

O Conhecimento Geográfico Veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o Espaço Agrário Brasileiro: Reflexões para uma Geografia Crítica em Sala de Aula

Noemia Ramos Vieira

Doutoranda em Geografia da FCT/UNESP - campus de Presidente Prudente, sob orientação do Professor Bernardo Mançano Fernandes e membro do NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária. Professora de Geografia da Rede Oficial de Ensino. Doutoranda em Geografia pela FCT-UNESP de Presidente Prudente.

Correio eletrônico: novieira@ig.com.br

Resumo: A Geografia escolar, constitui um dos instrumentos da educação escolar para conscientizar o indivíduo sobre a sua realidade espacial. Voltando os olhos para as contradições socioeconômicas que emergem atualmente no campo brasileiro, defendemos que essa disciplina deva colocar o aluno em contato com um conhecimento que o leve a desvendar criticamente essa dimensão do espaço nacional. No entanto, a análise que realizamos do conhecimento geográfico existente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia levou-nos a detectar que o modo como o espaço agrário brasileiro foi caracterizado no referido documento poderá comprometer a formação da consciência crítica do aluno sobre a realidade. O presente texto tem como objetivo contribuir com algumas reflexões críticas a respeito do conhecimento geográfico veiculado pelos P.C.Ns Geografia, mais especificamente das concepções utilizadas por seus autores para a caracterização do espaço agrário brasileiro.

Palavras-chave: Educação escolar, Ensino de Geografia, PCNs, Espaço agrário, Formação do indivíduo crítico.

El Conocimiento Geográfico Difundido por los Parámetros Curriculares Nacionales de la Geografía y El Espacio Agrario Brasileño: Reflexiones para una Geografía Crítica en Sala de Aula

Resumen: Geografía, constituye uno de los instrumentos de la educación escolar para conscientizar el individuo sobre su realidad espacial. Volviendo sus ojos a las contradicciones socioeconómicas que emergen actualmente en el campo brasileño, defendemos que esa asignatura deba colocar el alumno en contacto con un conocimiento que lo lleve a desvelar críticamente esa dimensión del espacio nacional. Sin embargo, el análisis que realizamos del conocimiento geográfico existente en los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de geografía nos ha llevado a detectar que la manera como el espacio agrario brasileño ha sido caracterizado en el referido documento podrá comprometer la formación de la conciencia crítica del alumno sobre la realidad. El presente texto tiene como objetivo contribuir con algunas reflexiones críticas a respecto del conocimiento geográfico transmitido por los P.C.Ns. Geografía, más específicamente de las concepciones utilizadas por sus autores para caracterización del espacio agrario brasileño.

Palabras-clave: Educación escolar, Enseñanza de Geografía, PCNs, Espacio agrario, Formación del individuo crítico.

Revista NERA	Pres. Prudente	Ano 7, n. 4	p. 29-41	jan./jul. 2004
--------------	----------------	-------------	----------	----------------

A educação escolar, o ensino de Geografia e a formação do indivíduo crítico

Antes de iniciarmos análise do modo como os autores dos PCNs de Geografia abordam, no referido documento, o espaço agrário brasileiro, iremos expor nossas convicções acerca da contribuição da educação escolar, e também, do ensino de geografia para o processo de formação do indivíduo crítico.

A partir de nossa atuação como educadora no ensino público a quase 18 anos e, com o olhar crítico sobre a realidade social que hoje estamos vivenciando, constantemente nos dedicamos a refletir sobre o papel a ser desempenhado pela escola enquanto instituição social e pela Geografia enquanto disciplina do currículo escolar.

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

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

Para tanto, precisamos de uma educação que esteja articulada com uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção e perpetuação. Nesse sentido, devemos contar com uma prática educativa capaz de munir o indivíduo com bases sólidas de pensamento, para que este, ao relacionar-se com sua realidade, ultrapasse o simples processo de compreensão-adaptação desta realidade, conseguindo assim adaptar a realidade a si, isto é, transformá-la e, assim, “produzir a sua própria existência” (SAVIANI, 1991, p.19)

Neste sentido concordamos com Oliveira quando afirma que, “a relação do homem com sua realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento científico” (1996, p.63). Isso porque acreditamos que é a partir do contato com o conhecimento científico construído sobre a sua realidade que o aluno adquire a capacidade de conhecê-la e compreendê-la criticamente.

Duarte (1993), ao teorizar sobre o processo de formação do indivíduo, afirma que é o contato do indivíduo com o saber sistematizado, compreendido pela Arte, pela Filosofia e pela Ciência, que irá elevar a sua consciência ao nível do desenvolvimento intelectual atingido, até então, pelo gênero humano. Segundo esse autor, este processo promove transformações significativas na consciência do indivíduo, o que é fundamental para a existência de um indivíduo livre e gerador do seu próprio destino.

Para este autor, no processo de formação da individualidade humana, a prática pedagógica possui importante papel, pois é através dela que o indivíduo se apropriará do patrimônio cultural acumulado pela humanidade e tomará consciência de que a sua existência é determinada historicamente.

Utilizando as próprias palavras de Duarte:

A prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano (DUARTE, 1993 p.119).

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

Nessa perspectiva, podemos concluir que o principal papel da educação escolar dentro do processo de formação do indivíduo é o de levá-lo a compreender que sua existência como ser humano vai além de sua existência empírica, ou seja, levá-lo a conceber que sua existência é determinada historicamente.

Nesse contexto, cada um dos componentes curriculares, nas suas especificidades teórico-metodológicas, irá contribuir para que o indivíduo-educando consiga estabelecer uma relação consciente com sua realidade e compreendê-la criticamente em suas múltiplas dimensões.

Isso nos remete a pensar sobre a participação do conhecimento geográfico no processo de formação do indivíduo crítico.

A ciência geográfica, como um dos componentes curriculares do ensino básico, devido a sua natureza teórico-metodológica, mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo acerca de sua realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade. Fato este que poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da nossa sociedade.

Para tanto, é preciso que esta disciplina coloque o indivíduo-educando em contato com um conhecimento geográfico que o leve a compreender a sua realidade como uma totalidade e a detectar as contradições existentes nela.

Partindo do pressuposto que nossos alunos são sujeitos sociais inseridos em uma sociedade capitalista, entendemos que a conscientização do indivíduo sobre a realidade vivida deve necessariamente passar pela análise crítica do modo de viver capitalista. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve estar comprometido em proporcionar ao aluno o contato com um saber que realmente contribua para formar a sua criticidade sobre este tipo de sociedade. É preciso que esse saber contribua para formar indivíduos que sejam capazes de detectar as possibilidades históricas de superação das contradições sociais existentes em sua realidade e de impulsionar o processo de transformação social em direção a uma sociedade mais humana, na qual as conquistas sociais atingidas pelo conjunto da humanidade sejam estendidas a todos.

Para tanto, é preciso que os conteúdos programáticos que comporão o currículo de Geografia do ensino básico sejam selecionados de forma estratégica e intencionalmente .

Nessa direção, consideramos que significativas contribuições podem ser oferecidas pelo conhecimento geográfico construído sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, pois se trata de uma corrente do pensamento geográfico que trouxe importantes elementos para o desvendamento das contradições socioeconômicas existentes na sociedade capitalista. Cabe lembrar que essa corrente ficou conhecida no Brasil como Geografia Crítica.

De modo específico para o ensino de Geografia, sua influência foi marcante a partir dos anos de 1980, época em que teve início importantes reflexões de natureza teórico-metodológicas acerca da qualidade do ensino que se oferecia nas escolas. A partir daí importantes passos foram dados na direção de um ensino de Geografia comprometido com a formação crítica do aluno em relação à sua realidade espacial.

Entre estes avanços podemos citar o surgimento, em 1986 no Estado de São Paulo, de uma proposta curricular para o ensino desta disciplina totalmente fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético¹. Construída sob a coordenação da Secretaria do Estado da Educação e com a participação da universidade e dos professores da rede oficial de ensino, tal proposta foi responsável pela

¹ SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino da Geografia: 1º.Grau.**São Paulo: SE/CENP,1986.

introdução de temas importantes dentro do ensino de Geografia, os quais contribuíram para lhe dar o *status* de disciplina curricular, comprometida com a formação do indivíduo consciente.

Ao incorporar os fundamentos do materialismo histórico e dialético, o ensino de Geografia incorporou importantes temas que, até então, não se faziam presentes nas aulas dessa disciplina. Tais temas conduzem os alunos a uma visão crítica da organização espacial da sociedade, à medida que os levam a considerar as relações sociais (de trabalho, políticas e econômicas), existentes entre as pessoas e entre os lugares, como determinações importantes da produção do espaço geográfico.

No entanto, a partir de meados dos anos de 1990, na esteira das transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro, o currículo de Geografia se vê envolto em algumas modificações de natureza teórico-metodológica, as quais, a nosso ver, irão comprometer os avanços obtidos a partir das discussões iniciadas nos anos de 1980.

Trata-se de transformações curriculares que culminaram na elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia.

Adeptos da corrente do pensamento geográfico denominada Geografia humanística, os autores dos PCNs na tentativa de valorizar o conhecimento geográfico produzido sob os pressupostos teórico-metodológicos da fenomenologia, lançaram duras críticas às teorias geográficas construídas sob os pressupostos do materialismo dialético insinuando uma secundarização de suas contribuições no âmbito do ensino de Geografia.

Além das críticas realizadas diretamente a essa corrente do pensamento geográfico ocorreu uma omissão de temas da Geografia, fundamentais para o desvendamento da realidade social e econômica vivida pelo aluno.

A partir de uma análise que realizamos no conteúdo deste documento² pudemos detectar que seus autores tentaram negar a todo o momento a importância na análise da realidade de categorias introduzidas no ensino pelo materialismo histórico e dialético. Isso é percebido tanto nas orientações teórico-metodológicas iniciais do documento quanto na apresentação dos conteúdos selecionados para trabalhar com os alunos nos ciclos correspondentes

Assim, ao dirigirem-se à Geografia Crítica, os autores do documento justificam a ineficiência desta corrente na análise do espaço pelo fato de ela possuir uma postura teórica que busca compreender o espaço geográfico unicamente como produto de forças econômicas.

Ao discorrerem sobre os dois paradigmas do pensamento geográfico brasileiro – o tradicional e o crítico – e suas influências na prática dos professores, apesar de dirigirem críticas a ambos, detectamos de forma bastante clara que as críticas são dirigidas com mais afinco às influências deixadas pela Geografia Crítica.

De forma direta, procuram semear um descrédito junto aos professores de Geografia quanto à eficiência e à atualidade das propostas curriculares existentes que foram construídas sob a influência da Geografia Crítica.

Admitindo a forte influência desta tendência na construção das propostas curriculares, os autores do documento declaram, num tom de reprovação, que tais propostas são ineficientes para a análise do espaço pelo aluno pois “foram centradas basicamente em questões referentes a explicações econômicas e as relações de trabalho que se mostravam, pelo discurso que usavam, inadequadas para os alunos distantes de tal complexidade nessa etapa da escolaridade” (BRASIL, 1998b, p. 22).

Os autores do documento, numa apologia à corrente da qual são adeptos, incentivam o rompimento definitivo dos professores com os pressupostos da Geografia Crítica quando assim argumentam:

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que

² O conteúdo analisado foi aquele direcionado aos 3^o. e 4^o. ciclos do Ensino Fundamental, período escolar que compreende da 5^a. à 8^a. série.

consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo...(Brasil, 1998b, p.23-24)

Propondo que o professor desenvolva com o aluno

Uma Geografia que não seja apenas centrada na explicação empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações, entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e dos territórios. (Idem, p.24)

O fato dos autores do documento tentarem convencer o professor a adotar uma postura teórica que leve em consideração na análise da organização espacial os laços afetivos das pessoas com o lugar que habitam, bem como as relações socioculturais das pessoas com a paisagem, não nos parece algo incoerente, pois estes são fatores que de uma forma ou de outra influenciam na produção do espaço geográfico.

No entanto, achamos importante esclarecer que a partir destas críticas lançadas à Geografia Crítica e dos fatos que detectamos na análise dos conteúdos teóricos propostos no documento, acreditamos que o conceito de relações socioculturais foi aí bastante reduzido. As relações interpessoais existentes em nossa sociedade são vistas somente pela dimensão da cultura, excluindo as determinações econômicas, as relações de poder e de trabalho das pessoas que vivem em sociedade.

Ao criticarem a Geografia Crítica, constatamos que os autores promoveram um incentivo ao abandono da análise de fatores econômicos e políticos na interpretação da realidade espacial, o que constitui um erro, pois esses fatores são muitas vezes as principais determinações das formas espaciais surgidas na paisagem, bem como das contradições presentes em nossa realidade espacial. Ao secundarizá-los ou omiti-los, estaremos impedindo o aluno de obter uma visão de totalidade da sua realidade.

Além disso, promoveram uma análise muito reduzida das contribuições dadas pelo Materialismo Histórico e dialético à Geografia. Ao referir-se à Geografia Crítica, o documento o faz, caracterizando-a unicamente como a corrente teórica que realiza a análise da realidade espacial circunscrita às variáveis econômicas da sociedade, omitindo que uma das principais bandeiras dessa tendência era a de considerar as relações sociais e políticas entre os homens como fatores fundamentais na organização do espaço.

Num tom preconceituoso, reduzem todo o trabalho científico produzido pelos geógrafos críticos a uma “Geografia das denúncias e das lutas sociais”, classificando toda a produção científica da época como produto de um marxismo ortodoxo e de um processo militante, que ficou marcado por um discurso retórico.

Sendo assim, tais críticas que no documento são dirigidas à Geografia Crítica, chegam-nos como uma intenção de incentivar o professor a excluir do ensino a análise de elementos que possam **levar** o aluno a vislumbrar as necessidades de transformação social.

Apesar dos autores do documento, em alguns momentos, reconhecerem as contribuições teóricas desta corrente para a Geografia, isto se fez de forma bastante limitada, dando maior destaque aos seus pontos negativos.

Na apresentação dos conteúdos a serem trabalhados em Geografia com os alunos, isso fica bastante claro. Temas da Geografia considerados importantes para a análise das espacialidades do mundo atual, como a geopolítica (as idéias, as ideologias e as estratégias políticas), as relações sociais e econômicas entre os homens e entre os lugares do mundo ficaram esquecidos pelos autores do documento. Temas estes que, por coincidência, foram introduzidos no ensino pelos geógrafos críticos.

Esse fato nos leva a concordar com o Professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, um dos idealizadores da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1986), quando, em uma análise filosófica do conteúdo teórico do referido documento, afirmou que na concepção de Geografia adotada pelos autores, a sociedade está sendo concebida como

“uma reunião de indivíduos e, não a união contraditória de classes sociais em luta” (OLIVEIRA, 1999,p. 54). Fato que levou este autor a concluir que o real objetivo do documento é o de “formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe” (idem, p. 54).

Para melhor compreendermos essas questões consideramos pertinente realizarmos a análise de alguns dos conteúdos propostos pelos PCNs de Geografia para o ensino básico. Optamos por realizar uma breve análise dos conteúdos que, de modo específico, são sugeridos no documento para **levar** o aluno a uma compreensão do **espaço agrário brasileiro**.

Os conteúdos dos PCNs de Geografia e o espaço agrário brasileiro

Em linhas gerais, as teorias da Geografia Agrária, construídas sob os fundamentos do materialismo histórico e dialético, têm se posicionado como importante instrumento de denúncia e de desvendamento das contradições sócio-econômicas existentes no campo brasileiro. Sendo assim, estas teorias possuem um objetivo político bastante claro, qual seja, o de contribuir para a transformação da realidade.

Assim, no processo de desvendamento do real e de construção do conhecimento geográfico, o intelectual busca contextualizar seu objeto no processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista, bem como considerar as múltiplas relações existentes entre as determinações naturais e histórico-sociais do fenômeno estudado.

Nesta perspectiva, para uma compreensão dos fenômenos relativos ao campo brasileiro é necessário “uma compreensão do desenvolvimento do modo capitalista de produção na formação social capitalista do Brasil” (OLIVEIRA, 2001, p.11), pois “a contradição que move a lógica do capital, certamente é o móvel revelador do desenvolvimento desigual e combinado do campo brasileiro” (Idem, 2001, p.16). Além disso,

Para entendermos o campo no Brasil , seus conflitos e a luta pela terra, temos também que compreender que a economia brasileira hoje está internacionalizada, e que isso é uma característica ímpar do capitalismo: ter nascido contendo virtualmente a sua mundialização. (OLIVEIRA, 2001, p.22)

Partindo desse presuposto, passaremos agora para a análise do conhecimento geográfico veiculado pelos PCNs sobre o espaço agrário brasileiro.

Voltando os olhos para as contradições socioeconômicas presentes no espaço agrário brasileiro, nos remetemos a alguns questionamentos:

O discurso geográfico utilizado pelos autores dos PCNs de Geografia para a caracterização do espaço agrário brasileiro encontra-se em sintonia com o processo de conscientização do aluno sobre a realidade social vivida?

Os conteúdos programáticos da Geografia, presentes no referencial curricular nacional de Geografia para o ensino básico, mostram-se eficazes para fornecer ao aluno uma visão crítica da questão agrária brasileira?

Para o esclarecimento dessas questões, iremos refletir sobre o conteúdo teórico-metodológico utilizado pelos autores do documento para a abordagem do eixo temático que se segue:

Eixo Temático III - o campo e a cidade como formações socioespaciais

TEMA 1- O espaço como acumulação de tempos desiguais

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

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

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

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

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

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

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

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

Fato que nos parece um tanto contraditório por parte dos autores deste documento, uma vez que, como já comentamos anteriormente, nas considerações iniciais deste trabalho lançaram profundas críticas à contribuição teórica desses intelectuais à ciência geográfica e ao seu ensino, chegando até a preconizar a sua superação.

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

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

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

Mais recentemente, sobre esta questão, Santos (1998) chamou a atenção dos geógrafos para a necessidade de se distinguir entre paisagem e espaço:

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que os anima.(SANTOS, 1997, p. 83)

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

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

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

No entanto, analisando a abordagem dos temas propostos para o desenvolvimento deste eixo temático, e os conteúdos sugeridos para o desdobramentos destes temas, verificamos que não se cumpre o proposto inicialmente. Existe aí uma abordagem bastante superficial dos conteúdos, o que nos leva a constatar que o ensino de geografia proposto pelo documento tende, unicamente, **levar** o aluno a uma simples constatação de sua realidade espacial e não a uma real compreensão dela.

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

TEMA 1- O espaço como acumulação de tempos desiguais

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

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

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

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

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

Observando os itens abaixo, isto fica claro:

- Os monumentos, os museus, como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;
- a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referência de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas;
- as cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo;
- as feiras livres como sobrevivência do passado na moderna industrialização;
- as festas e as tradições do folclore brasileiro como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais;

- os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivências do passado nos tempos atuais;
- o arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras;
- pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial;
- as relações de trabalho cooperativo e o extrativismo como formas de permanências e resistências às relações competitivas do trabalho assalariado.

Percebemos que os itens dão conta de demonstrar claramente que existem as diferenças de temporalidades no espaço. No entanto, não percebemos a intenção dos autores do documento em **conduzir** o aluno a um aprofundamento teórico sobre os mecanismos determinantes destas diferenças. Os itens propõem um estudo das diferenças espaciais a partir e unicamente dos elementos visualizados concretamente no espaço, como, por exemplo, diferenças de arquitetura urbana, monumentos históricos, museus, tecnologia agrícola e etc.

Não constatamos a preocupação dos autores em chamar o professor para a importância de trabalhar com o aluno o movimento histórico e social do espaço.

Além disso o item intitulado **“pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial”** nos passa idéia de um espaço agrário onde o moderno e o tradicional coexistem pacificamente.

Assim, detectamos uma prioridade da análise da paisagem em detrimento da análise do espaço.

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

Isto fica claro nos trechos abaixo, quando no documento sugere-se a importância de o professor trabalhar com o aluno as diferentes temporalidades do espaço urbano e rural. O que percebemos é uma orientação com o objetivo de **levar** o professor a realizar com os alunos uma descrição da paisagem, não ultrapassando a mera constatação. Considera-se o espaço como uma soma estática de tempos históricos diferentes, não orientando que se recorra a conteúdos da Geografia que levem o indivíduo a compreender a dinâmica da sociedade capitalista existente entre os diferentes elementos da paisagem. A noção de “coexistência” deixa bem claro esse fato:

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

e,

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

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

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

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

Além de verificarmos a superficialidade com que é tratado o assunto, à medida que não sugere a presença da dinâmica social na qual o espaço está inserido, o documento aborda a questão das relações de trabalho no campo de forma bastante ingênua, insinuando uma relação harmoniosa entre o processo de modernização capitalista e os setores tradicionais do campo, quando sabemos que nem sempre isto ocorre em se tratando de um país subdesenvolvido. Haja vista os conflitos fundiários e a violência que temos presenciado no campo brasileiro.

Além disso percebemos que é dada importância ao fato histórico em si e a “marca” que este imprime no espaço e não ao processo histórico e social que a originou. É como se na paisagem coexistissem diferentes tipos de formações sociais.

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

Analisando o significado deste tema, entendemos que o professor ao trabalhá-lo com os alunos deverá colocá-los em contato com conteúdos da Geografia que os levem a compreender as transformações ocorridas, a partir da década de 1950, no espaço urbano e no espaço rural do Brasil. Transformações estas que se deram em função da inserção do nosso país no processo histórico de modernização do capitalismo mundial e que não devem ser compreendidas a partir e unicamente do espaço brasileiro.

No entanto, o modo como se discutem o tema e os itens propostos, nos leva a perceber mais uma vez que o assunto é tratado de forma superficial. Ao observarmos os itens propostos para o tema podemos constatar isso:

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

Verificamos que apesar dos itens sugerirem uma análise dos efeitos negativos do processo de modernização no Brasil, eles conduzem o aluno a apenas uma análise direta das consequências sociais e espaciais do processo de modernização sofrido pelo Brasil nos últimos anos. A contextualização histórico-social do processo não ocorre. Os itens propõem uma análise dos fatos no presente e não percebemos nenhum item ou orientação para **levar** o professor a recorrer a algum conteúdo histórico que dê sustentação aos fatos.

A ênfase é dada aos fatores e as conseqüências da modernização capitalista, sem nenhuma preocupação com o processo histórico-social que as engendrou.

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

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

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

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

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

Ou ainda quando orienta a necessidade do professor

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

Verificamos que a única referência feita ao processo ocorrido no Brasil e outras partes do mundo foi através de termos como exportação, tecnologias importadas ou capital multinacional, sugerindo que o processo de modernização do Brasil é realizado somente por iniciativa dos empresários brasileiros. Em nenhum momento o papel político do Estado nacional ou multinacional é considerado.

Considerações finais

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

Isto se fará a partir do momento em que a educação escolar garantir ao indivíduo bases sólidas de pensamento para que ele possa estabelecer uma relação consciente com sua realidade social e realizar uma leitura consistente e fundamentada de sua realidade, podendo detectar suas contradições e visualizar as possibilidades de construção de uma sociedade menos contraditória.

É neste contexto que situamos a Geografia escolar. Esta é uma disciplina que contribuirá de forma significativa para impulsionar o processo de transformação social, uma vez que constitui um dos ramos do conhecimento científico cujo corpo teórico se faz como importante instrumento de conscientização do indivíduo sobre sua realidade espacial.

Para tanto, é preciso que esta disciplina coloque o indivíduo em contato com um conhecimento geográfico que o leve a compreender a sua realidade como uma totalidade e a detectar as contradições existentes nela.

Assim, o ensino de Geografia deve se comprometer em proporcionar ao aluno seu contato com conteúdos que realmente contribuam para formar a sua criticidade sobre o tipo de realidade vivida. Não se esquecendo que esse contato deve respeitar de forma coerente as especificidades de cada grupo de aluno, tais como faixa etária, maturidade intelectual, etc...

Baseada nestas convicções, a análise realizada dos conteúdos que oficialmente são propostos para o ensino de Geografia nos PCNs, especificamente àquele destinado a **levar** o aluno à compreensão do espaço agrário brasileiro, levou-nos a constatar um fato que compromete o papel da Geografia escolar no processo de formação do indivíduo consciente.

Constatamos que houve a secundarização e até omissão de conteúdos da Geografia que são fundamentais para que o aluno enxergue a sua realidade para além do que ela aparenta. Assim ocorreu um empobrecimento teórico dessa área do ensino, a medida em que os conteúdos propostos e as orientações teórico-metodológicas existentes no documento, vão à direção de um ensino cuja análise da organização espacial da sociedade faz-se a partir e unicamente de seus aspectos mais superficiais.

Levando em consideração o fato de que o processo de elaboração deste documento ocorreu sem a participação efetiva dos principais agentes sociais envolvidos com o processo de ensino e que este documento talvez se constituirá no único referencial teórico-metodológico da maioria dos professores de Geografia, consideramos imprescindível a realização de reflexões envolvendo todos os que atuam nesta área do ensino, para que se esclareçam as limitações teórico-metodológicas existentes no conhecimento geográfico aí contido e os riscos que estas limitações representam para o processo de formação do indivíduo consciente e crítico sobre a realidade social em que vive.

É aí que encontramos significado para o nosso texto. Esperamos que ele tenha contribuído para estas reflexões e possa se constituir em um dos instrumentos de colaboração para a edificação de um ensino de Geografia eficiente na formação de indivíduos que sejam capazes de se situar no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 5ª. a 8ª. Séries. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

DUARTE, N. A Individualidade Para-si: contribuição a uma teoria histórico- social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. A Agricultura Camponesa no Brasil. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. “Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão” In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p.37-43.

OLIVEIRA, B. O Trabalho Educativo : reflexões sobre paradigmas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTOS, M. “Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método”. In: Boletim Paulista de Geografia N. 54. São Paulo: A .G. B., p.81-99, Junho de 1977.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço-Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.(Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 30 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.(Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).