (2007b).

⁵⁴ Sobre o uso da cartografia no ensino da Geografia, indicamos o vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=sMMgUO7ID7Q>, como um exemplo de como o mapa deve ser uma representação da própria vida.

continuidade. Outros tipos de regiões podem se expressar na forma de uma rede, como é o caso da distribuição de determinadas indústrias, redes escolares, migrações ou tantos outros exemplos.

A região, tal como a paisagem ou o território, não é uma coisa, mas a maneira de se observar e identificar um determinado fenômeno. A região, diferentemente do imenso esforço realizado pelos clássicos da Geografia, *não é algo dado a priori, mas, sim, a forma pela qual um determinado tema ou aspecto que compõe os lugares pode ser territorialmente reconhecido*. A região é o discurso geográfico propriamente dito, pois só ela pode ser, de fato, cartografada. Os limites de um mapa e suas formas são o reconhecimento dos limites territoriais de um fenômeno.

Do ponto de vista do ensino da Geografia, a noção de região tem dois objetivos distintos e intercomplementares. O primeiro refere-se ao fato de que quando estudamos a geografia de um determinado fenômeno, realçando sua localização e a interrelação entre lugares que explica sua exis-

tência, chegamos ao ponto mais sofisticado e completo do pensamento geográfico. Dessa maneira, a região é o nosso ponto de chegada. Se iniciamos o ensino fundamental tendo a paisagem como referência e a necessidade de levar nossos alunos a reconhecerem, identificarem e escreverem ou desenharem suas observações sobre a distribuição dos objetos que compõem o mundo, a etapa seguinte é mostrarmos que tais objetos estão distribuídos e coabitam entre si formando nossa realidade, com o objetivo de completar o processo de construção da capacidade de refletir sistematicamente sobre a geografia do mundo.

O segundo objetivo da noção de região no ensino da geografia diz respeito ao fato de que chegar ao domínio desse conceito corresponde a aproximar-se da possibilidade de, para além da compreensão dos discursos geográficos já disponibilizados em livros e pelos professores, tornar-se autor do próprio discurso, isto é, ter desenvolvido e amadurecido a capacidade de observar, tematizar, interrelacionar e teorizar geograficamente sobre o mundo.

6 Estratégias/ação (comum aos três ciclos e específicas em cada ciclo)

6.1 Os ciclos

A proposta a seguir considera que a conquista dos objetivos gerais da experiência formal escolar deve durar, no mínimo, 14 anos, isto é, estamos aqui tratando da chamada escola básica. No caso presente, referimo-nos aos dois ciclos associados ao ensino fundamental, que totalizam 6 dos 14 anos previstos e estão localizados no interior desse bloco cronológico, carregado com suas especificidades.

Tal como já está identificado em item anterior, o ciclo interdisciplinar corresponde ao 4º, 5º e 6º anos e o ciclo autoral ao 7º, 8º e 9º anos. É importante destacar que tais ciclos devem ser entendidos não só como interconectados pedagogicamente mas também que o ciclo interdisciplinar – sucedendo o ciclo de alfabetização – deve dar continuidade ao processo necessário para que os educandos possam consolidar o protagonismo que se pressupõe para o ciclo autoral.

6.1.1 Disciplina, disciplinamento, interdisciplinaridade e objetivo da escola

A princípio, a relação entre as disciplinas independe da intenção dos professores, dos currículos ou das escolas. Para que possamos compreender melhor esse aspecto, a discussão em torno da interdisciplinaridade requer o reconhecimento de que nenhuma das disciplinas, independentemente da nossa vontade, conseguiu construir limites ou identidades suficientemente fechadas que lhes permitam existir e se desenvolver sem que tenham de se apropriar, dialogar ou sofrer interferência das demais.

Dessa maneira, podemos afirmar que, por tradição, ao reunir diferentes campos do conhecimento como base da prática escolar, independentemente da disposição desse ou daquele professor, a instituição escolar é multidisciplinar por fundamento e, de certa maneira, também interdisciplinar, pois

o cruzamento de temas e abordagens acontece permanentemente: lembremos do uso de conhecimentos matemáticos na Geografia (principalmente para a leitura de mapas e gráficos), ou da Geografia na literatura (principalmente para identificar a origem e a identidade dos textos), ou da literatura na História (quando as obras podem ser usadas, inclusive, como fonte de reflexão histórica). A lista de cruzamentos poderia ser recomeçada se imaginarmos que a razão matemática é o fundamento para o entendimento da genética e esta, por sua vez, nos explica a distribuição originária das diferentes sociedades e seus biótipos, mas, igualmente, da capacidade humana de viver em praticamente todos os ambientes da Terra e, por isso mesmo, a Matemática nos ajuda a compreender nossas histórias e geografias e assim por diante.

Nos dias de hoje, no entanto, tal constatação parece não ser suficiente. Para além do ensino de disciplinas, onde diferentes professores trabalham com os mesmos educandos e, portanto, a interdisciplinaridade se realiza sem que sobre ela se tenha clareza e objetivos explícitos, o mundo das tecnologias e da vida urbana e planetarizada exige que tenhamos maior clareza e intencionalidade em nossos atos e, portanto, que a articulação entre os saberes também se torne um projeto de organização do pensamento que seja referência para os sujeitos envolvidos no processo educativo. A questão, portanto, não pode mais ser resolvida pelas inter-

secções temáticas comuns a todos os campos do conhecimento: agora precisamos de uma escola que reconheça com clareza tais cruzamentos, que os estimule e, portanto, que os torne uma ferramenta objetiva e consciente de se construir novos saberes.

Um segundo ponto a se considerar, tal como já observamos, é que os saberes dos diferentes povos e comunidades nem sempre (ou quase nunca) dialogam sem tensionamentos com aqueles que se consolidaram como tradicionais às práticas escolares. Vale lembrar que o viver coletivo oferece as condições e define limites que vão do âmbito da língua materna até as formas mais básicas do trabalho, da sexualidade, da religiosidade e do reconhecimento de si e da alteridade, além do desenvolvimento de relações de trabalho, de domínios técnicos, de formas específicas de produção, consumo e acumulação. Dessa maneira, os saberes tradicionalmente ordenados para o ensino escolar têm se mostrado insuficientes para colocarmos em discussão o que pensamos do mundo. Nesse sentido, inferimos que o conjunto de saberes que dão a todos os povos seu sentido de identidade e pertencimento e que vão se tornando saberes sistematizados devem fazer parte da vida escolar.

Tal proposta de inserção pressupõe que os saberes de nossos alunos são, de fato, saberes e não ignorância, e que devem ser sistematizados, tema-

tizados e colocados em questão para que se possa, igualmente, questionar os chamados “saberes hegemônicos⁵⁵”. Tal prática, por sua vez, deve nos permitir novas experiências culturais, novas formas de sistematização, as quais não podem se confundir com a simples mistura de saberes criados para organizar e identificar sociedades muito diferentes, ou a substituição dos valores e referências criados e desenvolvidos no processo de expansão capitalista por quaisquer outros escolhidos *a priori*, mas a necessidade de se construir os discursos necessários para que a sociedade, tal como hoje a conhecemos, possa ser desvendada e superada.

Assim, não caberá à escola substituir as leituras de mundo originadas e desenvolvidas a partir das tradições da cultura europeia por outra (qualquer que seja ela), sob pena dos fundamentos do discurs-

⁵⁵ Os exemplos em torno dessa questão, em nosso país e mesmo na escala da cidade de São Paulo, chegam aos milhares. Somente a presença das novas levas de migrantes, com suas línguas, valores, maneiras de viver, já nos daria uma grande quantidade de temas e reflexões. Se a isso somarmos as migrações internas, as diferentes manifestações religiosas, a multiplicidade de preconceitos associados a cor da pele, origens étnicas, biótipos, opções e definições de gênero, à diversidade das deficiências que marcam alguns dos alunos e aos diferentes dilemas familiares a eles associados, veremos que a relação que se desenvolve em uma sala de aula — considerando, inclusive, nossas identidades pessoais e nossos limites como professores — deve ser fonte constante de diálogo, debate, planejamento e intervenção no interior das unidades escolares. Assim, vale ainda comentar que a escolha da ordem dos conteúdos e suas possíveis abordagens devem, sempre, levar em consideração as particularidades de cada sala de aula, no interior dos projetos que identificam cada escola e seus objetivos, sem perder de vista o direito dos alunos de serem expostos aos conhecimentos que identificam cada um dos componentes curriculares.

so escolar não dialogarem com o mundo tal qual ele hoje se nos apresenta. No entanto, devemos considerar que os saberes construídos pelos diferentes povos e que ainda hoje subsistem ao domínio da sociedade capitalista devem ser resgatados e criteriosamente identificados, realçando seus valores⁵⁶, suas fontes, seus sentidos e significados e como, de uma maneira ou de outra, podem ou não dialogar com a sociedade que somos.

É nesse contexto que poderemos compreender o significado de interdisciplinaridade. A proposição nasce para chamar nossa atenção para o fato de que todos os saberes são interdependentes (seja no que se refere aos diferentes campos do conhecimento identificados pela tradição europeia, sejam os conhecimentos construídos pelos diferentes povos e que, de alguma maneira, ainda

⁵⁶ No caso da Geografia, um dos exemplos mais comuns do atrito entre diferentes sistemas de valores são as questões de ordem geológica e astronômica que precisamos realçar para indicar as formas básicas que podem ser utilizadas para nossa localização. As noções associadas ao *Big Bang*, por exemplo, provocam diferentes reações entre os alunos em função de leituras associadas aos discursos religiosos. Vale considerar, sempre, que todos esses discursos, quando presentes em sala de aula, devem ser ensinados, evidenciados e questionados. Não se trata de apostar no puro e simples relativismo, mas de indicar que a transformação do discurso dos alunos em texto, bibliografia, pesquisa e comparação fará parte substancial de sua formação, o que inclui entrar em relação com proposições com as quais ele não concorda. Não se trata, portanto, de elogiar ou negar discursos mas de, ao colocar em evidência o papel da instituição escolar, permitir aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas, da necessidade de exercitar tanto o olhar analítico (observando o mundo, decompondo-o e associando os elementos encontrados) como o sintético, buscando conclusões e tornando-as públicas para que possam, novamente, serem analisadas.

hoje tencionam a sociedade que construímos e na qual vivemos) e que os nexos que os identificam em associações quase infinitas podem e devem ser utilizados de forma consciente com o objetivo de multiplicar as formas e perspectivas originalmente oferecidas pelas disciplinas escolares nos seus formatos clássicos.

Vale considerar que a escola não pode tratar o conhecimento como um amontoado caótico de premissas e conclusões, tornando o mundo empírico um simples exemplo marginal com o objetivo de demonstrar que as verdades contidas nos livros podem ser, vez ou outra, encontradas na materialidade do mundo⁵⁷. Perceber o mundo e falar sobre ele, apropriar-se das falas já construídas e torná-las nosso ponto de partida para refazer nossas percepções, oferecer ao mundo nosso entendimento e co-participar do que nossa sociedade entende por ser o que chamamos de realidade é, de fato, um longo e controverso aprendizado.

⁵⁷ Uma prática comum em nossas aulas é expressarmos um conceito para, a seguir, identificarmos uma série de exemplos. Assim, ao identificarmos o significado de paisagem vamos usando diferentes exemplos para mostrar que o conceito que utilizamos é correto. Nessa prática, indicamos a nossos alunos um conhecimento fechado em si mesmo, onde o mundo material é somente um exemplo para nossas ideias. O exercício necessário à busca do conhecimento exige um caminho invertido: a observação das coisas do mundo e seus comportamentos é que devem nos permitir construir conceitos e, no final, compará-los com aqueles sistematizados nos livros. Um exemplo possível é observar imagens de montanhas e vales para construir um conceito que nos permita identificar os fenômenos, pois o mundo não é um exemplo para nossos pensamentos, mas nossos pensamentos é que são a nossa maneira de olhar para o mundo.

Um outro aspecto a considerar é que as disciplinas ou leituras de mundo devem, sempre, estar a serviço da escola no seu sentido amplo, mas, igualmente, referendadas no conjunto de conteúdos (YOUNG, 2011) que as constituem e que dão a cada uma delas uma identidade específica. É nessa relação que seus fundamentos, sua estrutura lógica e sua linguagem devem responder aos objetivos do processo educativo escolar. São, portanto, parte constitutiva dessa instituição e de suas práticas⁵⁸.

Assim, a noção de interdisciplinaridade nesse processo só fará sentido se a experiência estiver a serviço do desenvolvimento da capacidade de observação sistemática e questionadora do mundo na direção da identificação dos discursos que o representam.

Notemos que, no caso do ciclo autoral, o ponto de partida é reunir algumas ideias básicas que representem o mundo, indicando a necessidade de confrontar suas veracidades ou exequibilidades, questionando o que está posto e participando diretamente dos fenômenos sobre os quais se reflete, indo em busca da construção de experiências dis-

⁵⁸ Quando colocarmos em discussão os ciclos interdisciplinar e autoral, discutir Geografia só fará sentido se for possível colocar seus conteúdos e, portanto, igualmente, seus fundamentos lógicos, a serviço de disponibilizar aos educandos as experiências interdisciplinares e o efetivo protagonismo na sistematização do conhecimento. Para tanto, será preciso garantir que os conteúdos de nossa disciplina sejam, efetivamente, disponibilizados, para que tanto as diferenças como as interconexões entre os saberes que fazem parte da tradição escolar possam ser explicitados e conscientemente identificados.

cursivas pessoais e coletivas, de alguma maneira fundamentadas na relação entre o saber disponível e a experiência.

6.1.2 O autor, a autoria: a busca pela construção dos discursos

Na sequência de nossas considerações preliminares sobre o ciclo autoral, uma pergunta se impõe: o que é ser autor? Se concebemos a escola não só como o *locus* da disponibilização dos conhecimentos produzidos e socialmente reconhecidos mas, igualmente, como o lugar da possibilidade de vivenciar um amplo conjunto de relações onde se exercite o protagonismo dos sujeitos, entendemo-la então como a instituição que traz para si um tipo muito específico de mediação: a experiência cotidiana onde a aprendizagem das linguagens e das formas de investigação possam consolidar no sujeito a condição da autoria.

No entanto, tal mediação já faz parte da prática escolar desde seus primórdios. A diferença entre a escola que conhecemos e a que está em discussão é que nesta a noção de autoria se torna um objetivo explícito e, portanto, a instituição traz para si, além da tradicional exposição dos educandos a um amplo conjunto de conhecimentos, a prática de desenvolver o exercício cotidiano de apropriação dos saberes de maneira que a permitir aos sujeitos o reconhecimento público de seus próprios discursos

(lembrando, sempre, que reconhecimento público não significa aceitação tácita).

A título de um exemplo perigosamente simplificador, vale considerar que há uma grande diferença entre a escola que exige que seus educandos apropriem-se dos discursos disponibilizados pelas diferentes disciplinas e reproduzam-nos e aquela que estimula o reconhecimento do papel de tais discursos como ferramentas conceituais possíveis na construção discursiva do próprio educando. Em Geografia, por exemplo, não se trata de saber simplesmente em que direção fica o norte ou o sul; trata-se de viabilizar a reflexão sobre o significado que norte e sul possuem em nossa maneira de ver o mundo (como, por exemplo, a ideia de que o norte é o lugar do mundo desenvolvido e o sul, o lugar do mundo pobre, e, assim, poder refletir acerca das razões que nos levariam a entender que os saberes do norte têm a função de subordinar os do sul, tornando uns genericamente dominadores e outros genericamente dominados). Da mesma maneira, podemos colocar em questão expressões como “Oriente Médio” ponderando que, primeiramente, quem mora no oriente, possui outro oriente, e em segundo lugar, o oriente só é oriente para quem está no ocidente e cada um, ao identificar seu oriente, poderá, certamente, identificar seu oriente médio. Trata-se de um jogo de palavras cujo fundamento está na maneira como europeus entenderam sua alteridade mais imediata e dela tomaram posse: a base de um preconceito milenar, portanto.

Buscamos superar, nesses casos, a simples constatação dos elementos constitutivos de um discurso cuja pretensão é advogar neutralidades. A intenção explícita da autoria na escola é a exigência epistemológica de colocar o sujeito do conhecimento e suas contradições no centro do debate sobre o significado de ciência⁵⁹ e seus desdobramentos do ponto de vista das relações sociais que identificam nossa sociedade. Não se trata, portanto, de sair da neutralidade para o puro relativismo, mas de colocar ideias em debate e permitir aos sujeitos a possibilidade da sistematização pública de suas opiniões.

Quando, no nosso caso, pensamos que esse objetivo está posto a ser alcançado junto a educandos que podem ter pouco mais de 11 anos de idade, não se trata de reconhecer seus discursos como um contraponto entre ciência e senso comum, mas como o exercício necessário à possibilidade de estimularmos que os sujeitos reconheçam suas capacidades pessoais de compreender e criar e, nesse sentido, tenham a possibilidade de verem suas leituras de mundo aceitas, rejeitadas, corrigidas, adaptadas, assumidas etc. no interior das relações em que estão inseridos. Tal iniciativa já tem se materializado em prática da rede sob forma dos trabalhos colaborativos de pesquisa e intervenção, identificados pela sigla TCA.

⁵⁹ Consultar Burt:1991

Resumindo, o ciclo interdisciplinar abrange:

- tendo como ponto de partida a empiria, provocar e/ou identificar as diferentes leituras sobre um mesmo fenômeno, procurando identificar as diferenças e semelhanças entre elas e suas identidades epistemológicas – são as relações disciplinares e as possíveis práticas interdisciplinares;
- tendo como ponto de partida uma leitura sobre um fenômeno, ir em busca da reflexão e/ou experiência que permita compreendê-lo e resulte na possibilidade do protagonista construir um discurso próprio onde a ordenação da experiência, seus resultados e seus processos se tornem o ponto principal da relação de aprendizagem.

6.1.2.1 O ciclo interdisciplinar

Nos termos que viemos propondo até aqui e de forma absolutamente resumida, o ciclo interdisciplinar deve ter como ponto de referência a observação de paisagens em suas diversas escalas, usando para tanto desde o referenciamento direto das imagens que cercam o cotidiano do educando até imagens fotográficas e artísticas, identificando os diferentes lugares do planeta na diferencialidade de suas formas. O movimento é indicar paisagens urbanas e rurais, florestas ou desertos, montanhas e planícies, áreas densamente povoadas ou relativamente desérticas, cobertas pelos gelos ou evidentemente dominadas por altas temperaturas.

Explorar a necessidade da descrição e da interpretação a partir do reconhecimento e da apropriação do vocabulário, no plano da oralidade e da escrita, necessário ao reconhecimento das formas, além do exercício de construção de maquetes e mapas relativamente simples (território), é um caminho que tem se mostrado profundamente criativo.

O percurso, como um todo, deverá apontar para a busca das relações que associem as formas descritas aos processos⁶⁰ (sociais ou não⁶¹) que delas resultam (os processos que resultam nas formas devem ser buscados fundamentalmente no ciclo autorial), utilizando para tanto a imaginação, a fantasia⁶² ou, no desenvolvimento geral do processo, o

⁶⁰ A título de exemplo, poderíamos imaginar a possibilidade de colocar as paisagens rurais e urbanas em evidência. Comparando a paisagem de uma floresta tropical a uma plantação de cana-de-açúcar, a primeira evidência é o tipo de ordem que a imagem sugere, identificando a maneira como a agricultura interfere na paisagem; daí pode-se passar ao ciclo da produção do açúcar e do álcool e à utilização do etanol como combustível. A paisagem urbana vai mostrar uma nova ordem, cheia de ruas, casas aglomeradas, fábricas e automóveis e, assim, podemos observar como resultante as diferentes maneiras de viver nos três ambientes.

⁶¹ No caso vale lembrar o papel das montanhas na circulação atmosférica e na definição das chuvas, e a maneira pela qual áreas mais secas ou mais úmidas identificam formas de organização social do trabalho diferentes entre si. É importante também sempre lembrar que o uso da tecnologia pode provocar diferenças substanciais em relação à produtividade, às formas de cultivo e na definição dos produtos.

⁶² Tendo como ponto de partida a necessidade de identificar significados, o uso da criatividade é fundamental. Vale considerar que a transformação da observação das paisagens em mapas poderá permitir o desenvolvimento de projetos associados com a Matemática, as Artes e a coleta de referencial histórico capaz de ser territorialmente identificado (as histórias de vida dos alunos e suas famílias podem resultar em trabalhos individuais e coletivos bem

reconhecimento de suas próprias vidas e das de outros na identificação dos lugares (região). Considerando que todo o processo se associa diretamente ao desenvolvimento da capacidade de localização e, portanto, de busca de significação, as relações interdisciplinares, tendo as mesmas paisagens como ponto de partida⁶³, devem apontar de forma objetiva e direta para o desenvolvimento da capacidade da escrita na língua materna, dos fundamentos básicos da geometria e das percepções no campo das artes visuais.

6.1.2.2 O ciclo autorial

Dando seguimento ao processo, o ciclo autorial deve ter a região como ponto de partida, isto é, deve-se colocar em jogo um tema e ir em busca de reconhecer sua territorialidade. Assim, desde o reconhecimento dos movimentos tectônicos, que nos permitem identificar a atual distribuição das terras emersas e submersas, até os movimentos migratórios, que nos indicariam o que nos levou a vivermos nos lugares em que vivemos, passando pelas dinâmicas climáticas, pela distribuição mine-

sugestivos).

⁶³ Um dos pontos fundamentais desta proposição é indicar que a observação de uma paisagem pode proporcionar inúmeras explorações. Sempre tendo como ponto de partida o questionamento do significado da localização dos objetos visíveis na dinâmica geral apresentada pela paisagem, pode-se produzir individual ou coletivamente textos, desenhos, teatro, dança, música, gráficos e mapas para que possam ser apresentados, debatidos, ressistemizados.

ral, pela localização das cidades, dos campos, das florestas, das fábricas e das ruas (com as infinitas variáveis que permitem articular todos os temas), a busca deve, sempre, partir de um tema específico (que pode ser escolhido coletivamente) e, portanto, reconhecer na diferencialidade do mundo como é possível explicitar os processos que o constituem. Trata-se da busca da autoria, utilizando para tanto a intervenção direta na forma de pesquisas de campo ou o recurso a bibliografias, fotografias, filmografias etc. procurando estimular o educando, individual ou coletivamente, a produzir textos, imagens, mapas ou quaisquer outras variantes de sistematização que tenham, no reconhecimento das localizações, a maneira pela qual se consegue identificar e colocar em debate leituras de mundo.

A realização dos TCAs é a prática, por excelência, da relação entre autoria e interdisciplinaridade. Para tanto, o próprio processo de constituição das perguntas que permitirão, num primeiro momento, a ida ao campo e, na continuidade, a sistema-

tização das possíveis respostas encontradas, deve estimular os alunos e disponibilizar os professores à busca do significado dos componentes curriculares na construção geral do conhecimento. Assim, o transcorrer da pesquisa e sua sistematização exigirão que os conhecimentos básicos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ciências, que no cotidiano da sala de aula apresentam, aparentemente, discursos desconexos e sem vínculos diretos com a realidade, se tornem respostas efetivas para os problemas encontrados no processo de constituição da pesquisa.

Assim, sem desconsiderar os direitos dos alunos de terem acesso aos conhecimentos tal como estão sistematizados no interior dos componentes curriculares e que devem ser considerados pelos professores como fundamentais para a realização de suas aulas, a prática da pesquisa e sua sistematização deverão permitir que a escola realize, na prática, o nexos que existe entre os diferentes campos do conhecimento humano.

Bibliografia

- AB'SABER, A. *Os domínios de natureza no Brasil – potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. *O que é ser geógrafo*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ADAS, M. *Estudos de Geografia*. São Paulo: Moderna, 1973.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. *Preconceitos contra a origem geográfica e de lugar – as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAGNO, M. *A norma oculta – língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAUDRILLARD, J. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BESSE, J. M. *Ver a Terra*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRUNHES, J. *A Geografia Humana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.
- BURTT, E. A. *As bases metafísicas da ciência moderna*. Brasília: Ed. UNB, 1991.
- CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CORRÊA, R. L. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 2007.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “Aprender a Aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*. Porto: Afrontamento, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GEORGE, P. *Panorama do mundo atual*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.
- HAESBAERT, R. *Regional – global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. *O mito da desterritorialização – do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HARLEY, J. B. *La Nueva Naturaleza de los Mapas*. México, 2005.
- HARVEY, D. *Ciudades Rebeldes*. Madrid: Akal, 2013.
- _____. *Paris, Capital de la Modernidad*. Madrid: Akal, 2008.
- HEGEL, G. W. F. *Princípios da filosofia do direito*. Lisboa, Guimarães Editores, 1986.
- HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- HUMBOLDT, A. *Quadros da natureza*. Rio de Janeiro: Jackson, 1950. 2 v.
- _____. *Vistas de las Cordilleras y Monumentos de los Pueblos Indígenas de América*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Marcial Pons História, 2012.
- LACOSTE, Y. *A geopolítica do Mediterrâneo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- _____. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Trad. Nome Completo. Campinas: Papyrus, 1988.
- _____. *Os países subdesenvolvidos*. ed. São Paulo: Difel, 1970.
- LEFEBVRE, H. *El Derecho a la Ciudad*. Barcelona: Península, 1978.
- _____. *Opensamento marxista e a cidade*. Ulisseia: Póvoa de Varzim, 1972.
- _____. *Lógica formal/ lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LIBÂNIO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LOURENÇO, C. *Paisagens no Kosmos de Humboldt: um diálogo entre a abstração e a sensibilidade*. 2002. 166p Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

- LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 2010a.
- _____. *Desenvolvimento cognitivo*, São Paulo: Ícone, 2010b.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1: O processo de produção do Capital
- _____. *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. *Revista ETC..., Espaço, Tempo e Crítica*, n. 1(3), v. 1, p. 55-70, jun. 2007b. Disponível em: <www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_1_3.pdf>. Acesso 19 jul. 2016.
- _____. O Capítulo 24 e o segredo da atualidade analítico-estrutural do Capital de Marx. *Revista da Anpege*, v. 11, p. 9-19, jul.-dez. 2015.
- _____. *O Discurso do avesso*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *O movimento operário e a questão cidade campo no Brasil*. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.
- _____. *A Geografia serve para desvendar máscaras sociais*. In Território Livre 1, São Paulo, UPEGE, 1978
- _____. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007a.
- _____. *Formação espacial brasileira*. Rio de Janeiro: Consequência, 2012a.
- _____. *Geografia e praxis*. São Paulo: Contexto, 2012b.
- _____. *O pensamento geográfico brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2008/2009/2010. 3 v.
- MORETTI, F. *Atlas do romance europeu. 1800-1900*. São Paulo, Boitempo, 2003.
- ONU. *Relatórios do Desenvolvimento Humano – Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Nova Iorque: PNUD, 2014.
- POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura a tecnologia*. São Paulo, Nobel, 1994.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, D. *A reinvenção do espaço*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002
- _____. O significado de escola. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v.16, n.13, p. 00-00, dez. 2008. Disponível em: <

- 69542008000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jul. 2016.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.
- _____. *Espaço & método*. São Paulo: Nobel, 1985.
- _____. *Geografia urbana*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- _____. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- _____. (org.) *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Editores Associados, 1996.
- SMITH, N. *Desenvolvimento desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- _____. *La nueva Frontera Urbana*. Madrid: Traficante de Sueños, 2012.
- SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M.. *Geografia e conhecimentos cartográficos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- SZAMOSI, G. *Tempo & Espaço: As dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 3 v.
- _____. *Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THROWER, N. J. W. *Mapas y Civilización – Historia de la Cartografía en su Contexto Cultural y Social*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2002.
- TRICART, J. A geomorfologia e o pensamento marxista. In *Território Livre*, São Paulo: UPEGE, n. 2, 1979.
- _____. *Ecodinâmica*. Rio de Janeiro: IBGE / Diretoria Técnica / SUPREN, 1977.
- VALCÁRCEL, J. O. *Los Horizontes de la Geografía*. Barcelona: Ariel, 2000.
- YOUNG, MICHAEL F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.