

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LARISSA ARVELOS

**REFLEXÕES ESTÉTICAS CRÍTICAS SOBRE O ENSINO DE
GEOGRAFIA DO BRASIL**

UBERLÂNDIA
2019

LARISSA ARVELOS

REFLEXÕES ESTÉTICAS CRÍTICAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA
DO BRASIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Urbano e Rural e Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Tulio Barbosa.

UBERLÂNDIA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

A795r Arvelos, Larissa, 1993-
2019 Reflexões estéticas críticas sobre o ensino de geografia do
Brasil[recurso eletrônico] / Larissa Arvelos. - 2019.

Orientador: Tulio Barbosa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em:

<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5024>Inclui
bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia - Estudo e ensino - Brasil. I. Barbosa, Tulio, 1979-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1:37(81)

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-Graduação em Geografia

IG

LARISSA ARVELOS

REFLEXÕES ESTÉTICAS CRÍTICAS SOBRE O ENSINO DE
GEOGRAFIA DO BRASIL

Professor Dr. Tulio Barbosa - UFU

Professor Dr. Júlio César de Oliveira - UNIUBE

Professora Dr. Marlene T. de Muno Colesanti - UFU

Data: 29, 08 de 2019

Resultado: APROVADA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais que inequivocamente me lançaram ao mundo junto a meus seis irmãos. A eles e a todas as suas lágrimas e sorrisos, que dão salgado e doce significado às minhas andanças.

A todas as escolas que passei com toda a sua mediocridade e toda sua libertação.

A Universidade, essa máquina de moer gente que quase me engoliu... e que também me mostrou um novo mundo de possibilidades.

Aos meus grandíssimos e eloquentes professores que trouxeram o sentido da Geografia e que por vezes a pôs abaixo.

Aos pouquíssimos, mas singulares amigos.

A todas as cores que colorem o mundo, junto a esta formidável capacidade perceptiva de minha retina de dizer o que é a luz... e por fim, a todos os trabalhadores e trabalhadores sem eles minha existência não seria possível.

Aos meus alunos, aqueles que me ensinam o significado da paciência e do amor!

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma dissertação foi um dos maiores desafios que me deparei, talvez porque meu tempo se descolou do tempo da escrita, tendo que me recriar para conseguir dar corpo a esta reflexão.

Depois dessa difícil jornada o que resta é agradecer aos que acompanharam esse longuíssimo e na maior parte das vezes doloroso processo!

Agradecer muito, pois às vezes esquecemo-nos de retribuir, mesmo que com singelas palavras, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram na concretização deste objetivo.

A César Augusto Arvelos, Maria Rita Arvelos, Érika de Freitas Arvelos, Laíra Carolina Arvelos, Vitor Arvelos e Sarah Arvelos, meus seis irmãos, parceiros e companheiros de vida. Os nossos laços não são apenas de sangue, mas são laços de almas, de vidas passadas e futuras. A Deborah Gertrudes e Gilmar de Freitas Arvelos, meus pais que sempre me apoiaram e torcem por mim.

Ao professor e amigo Tulio Barbosa.

À Mirlei Fachini Vicente Pereira, Glaucia Carvalho Gomes, Sérgio Luís Miranda, professores mestres e amigos, influenciadores e aperfeiçoadores de pensamentos.

A Alex Cristiano de Souza, Mária Bruna Pereira Ribeiro, Alisson Teixeira e Gledmar Pires de Moura, amigos queridos que a vida graciosamente me apresentou.

A todos os meus alunos e colegas da Escola Umbelina Garcez & Antônia Rangel de Farias que são os locais onde mais amadureci em toda minha vida.

A Thais Kubik, Vitor Silva e Cacau, meus sempre companheiros!

A Universidade Federal de Uberlândia que criou as possibilidades para que esta pesquisa aconteça.

A vida, esta que a cada tempo nos convida incessantemente a novos e importantes desafios.

A arte que sempre nos instiga a perceber novos contornos na vida.

A todos os trabalhadores que vieram antes de mim, sem o seu esforço nada do que eu faço seria possível.

AOS QUE VIEREM DEPOIS DE NÓS!

*Realmente, vivemos tempos sombrios!
A inocência é loucura. Uma fronte sem rugas
denota insensibilidade. Aquele que ri
ainda não recebeu a terrível notícia
que está para chegar.
Que tempos são estes, em que
é quase um delito
falar de coisas inocentes.
Pois implica silenciar tantos horrores!
Esse que cruza tranqüilamente a rua
não poderá jamais ser encontrado
pelos amigos que precisam de ajuda?
É certo: ganho o meu pão ainda,
Mas acreditai-me: é pura casualidade.
Nada do que faço justifica
que eu possa comer até fartar-me.
Por enquanto as coisas me correm bem
(se a sorte me abandonar estou perdido).
E dizem-me: “Bebe, come! Alegra-te, pois tens o
quê!”
Mas como posso comer e beber,
se ao faminto arrebatado o que como,
se o copo de água falta ao sedento?
E todavia continuo comendo e bebendo.
Também gostaria de ser um sábio.
Os livros antigos nos falam da sabedoria:
é quedar-se afastado das lutas do mundo
e, sem temores,
deixar correr o breve tempo. Mas
evitar a violência,
retribuir o mal com o bem,
não satisfazer os desejos, antes esquecê-los
é o que chamam sabedoria.
E eu não posso fazê-lo. Realmente,
vivemos tempos sombrios.
Para as cidades vim em tempos de desordem,
quando reinava a fome.
Misturei-me aos homens em tempos turbulentos
e indignei-me com eles.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.*

*Comi o meu pão em meio às batalhas.
Deitei-me para dormir entre os assassinos.
Do amor me ocupei descuidadamente
e não tive paciência com a Natureza.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.
No meu tempo as ruas conduziam aos atoleiros.
A palavra traiu-me ante o verdugo.
Era muito pouco o que eu podia. Mas os
governantes
Se sentiam, sem mim, mais seguros, — espero.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.
As forças eram escassas. E a meta
achava-se muito distante.
Pude divisá-la claramente,
ainda quando parecia, para mim, inatingível.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.
Vós, que surgireis da maré
em que perecemos,
lembrai-vos também,
quando falardes das nossas fraquezas,
lembrai-vos dos tempos sombrios
de que pudestes escapar.
Iamos, com efeito,
mudando mais freqüentemente de país
do que de sapatos,
através das lutas de classes,
desesperados,
quando havia só injustiça e nenhuma indignação.
E, contudo, sabemos
que também o ódio contra a baixaza
endurece a voz. Ah, os que quisemos
preparar terreno para a bondade
não pudemos ser bons.
Vós, porém, quando chegar o momento
em que o homem seja bom para o homem,
lembrai-vos de nós
com indulgência.*

Bertolt Brecht (Tradução Manuel Bandeira)

RESUMO

A presente dissertação é um estudo crítico do conteúdo escolar da Geografia do Brasil enquanto parte do currículo do Ensino Fundamental e sua abordagem didática para o sétimo ano. Estudamos como se constituiu a Geografia do Brasil como área do conhecimento da Geografia, seu histórico com ênfase na linguagem artística pictográfica. Investigamos o conteúdo da Geografia do Brasil através do currículo oficial, identificando os principais documentos normativos do currículo da Geografia na educação básica e os respectivos temas e problemas concernentes à Geografia do Brasil na etapa da rede básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia de 5.a a 8.a séries (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016). A partir dessa abordagem, foi possível entender como estão organizados os temas e problemas da Geografia do Brasil para a sétima série do Ensino Fundamental. Além disso, selecionamos algumas contribuições artísticas de pintores brasileiros, visando auxiliar o professor da rede básica a entender as possibilidades da utilização das obras de artistas para o ensino de Geografia do Brasil. Diante da análise dos Parâmetros curriculares e da Base Nacional, construímos uma reflexão sobre os limites e possibilidades de se elaborar um conhecimento sobre a Geografia do Brasil que possa criar condições para a superação dos estereótipos colocados pelo conhecimento descritivo e de inspiração positivista.

PALAVRAS – CHAVE: Ensino de Geografia; Arte; Brasil; Nação; Currículo; Pintura.

RESUMÉN

Esta disertación es un estudio crítico del contenido escolar de Geografía de Brasil como parte del plan de estudios de la Escuela Primaria y su enfoque didáctico para el séptimo año. Estudiamos cómo la Geografía de Brasil se constituyó como un área de conocimiento de la Geografía, su historia y enfatizamos el lenguaje artístico pictográfico. Investigamos el contenido de la Geografía de Brasil a través del plan de estudios oficial, identificando los principales documentos normativos del plan de estudios de Geografía en la educación básica y los respectivos temas y problemas relacionados con la Geografía de Brasil en la etapa de red básica, como el Currículo Nacional Parámetros: Geografía de 5 .aa 8vo grados (BRASIL, 1998) y la Base Curricular Nacional Común (BRASIL, 2016). A partir de este enfoque, fue posible comprender cómo se organizan los temas y problemas de la geografía en Brasil para el séptimo grado de la escuela primaria. Además, seleccionamos algunas contribuciones artísticas de pintores brasileños, con el objetivo de ayudar al maestro de escuela primaria a comprender las posibilidades de utilizar las obras de los artistas para la enseñanza de la Geografía en Brasil. A partir del análisis de los Parámetros Curriculares y de la Base Nacional, construimos una reflexión sobre los límites y posibilidades de desarrollar conocimientos sobre la Geografía de Brasil que puedan crear condiciones para superar los estereotipos planteados por el conocimiento descriptivo y la inspiración positivista.

PALABRAS - CLAVE: Enseñanza de Geografía; arte; Brasil; nación; plan de estudios; Pintura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Di Cavalcanti: gravura sob o título Favela (1959).	23
Figura 2. Quadro comparativo, Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo.	37
Figura 3. Mapa Terra Brasilis.	51
Figura 4. Os Retirantes- Portinari.	65
Figura 5. Principais Eixos Temáticos do Quarto Ciclo segundo os parâmetros curriculares.	73
Figura 6. Uso de outras linguagens no Quarto Ciclo segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.	75
Figura 7. A Geografia do Brasil no Quarto Ciclo segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.	76
Figura 8. Garimpeiros (Tarsila do Amaral).	89
Figura 9. Favela (Di Cavalcante).	112
Figura 10. Retirantes (Portinari).	114
Figura 11. Garimpeiros (Tarsila do Amaral).	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Conteúdos Propostos pela Base Nacional Curricular Comum a serem trabalhados no Sétimo Ano do Ensino Fundamental.	85
Tabela 2. Momento 1. Preparação do professor.	108
Tabela 3. Material didático Favela (Di Cavalcanti).	113
Tabela 4. Material Didático: Retirantes (Portinari).	115
Tabela 5. Material Didático Garimpeiros (Tarsila do Amaral).	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CEDAC - Comunidade Educativa
CENPEC - Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional da Educação
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN - Diretrizes Nacionais Curriculares
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB - Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PCN - Parâmetros Nacionais Curriculares
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	23
CAPÍTULO I: A GEOGRAFIA DO BRASIL: HISTÓRIA ANÁLISE E CRÍTICA	24
1.1. Geografia do Brasil: um conhecimento do território como fundamento econômico	26
1.2 A institucionalização da Geografia e a sistematização do conhecimento sobre o Brasil	34
1.3 Por uma leitura crítica da Geografia do Brasil: de uma Geografia reducionista a uma prática libertadora	40
1.4 O processo de disciplinar da imagem constitutiva do Brasil	42
2.5 Recriando uma Geografia do Brasil emancipatória: das limitações à renovação necessária	47
2.6. A formação econômica e social do Brasil: por uma Geografia do Brasil que se constrói pela história	56
CAPÍTULO II: A GEOGRAFIA DO ESTADO ANALISANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES DA GEOGRAFIA DO BRASIL	66
2.1. Os pressupostos dos Parâmetros Nacionais Curriculares: a necessidade de uma padronização dos conhecimentos	67
2.2. A geografia do Brasil na base nacional curricular comum para o ensino fundamental	77
2.3. Considerações críticas sobre o currículo oficial: reflexões políticas e pedagógicas	86
CAPÍTULO III. AS OBRAS DE ARTE E A EDUCAÇÃO DO OLHAR ATRAVÉS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	90
3.1. Arte e formação humana:	95
3.2. Arte como mediação pedagógica	99
3.3. O Ensino de Geografia do Brasil e a Arte empregando as pinturas artísticas	105
3.3.1. Proposta de metodologia de ensino de Geografia através das obras de arte de pintores brasileiros	107
3.3.1. 1. Arte e Geografia: um casamento possível	109
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

INTRODUÇÃO

“Moro num lugar comum, perto daqui, chamado Brasil feito de três raças tristes, folhas verdes de tabaco e o guaraná guarani.”
(Retórica Sentimental - Belchior)

A Geografia do Brasil é entendida como a área do conhecimento da própria ciência geográfica que visa compreender os aspectos físicos e humanos do espaço brasileiro, envolvendo o seu território, suas regiões, sua composição social, paisagens, lugares e pessoas. Por meio dela podemos compreender a dinâmica de funcionamento das composições territoriais deste país; entendendo o território como o lócus das disputas de poder entre os grupos que nele vivem. A Geografia do Brasil é parte do currículo oficial, que se caracteriza por todo o conjunto de prescrições de conhecimentos orientados pelo Estado e que estão contemplados nos planos de ensino e aprendizagem, os quais contêm seus objetivos, conteúdos e atividades.

É a partir das prescrições do currículo oficial que a escola obedece às diretrizes fornecidas pelo Estado, propõe os caminhos e a orientação sobre o quê, quando e como ensinar e sobre o quê, quando e como avaliar.

Sacristán (1998) considera o currículo “como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis”. Para o autor, o currículo se resume a uma organização de conhecimentos que precisam ser trabalhados no ambiente escolar. Esta visão estrita do currículo enxerga apenas a prescrição de conteúdos avaliáveis automaticamente trabalhados em sala de aula; e muitas vezes deixam ocultas as intencionalidades postas pelos conhecimentos selecionados, qual é a maneira como são colocados ou não nesta prescrição e, sobretudo, qual é a forma de se colocar em prática este currículo.

Dessa maneira entendemos o currículo como uma possibilidade deliberada de apropriação do conhecimento orientado pelo Estado, ou seja, o currículo escolar tem um papel de sujeição ao estabelecido. Este é o ponto crítico central abordado nesta dissertação.

O objetivo da presente dissertação foi propor uma forma alternativa de conceber os temas e problemas da Geografia do Brasil para além do currículo oficial encampado pelas instituições de ensino. Construímos uma sugestão de abordagem didática da Geografia do Brasil para o sétimo ano do Ensino Fundamental.

Na abordagem apresentada nesta dissertação foi preponderante o uso da estética como veículo que promove o conhecimento sobre os problemas socioespaciais brasileiros. Apontamos para uma interlocução possível entre as transformações no espaço brasileiro com a representação pela estética, utilizando as obras de arte como veículo que proporciona um olhar renovado sobre a formação territorial brasileira.

Para que possamos avançar na construção crítica do currículo através da utilização da estética como mediador do fazer pedagógico, necessitamos construir considerações teóricas sobre este e delimitar uma posição científica e política. Para avançar científica e pedagogicamente a uma imposição de currículo esta dissertação propõe a Estética como uma forma de conceber a Geografia, perpassando a oficialidade desta ciência para instituir uma geografia humanizadora e integradora dos sujeitos com o conhecimento do seu lugar.

Não se trata de substituir uma oficialidade apenas por ímpeto de mera oposição ao instituído, mas por entender que a oficialidade carrega consigo um projeto de humanidade calcado na divisão do conhecimento, que anula a expressão de muitos povos e saberes que foram expurgados de suas terras e apagados na história. Ironicamente são estes povos que têm profundas contribuições para a nossa formação espacial, política, social e cultural.

Faz-se necessário uma construção da memória do espaço brasileiro através da Estética, onde os sujeitos reconheçam a sua história, o conjunto de grupos sociais que constroem este território, os conflitos e interesses que moldaram a Geografia do Brasil. Ao tomarem conhecimento da sua história, estes sujeitos se tornarão ativos e conduzirão seu futuro para além de uma visão mistificadora da denominada nação.

Assinalamos assim, nesta dissertação, uma grande diferença com a visão de currículo exposta por Sacristán (1998) que define o currículo como uma estrutura vinculada aos objetivos do Estado.

Demarcamos aqui que a própria forma de construção de conhecimentos adquiridos pela humanidade pode ser alienada ou não das populações em geral. O instrumento do ensino e aprendizagem é, portanto, uma modelação, uma forma de conceber um determinado tipo de humanidade. Podemos assim dizer que a humanidade enquanto tal e todo seu conhecimento instituído passam por uma seleção de conteúdos onde há escolhas do que se deve conhecer e determinados tipos de conhecimentos para se apagar ou negar. Por exemplo, a ciência geográfica se constitui sobre uma matriz colonialista europeia e acreditamos que essa constituição do conhecimento serviu para referendar a morte de inúmeros homens, mulheres e crianças contribuindo para o extermínio de diversos povos e seus saberes nas Américas, África e Oceania. Como pondera Gonçalves (2017):

Afinal, foi a partir do controle do Caribe e das Índias Ocidentais que uma nova geografia mundial se desenharia, desde 1492, com a Europa passando a ser centro geopolítico e cultural, conformando um padrão de poder/saber que nos habita ainda hoje. As nomeações geográficas falam por si mesmas: chamar o continente que os ibéricos recém-dominavam de Índias Ocidentais fala menos desses lugares e de seus povos do que dos que enunciam o discurso. Quem fala de Índias Ocidentais o faz por referência a si mesmo, pois a Europa já nomeara as outras Índias como Orientais e, assim, já se colocaram como Centro, entre o Oriente e o Ocidente. Não olvidemos que até 1453-1492 todos os caminhos levavam ao Oriente, o que nos legou um verbo que indicava o “caminho a ser seguido” - Orientar-se. Somente a partir do encontro acidental com essas Índias, que melhor seriam chamadas Índias Acidentais, é que a Europa passou a ser o Norte e suas ideias a nortear o mundo: eurocentrismo. Nortear passa a ser o novo verbo a indicar o novo caminho certo. A geopolítica necessita de uma linguagem própria. A partir do encontro com/contra as Índias Acidentais surgirá o branco, o amarelo e o negro como distinção, ou melhor, como sistema de poder racializado que ainda nos habita e, hoje, se exacerba na Europa com a “colonização ao revés” feita pelo imigrante indesejado. Enfim, há um padrão de poder/saber colonial/racializado de larga duração que habita o espaço-tempo que vivemos. (GONÇALVES, 2017 p. 14)

A ciência geográfica está diante de uma forma de concepção do pensamento e do conhecimento de maneira colonizada, em que há o estabelecimento de um padrão de poder/saber que se impôs em uma escala de poder com influência global. Desde 1492 há a expansão do interesse capitalista por novas mercadorias e mercados, estabelecendo um projeto de homogeneização dos saberes e das formas de conhecimentos da humanidade.

Essa estrutura sistêmica da colonização habita as relações sociais, promovendo um pensamento e um conhecimento, estabelecendo uma forma de educação e de ensino subalternizadas, ao mesmo tempo em que nos desafia a pensar/agir e conceber estratégias que estejam em contraposição ao padrão de: poder/saber que se quer universal e que se coloca como modelo único para organizar o mundo.

É no ímpeto de conceber outras práticas de ensinar uma geografia descolonizada e criadora que se insere o uso da Estética como instrumento de contraposição a uma forma de conhecimento do Brasil alienada de seus conflitos.

Deste modo, consideramos a Estética uma forma de dar vida, dar vida no sentido de humanizar o conhecimento sobre o Brasil, de inserir os sujeitos históricos que constroem este espaço. De modo que, o contato com a representação de imagens históricas sobre a formação territorial brasileira possa auxiliar na mobilização da sensibilidade dos educandos e possam instrumentalizá-los de uma visão menos restrita sobre como se constrói e se organiza o Brasil.

A Estética é uma composição da humanidade que varia ao longo da história, definidora do sentido de belo e, assim, liga-se profundamente à normatividade da perfeição. Ao trabalharmos com a Estética estamos evidenciando como a beleza interfere na compreensão daquilo que é produzido historicamente e como essa composição salienta nossa cosmovisão. Assim, pensar esteticamente leva-nos ao embate entre a oficialidade na forma da beleza escolhida e delimitada e as outras formas de compreensão dessa mesma beleza.

Essa composição estética, ainda tem vital presença nas nossas concepções escolares, ou seja, a estética precisa apenas fornecer formas e não conteúdos. É neste ponto que esta dissertação propõe que os cientistas geográficos, os professores e os educadores sejam sujeitos capazes de produzir uma Estética comprometida com o conteúdo como última instância da forma, em outras palavras, a forma somente é o que é pela leitura do conteúdo. O conteúdo é, atualmente, processado na escola pelas imposições e direções curriculares, mas pode e deve ser significado enquanto catalisador de uma concepção renovada de mundo. Na presente dissertação a Estética não é uma linguagem didática, mas o centro do desenvolvimento crítico para interpretar a realidade a partir das urgências reais da sociedade, e não de uma cosmovisão que salienta apenas o compromisso em aplaudir o belo. A beleza é nesta dissertação uma narrativa que precisa de crítica, visto que a beleza também distorce a realidade.

A relação entre Geografia, ensino e estética é fundamental para constituirmos uma forma de conhecimento do Brasil pela iconografia; em outras palavras, a Geografia do Brasil tem na sua integridade uma fundamentação estética, visto que muitas lições didáticas da Geografia partem da contemplação do mapa do território brasileiro. Deste modo, ao debatermos a Geografia do Brasil estamos propondo uma nova forma de entender os conteúdos a serem trabalhados em uma forma esteticamente territorializada. O estudante do Ensino Fundamental precisa se compreender não apenas como brasileiro, mas como produtor da realidade brasileira. Sabemos que há uma distância avassaladora entre o que é o Brasil e os brasileiros, já que essas imagens são fundamentadas em valores estéticos e morais. Para que a moralidade sobreviva é necessário que a estética seja confundida com a própria moral, caminho que recusamos nesta dissertação, fundamentando novos processos reflexivos e transformadores.

Subtraímos, desta feita, uma imagem estética e ao mesmo tempo moral do Brasil a partir da Geografia do Brasil, procurando romper com uma estética classicista reprodutora das relações de dominação nesta sociedade. Essa subtração rompe com a identidade e representatividade dada pelo currículo, pela legislação e pelas publicações institucionais, as quais afirmam uma racionalidade para olhar o território brasileiro dentro de um *logos* planejado

e estruturado. A estética pode revelar as relações sociais produzidas diariamente e não uma narrativa que se impõe como fundamento indestrutível. Buscamos um conhecimento não fragmentado do país, mas uma análise da nação e do território simultaneamente. Não se trata, portanto, do Brasil como autômato espiritual, mas uma construção objetivada permanentemente.

O caminho teórico percorrido nesta dissertação foi constituído por meio de um raciocínio analítico, buscando primeiro realizar um estudo da Geografia do Brasil e estruturar uma crítica analítica, em seguida estudar como esta Geografia do Brasil está ancorada no currículo oficial e por fim fomentar a discussão da aproximação entre ensino de Geografia e a Arte. A metodologia empregada pode ser resumida pelo estudo da Geografia do Brasil, seu histórico, sua crítica e sua relação com a estética. Cada capítulo é resultado das reflexões suscitadas por meio de pesquisa bibliográfica e das leituras teóricas realizadas no período de constituição da dissertação. A viabilidade e ordenação dos respectivos capítulos ou blocos temáticos seguem um caminho investigativo e propositivo.

No Capítulo I intitulado ***“A Geografia do Brasil: história, projeto político e crítica”*** em primeiro lugar foi descrito como se constituiu a Geografia do Brasil como área do conhecimento da Geografia e seu histórico. Buscamos compreender e estudar os principais marcos da sua constituição, por meio da leitura bibliográfica. A metodologia para construção desse capítulo se inscreveu na busca por materiais históricos relevantes. Em seguida, construímos uma reflexão sobre a Geografia do Brasil numa perspectiva crítica demonstrando os limites e possibilidades de se elaborar um conhecimento sobre essa temática que possa criar condições para a superação dos estereótipos colocados pelo conhecimento descritivo e reproduzidor das relações de classe na sociedade capitalista.

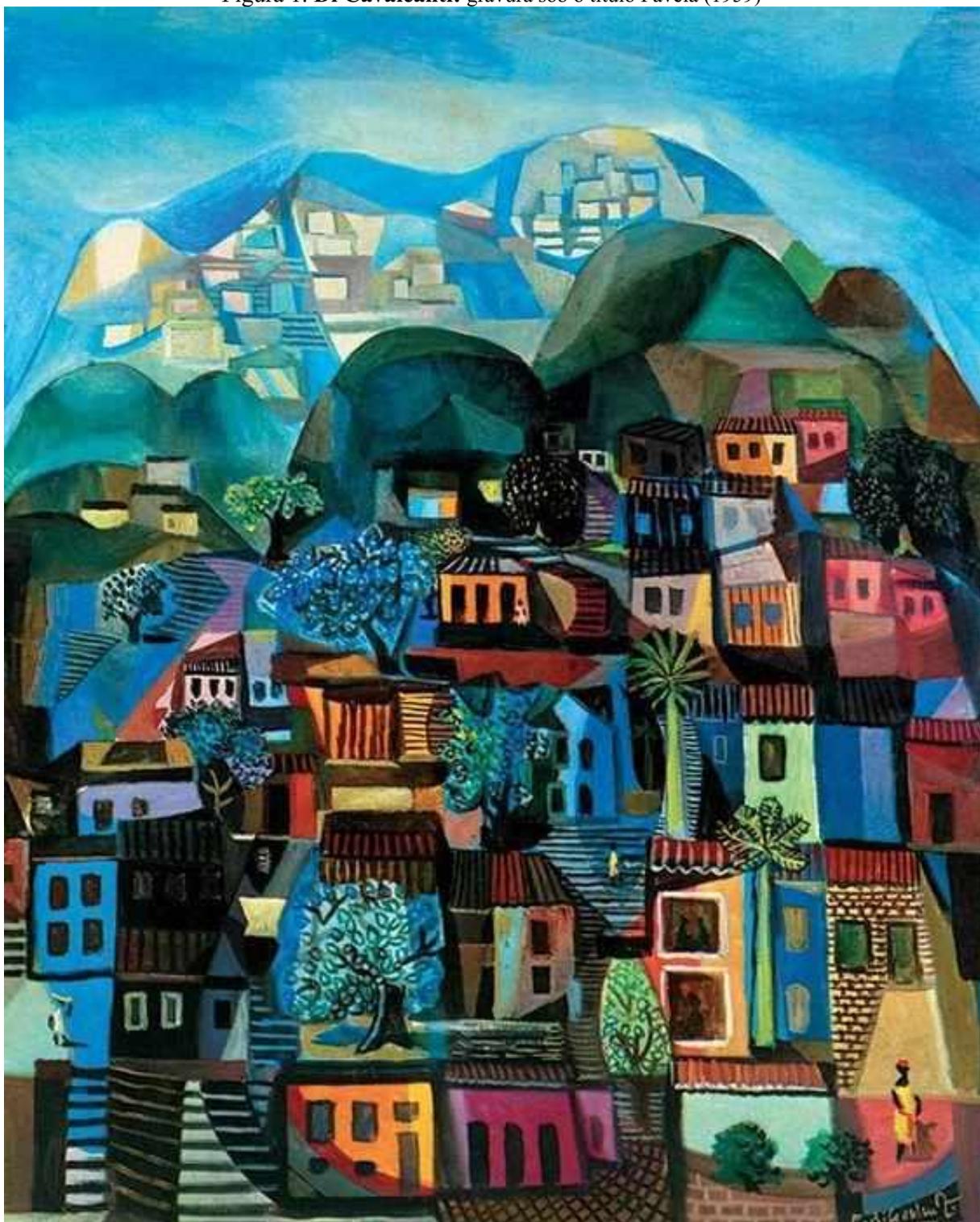
No capítulo II intitulado ***“A Geografia do Estado analisando as políticas educacionais curriculares da Geografia do Brasil”*** foi trabalhada a descrição das recentes políticas educacionais com relação à atuação do Estado na organização do currículo de Geografia do Brasil. O objetivo deste capítulo foi entender o conteúdo da Geografia do Brasil através do currículo oficial. A metodologia empregada foi selecionar os principais documentos normativos do currículo da Geografia na educação básica e identificar os temas e problemas concernentes à Geografia do Brasil nesta etapa de ensino. Foi realizada a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia de 5.a a 8.a séries Brasil (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016), que nos permitiu entender como estão organizados os temas e problemas da Geografia do Brasil para a série sétimo ano do Ensino Fundamental.

No Capítulo III intitulado “*As imagens e a educação do olhar através do Ensino de Geografia*” foram trabalhadas teoricamente a relação entre o ensino e aprendizagem de Geografia e a pintura e o uso das obras de arte como possibilidade de análise do espaço geográfico. Este capítulo buscou demonstrar o papel das imagens para o ensino de Geografia e qual o seu poder comunicativo no processo de ensino e aprendizagem. Trabalhamos a concepção de arte como aquela que pode ser utilizada como mediação pedagógica e a estruturação da educação do olhar através do Ensino. Buscamos compreender neste capítulo o papel da estética como instrumento de ensino e aprendizagem, sobretudo para a compreensão da Geografia escolar. Selecionamos algumas contribuições de pintores brasileiros visando auxiliar o professor da rede básica a entender as possibilidades da utilização das obras artísticas para o ensino de Geografia do Brasil. Foram demonstradas neste capítulo as possibilidades de entendimento dos conteúdos/temas da Geografia do Brasil, através da seleção de algumas obras e a respectiva busca de superação da Geografia do Brasil descritiva, positivista e reprodutiva das relações capitalistas de dominação.

Em considerações finais, apontamos para as possibilidades de uma pedagogia que rompa com a institucionalidade mistificadora da nação e que formule uma prática de ensino libertadora dos sujeitos educacionais, afinal, “O campo de cultivo no ensino é tão extenso que se necessita o concurso de todas as energias livres das brumas do passado e inclinadas ao porvir; todos encontrarão nele uma imensa tarefa que realizar.” (RECLUS, KROPOTKIN, 2012, p.78)

CAPÍTULO I

Figura 1. **Di Cavalcanti:** gravura sob o título Favela (1959)



Fonte: escritóriodearte.com

CAPÍTULO I: A GEOGRAFIA DO BRASIL: HISTÓRIA, ANÁLISE E CRÍTICA

*“Mas, se ergues da justiça à clava forte verás que um filho teu não foge à luta, **nem teme, quem te adora, a própria morte.**”*
- Joaquim Osório Duque Estrada.

“O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro marcado entre as gerações precedentes e a nossa.”
- Walter Benjamin

Refletir a condição histórica do Brasil passa pela necessidade de pensarmos a formação curricular e o ensino de Geografia para compreender as matrizes do pensamento estruturador da sua espacialidade. Todavia, não apresentaremos um detalhamento da formação territorial ou mesmo das divisões internas regionais brasileiras, mas buscaremos consolidar uma forma crítica de pensar a Geografia do Brasil como totalidade, como organização política, econômica, educacional e estética.

Sabemos que as categorias da Geografia são as direcionadoras das questões para refletirmos a formação pedagógica e científica. Todavia, avançamos para além das categorias ao somarmos outras abordagens importantes e, portanto, negligenciadas, pois não são convencionais nem para o Estado enquanto organizador do currículo e muito menos para a academia que é prioritariamente conservadora. Nossa proposta é delinear a compreensão da importância da Geografia do Brasil como fundamento apriorístico e possível de recriar novos princípios para pensar o território, a paisagem e o espaço nacional. Em outras palavras, o sentido em pensar a Geografia do Brasil passa pela forma como construímos e interpretamos as realidades geográficas.

Desta forma, pretendemos reconstruir uma imagem do Brasil pela Geografia, sinalizando as questões estéticas e buscando uma interpretação crítica que evolua para a ética da realidade. Rompemos, portanto, com as categorias de análise da Geografia para compreender suas origens na fundamentação de uma lógica que avance para além da unidade positivista da relação direta entre a verdade cartografada e o pensamento interpretativo do Brasil. Não partimos da subjetividade como condição do fenômeno, mas arbitramos o fenômeno como condição que se subjetiva.

A Geografia do Brasil a qual objetivamos edificar neste trabalho, parte de elementos não positivistas que tem a função de produzir um conhecimento que parte da realidade imediata e concreta, mas que não anula de qualquer maneira, a capacidade de refletir as representações dos conceitos e do conhecimento empreendido pela escola e pelo Estado. É importante trazer os conteúdos da Geografia do Brasil vinculados a uma ideia de mundo que se processa na representação como objeto de ação, ou seja, pensar o país implica em pensar as formas de agir *sobre e com* o mesmo.

A Geografia do Brasil, enquanto conteúdo escolar que promove o conhecimento, revela um conflito permanente entre as condições reais e a ideia de mundo ideal. Ensinar sobre o Brasil pelas questões geográficas sinaliza uma condição de existência como conteúdo que se processa dialeticamente. Assim, o Brasil é uma narrativa que se lança pelas exigências curriculares atreladas ao projeto do Estado brasileiro. Por isso, efetuamos uma interpretação estética não apenas das imagens, mas sim pela definição dos limites que fazem estancar o aprazível e o belo com a realidade concreta.

Buscamos analisar a Geografia do Brasil forjada em uma relação dialética entre o signo que se processa pelos conteúdos escolares e o mito que se define como condição de ideal, ou seja, o idealismo forjado pela classe dominante perpetrando o discurso que existe uma nação acolhedora de todos os povos que neste país habitam. O signo, nessa relação, é uma definição que existe sem muito pensar, sem grandes reflexões, pois o signo aparece como qualidade do que 'é', mesmo que busque esconder e mascarar as contradições inerentes a sua existência.

Diante disso, afirmamos que não existe espontaneidade no pensamento organizador das formas de interpretar e se identificar com o Brasil, pois os processos são formulados na veracidade do signo que empreende o mito: aquele assentado na harmonia entre os grupos que compõem esta nação. Essas questões, portanto, são fundamentais para estabelecer uma outra compreensão do Brasil, aquela que consiga elucidar todos os embates sociais que se ensejaram no território brasileiro. Diante dessas questões, entendemos que a história dos processos sociais neste país necessitam ser estudados para que possamos empreender uma compreensão mais assertiva da Geografia do Brasil, para tal é necessário entender sua constituição, sua história, seus embates e sua formação sócio espacial.

1.1. Geografia do Brasil: um conhecimento do território como fundamento econômico

A constituição do Brasil se inscreve no contexto de expansão ultramarina promovida por portugueses e espanhóis com vistas à exploração de terras e riquezas com recurso à força de trabalho escravizada. A formação do Brasil é parte do movimento de exploração, expansão e expropriação comandada pelas nações capitalistas que visavam expandir os seus mercados e ampliar o uso de novas mercadorias e riquezas. O Brasil enquanto nação surge da imposição de uma ocupação que foi se configurando violentamente a partir do século XVI sob o comando dos europeus.

Sabemos que este território ao qual vai se constituir aquilo que denominados por Brasil já era ocupado por grupos humanos. Segundo Guidon (1992) os vestígios da presença humana no território brasileiro datam de aproximadamente 20 a 40 mil anos, estimativas estas que foram feitas a partir dos registros na paisagem reconhecidos por meio de trabalhos de datação nos vários sítios arqueológicos.¹

A ocupação do território brasileiro é tão antiga que no Parque Nacional da Serra da Capivara no estado do Piauí, Niéde Guidon (1992) ao realizar pesquisas no sítio arqueológico da caverna da Pedra Furada, encontrou pedaços de carvão resultantes de fogueiras feitas por grupos humanos que podem ter 40 mil anos de existência.

No Parque Nacional de Cavernas do Peruaçu, localizada na cidade de Januária no estado de Minas Gerais, pesquisadores encontraram ossadas humanas que datam de mais de 11 mil anos. Em Lagoa Santa, município da área metropolitana de Belo Horizonte, no sítio arqueológico de Lapa Vermelha foi descoberto o crânio de uma mulher que viveu há cerca de 11.500 anos e que foi chamada de Luzia pelos pesquisadores brasileiros. Esse fóssil é considerado o exemplar mais antigo das Américas. Todos estes elementos nos levam à constatação de que há milhares de anos grupos humanos vivem e se desenvolvem no território que chamamos de brasileiro.

Os grupos humanos que se estabeleceram em território brasileiro realizam a sua respectiva representação do espaço brasileiro realizando desenhos por sob as paredes das cavernas, as chamadas pinturas rupestres. Estas pinturas representavam cenas e situações de vida de diferentes grupos humanos daquela época, como a caça, os objetos de uso cotidiano como os utensílios e armas, os animais, os vegetais, os cultivos, além de figuras humanas.

¹ Lugar onde grupos humanos da Pré-História deixaram algum vestígio de suas atividades, como pinturas e objetos de seu cotidiano (flechas, potes, sepulturas, machados, etc).

Os sambaquis são outros tipos de marcas dos povos originários de nossa terra e são encontrados nas paisagens litorâneas e estão relacionadas ao modo de vida dos povos que habitavam o litoral há cerca de seis mil anos. Os sambaquis constituem grandes elevações no terreno, formando principalmente por restos de conchas de moluscos que se acumulavam após o descarte de conchas por estes povos após as suas refeições. Os sambaquis foram formados provavelmente ao longo de vários séculos e são importantes registros do modo de vida e da organização da vida desses grupos.

Estes registros históricos são as marcas no espaço que revelam como era a vida dos povos que habitaram o Brasil há séculos, são testemunhos dos povos originários desta terra trazidos a nós pelo seu registro. Os objetos e marcas deixados por estes grupos podem comunicar sobre suas vidas mesmo passando-se séculos, assim como as obras de arte ainda podem falar sobre acontecimentos ocorridos em tempos passados.

É importante salientar a diversidade de povos que se desenvolveram neste território, estes construíram durante séculos conhecimentos e formas de reprodução da vida singulares, eles detêm uma vasta gama de saberes sobre o espaço brasileiro. No entanto, os conhecimentos, técnicas e relações sociais travadas por estes grupos, são desprezadas na formulação acerca da constituição do território brasileiro.

O estudo sistemático sobre o território brasileiro vai ser realizado pelos europeus pós colonização e nos tratados sobre a Geografia do Brasil todos os registros levados em consideração sobre este território são datados pós “descobrimento do Brasil”, evento ao qual nomeamos como invasão. Estes inúmeros povos que habitaram o Brasil antes da invasão não são comumente lembrados como fazedores de uma organização social do Brasil, suas marcas e saberes no espaço não possuem grande prestígio nos tratados da geografia institucionalizada.

A Geografia do Brasil é de fato construída por uma visão eurocêntrica onde este território é estudado a partir dos interesses dos colonizadores. A carta de Pero Vaz de Caminha é considerada como o primeiro tratado de Geografia do Brasil feito por um investigador. No entanto, sabemos que, o conhecimento sobre o território já estava sendo realizado há milhares de anos pelos grupos originários desta terra. Ou seja, já existia um conhecimento do território acumulado pelos povos originários, já existia uma Geografia do Brasil dos grupos chamados vulgarmente de primitivos, no entanto o ponto de partida da Geografia do Brasil não é atribuído a estes povos.

Quando os colonizadores portugueses chegaram às terras que atualmente formam o Brasil, as populações que aqui habitavam eram contadas aos milhões. Segundo Lopes (2017) estima-se que no século XVI, época da chegada dos colonizadores, havia de dois a quatro milhões de habitantes no território brasileiro, não sendo consenso este quantitativo de habitantes, tendo evidências científicas de que este número está longe da realidade que demonstra ser muito maior.

Os vários grupos e etnias que viviam neste território com suas línguas e modos de vida específicos foram chamados de “indígenas” pelos europeus, uma vez que estes acreditavam ter chegado às Índias. Os colonizadores europeus promoveram o massacre de milhares de povos originários desta terra ou “grupos indígenas”. Além de trabalhos forçados, os povos originários desta terra foram submetidos às doenças transmitidas pelos europeus e mesmo guerras entre grupos étnicos diferentes. Ao longo do tempo estes grupos foram dizimados pela invasão de suas terras, pela expansão agropecuária, pelo garimpo de ouro e diamantes, depois pela implantação de mineradoras e hidrelétricas como pela construção de estradas e ampliação das cidades.

Mesmo com essa ampla e riquíssima ocupação dos grupos originários desta terra, os tratados sobre Geografia do Brasil apenas consideram aquelas elaborações que se seguiram à colonização deste território pelos portugueses. Talvez porque a constituição da nação Brasil enquanto tal apenas se tornou um projeto político e cultural com o desdobramento da colonização e pela influência que os povos europeus teriam com a sua visão de mundo sobre este território. A própria ideia de constituição de uma nação independente e de estado nacional moderno é uma ideia europeia que precisou mobilizar uma identidade com o território e um sentimento de pertencimento de um grupo a um lugar e agrupa os povos sob uma concepção de organização social.

Na análise de Alcides Bezerra (1967) “A Geografia do Brasil de 1500 aos nossos dias” ele afirma que a carta de Pero Vaz de Caminha endereçada ao rei Dom Manoel é o primeiro tratado de organização do espaço brasileiro. Segundo ele, no primeiro século da história oficial do Brasil os documentos oficiais sobre a constituição do Brasil é a carta de Caminha e, sobretudo, os mapas da costa e do litoral brasileiro que permitiram que se fizessem a navegação com relativa segurança.

De fato, é impossível negar a importância histórica que esta carta possui ao registrar com tanta riqueza de detalhes um dos encontros mais importantes da história da humanidade e que marcaria de forma exemplar uma nova era. O encontro entre os povos originários ameríndios e os colonizadores europeus é um dos eventos mais chocantes de nossa história por mostrar um encontro de grupos tão distintos:

Ali verieis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim pelos corpos como pelas pernas, que, certo, assim pareciam bem. Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal. Entre elas andava uma, com uma coxa, do joelho até o quadril e a nádega, toda tingida daquela tintura preta; e todo o resto da sua cor natural. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência assim descobertas, que não havia nisso desvergonha nenhuma. Também andava lá outra mulher, nova, com um menino ou menina, atado com um pano aos peitos, de modo que não se lhe viam senão as perninhas. Mas nas pernas da mãe, e no resto, não havia pano algum. (CHAMIE, 2002, p.14)

A carta de Pero Vaz de Caminha ao rei El-Rei Dom Manuel é sem dúvida um primeiro esforço de retratar o Brasil perante a aristocracia europeia, e é de fato um documento de descrição da paisagem brasileira sob a ótica dos invasores, dos intrusos, dos colonizadores, daqueles que olham a terra com intuito de arrancar o máximo de lucro. Os portugueses veem os povos ameríndios sob um olhar de superioridade e já desenham um projeto de subordinação desses povos:

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lhe vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem! Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. (CHAMIE, M, 2002, p.16)

A carta de Pero Vaz de Caminha também nos dá o primeiro exemplo do que é uma Geografia do Brasil pensado pelos dominadores e por seu olhar de superioridade aos grupos que encontraram. As ações colonizadoras comumente foram e são voltadas para a desarticulação das culturas locais porque os conquistadores entendem os povos nativos como inferiores.

Os povos originários demonstraram grande resistência ao projeto de dominação, reafirmando suas identidades e preservando suas práticas culturais. Desse modo, a interação entre colonizador e colonizado são marcadas por embates, que muitas vezes a geografia formal não apresenta. O conflito e o embate é parte necessária da formação territorial brasileira e Caminha nos dá os indícios de como seria a relação entre colonizadores e colonizados que se desenrolaria nos séculos seguintes:

Os outros dois o Capitão teve nas naus, aos quais deu o que já ficou dito, nunca mais aqui apareceram - fatos de que deduzo que é gente bestial e de pouco saber, e por isso tão esquiva. Mas apesar de tudo isso andam bem curados, e muito limpos. E naquilo ainda mais me convenço que são como aves, ou alimárias montezinhas, as quais o ar faz melhores penas e melhor cabelo que às mansas, porque os seus corpos são tão limpos e tão gordos e tão formosos que não pode ser mais! E isto me faz presumir que não tem casas nem moradias em que se recolham; e o ar em que se criam os faz tais. Nós pelo menos não vimos até agora nenhuma casa, nem coisa que se pareça com elas. (CHAMIE, M. 2002, p.22).

Para caracterizar a Geografia do Brasil pós-invasão Bezerra (1967) destaca o “*Tratado Descritivo do Brasil*” de Gabriel Soares, este era senhor de engenho baiano e resumiu todo o conhecimento sobre o Brasil seiscentista, em matéria de Geografia, de Botânica e de Etnografia. Gabriel Soares de Sousa é da nobreza de Portugal e se instala no Brasil em 1569 mais precisamente na Bahia onde constrói um engenho de açúcar. Este senhor interessava-se pela descoberta de metais preciosos e vai a Portugal, onde consegue, após muitos anos (1584-1590), o alvará para "prosseguir nos seus descobrimentos além do rio São Francisco" (BEZERRA, 1967, p. 3). Em 1591 embrenha-se no sertão, onde acaba falecendo.

A obra o “*Tratado Descritivo do Brasil*” de Gabriel Soares foi escrita durante os anos que permaneceu em Lisboa e é ofertada, em 1587, a um influente político português: seu intuito é fazer uma descrição do mundo brasileiro, porém, trata mais especificamente da geografia do estado da Bahia. Como o próprio diz: "minha pretensão é manifestar a grandeza, fertilidade e outras grandes partes que tem a Bahia de Todos os Santos e os demais Estados do Brasil, do que os Reis passados tanto se descuidaram". (BEZERRA, 1967, p.3)

Gabriel Soares revela neste tratado a geografia da costa brasileira; a topografia, colonização, agricultura, flora, fauna, etnografia, da Bahia. Desde então, a obra tem despertado grande interesse dos estudiosos do início da colonização do Brasil e é considerada por muitos o mais importante texto quinhentista sobre a organização espacial do Brasil naquele período.

Bezerra (1967) também cita a obra “Diálogo das Grandezas do Brasil” ao qual contém valiosas informações sobre botânica, etnografia do Brasil, sendo que esta obra foi atribuída a um senhor de engenho da Paraíba, Ambrósio Fernandes.

Seguindo o panorama da Geografia do Brasil proposta por Bezerra (1967) este revela que no século XVII houve enorme expansão dos conhecimentos geográficos do Brasil, ao mesmo tempo em que se aguçava o interesse econômico sobre as riquezas brasileiras. A opulência nordestina oriunda da cana-de-açúcar atraía a cobiça dos holandeses que se estabeleceram em Pernambuco e nas capitanias anexas. Data desta época os trabalhos de história natural de Piso e MarcGraf² sobre a história natural do Brasil. Em 1648, foi impressa a História natural do Brasil, obra de autoria do físico Guilherme Piso e do astrônomo e historiador natural Georg Marcgraf, esta obra estava repleta de ilustrações e contava com uma série informações e descrições sobre a fauna, flora, populações locais, enfermidades e clima do Brasil, reunidas por ambos durante seus anos na colônia, mais especificamente no Nordeste. Também data desta época a obra de Barleaus com cartas e gravuras sobre o território do Brasil naquela época conhecido.

Bezerra (1967) prossegue a sua análise sobre a constituição da Geografia do Brasil destacando a influência dos bandeirantes no conhecimento efetivo do território nacional, que naquele momento afastava-se cada vez mais do meridiano das Tordesilhas. A conquista do território por parte dos bandeirantes significou o extermínio das populações originárias desta terra, sendo que ao mesmo tempo em que os povos indígenas eram aniquilados, cresciam exponencialmente o conhecimento por parte dos bandeirantes sobre o território brasileiro. Tomo as palavras de Bezerra (1967) emprestadas para que percebam a importância dada aos bandeirantes:

Na impossibilidade de citar, de momento, todos os nomes desses desbravadores de ínvios caminhos para o desconhecido da selva tropical, recordei o maior de todos eles, esse Antônio Raposo, figura homérica, que partindo de São Paulo atingiu os Andes, desceu o Amazonas e chegou a Belém do Pará, trôpego, esfarrapado, envelhecido pelas privações inenarráveis, mas com a glória de ter realizado uma das maiores façanhas da história, tão digna de lembrança como as marchas dos maiores desbravadores de continentes. (BEZERRA, 1967, p. 4)

² Referência a Willem Piso & George Marcgraf e sua obra História Natural do Brasil de 1648, esta obra ilustrada com mais de quinhentas figuras descreve não só as plantas e os animais, mas também as doenças, engenhos e costumes dos indígenas, e ilustrados. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948.

É necessário colocar a importância dos bandeirantes no seu lugar histórico correspondente, sem atribuir-lhes a característica mitológica e exagerada que os tratados e livros didáticos muitas vezes o retratam. A mitologia bandeirante é o conjunto de narrativas e tradições referentes à imagem do bandeirante enquanto fundador da nacionalidade. É através do discurso expresso em Bezerra (1967) e pela oficialidade da Geografia do Brasil que o bandeirismo enquanto fenômeno histórico vai construindo um personagem central de um imaginário regional e novamente revelando a geografia dos vencedores e não dos dominados. O fato é que condições sociais e econômicas levaram muitos homens a se lançarem nas terras até então desconhecidas e inexploradas. A mitologia bandeirante é definida por Sérgio Buarque de Holanda (1986) como:

A verdade, escondida por essa espécie de mitologia, é que eles foram constantemente impelidos, mesmo nas grandes entradas, por exigências de um triste viver cotidiano e caseiro: teimosamente pelejaram contra a pobreza, e para repará-la não hesitaram em deslocar-se sobre espaços cada vez maiores, desafiando as insídias de um mundo ignorado e talvez inimigo. (HOLANDA 1986, p. 26)

Ao se esforçar por trazer um panorama histórico de como seria constituída os pontos principais da constituição de uma Geografia do Brasil, Bezerra (1967) nos revela que o século XVIII é na história da pátria um momento exemplar da ampliação do conhecimento do território. O século XVIII é o século das minas, do breve esplendor e rápida decadência da sociedade colonial. Data desta época a obra “Cultura e Opulência do Brasil” do padre jesuíta toscano João Antônio Andreoni, este é um tratado de Geografia Econômica, que contém dados sobre a produção e o comércio do açúcar, do fumo, do ouro e do gado, assim como informam os caminhos que levam às minas de ouro, especificando as estatísticas dessas preciosidades.

Com a chegada de Dom João VI às terras brasileiras, e a consequente abertura dos portos ao comércio das nações amigas, inicia-se nova época da geografia nacional e da forma como se é estudado geograficamente o território. O príncipe regente encontrou na colônia um encarregado de fazer a síntese dos conhecimentos geográficos da época colonial, o padre Aires de Casal, cuja obra “Corografia Brasílica” é publicada em 1817, justamente no ano em que populações nordestinas, numa revolução democrática, provaram estar o país apto para viver independente da metrópole lusitana. Para Bezerra o: “Casal é o verdadeiro geógrafo dessa época e com justiça considerado o pai da geografia nacional. No seu livro se acha condensado tudo o que havia apurado a ciência da época colonial” (BEZERRA, 1967, p.6).

A abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro impôs uma nova exigência científica, a publicação de um guia histórico e geográfico que representasse o território brasileiro. Tal tarefa foi encampada por Andrew Grant que publicou um livro com importantes informações sobre o comércio brasileiro, alguns dados históricos, bem como “[...] conselhos higiênicos para o estrangeiro conservar a saúde no mundo tropical”. (BEZERRA, 1967, p. 6)

No primeiro quartel do século XIX o interior do Brasil foi ocupado por importantes nomes da ciência da época como Marius, Eschwege e Saint Hilaire. Martius foi o primeiro a notar as várias regiões do Brasil, sendo que em sua obra “Como se deve escrever a história do Brasil” observa as diferenciações das regiões naturais brasileiras. Eschwege trabalhou com a geologia do Brasil e sua obra foi por muitos anos o manual mais completo de informações fidedignas sobre o planalto. Saint Hilaire era botânico e em suas viagens de reconhecimento do território brasileiro percorreu os seguintes estados: Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul. Conheceu as nascentes do Jequitinhonha e do São Francisco até Rio Claro.

Bezerra (1967) destaca que diversos grupos mobilizados por identidades regionais em um território ainda não constituído como território uniforme promovia diversas insurreições contra o poder colonial no Brasil. A insurreição pernambucana de 1817, por exemplo, além de mostrar que o império luso-brasileiro centrado no Rio de Janeiro não era capaz de homogeneizar o conjunto das elites regionais, deu origem a uma república com bandeira, hinos e leis próprias, sem quaisquer referências ao Brasil. Na fala dos revoltosos, o Brasil não era mais do que as “províncias deste vasto continente”, sem quaisquer unidade ou identidade. A partir da Independência, mais do que nunca, estava em jogo a transformação do agregado colonial em um único corpo político, a nação brasileira.

O escravismo foi a solda que uniu as oligarquias regionais brasileiras e deu sustentação a uma sociedade que se manteve e ainda hoje se mantém com interesses divididos. O interesse compartilhado na manutenção do trabalho cativo e do tráfico negreiro era ameaçado pela campanha internacional britânica contra o comércio de escravos. O Estado imperial centralizado funcionou como instrumento diplomático para enfrentar as pressões britânicas, conseguindo sustentar o tráfico até 1850 e a escravidão até 1888.

Entretanto, a construção da unidade nacional exigiu mais que a repressão a diversos grupos separatistas que se consolidaram na história do Brasil. Desde o início, a elite imperial dedicou-se à obra de produção de uma simbologia que fundamentasse a unidade brasileira. Grande parte dessa tarefa coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), organizado em 1838 e presidido desde 1849 por D. Pedro.

Foram os geógrafos e historiadores reunidos em torno do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que produziram uma narrativa da história colonial, capaz de conferir organicidade e sentido ao passado nacional. Essa narrativa nacional se apoia fundamentalmente na grandeza do próprio território, desde o início eleito como um dos símbolos da unidade histórica e política do país. Percebe-se que o esforço empregado em se conhecer o território brasileiro e descrever suas paisagens não é uma tarefa meramente científica e espontânea; a constituição de uma Geografia e História oficial do Brasil é um empreendimento do Estado com objetivo claro de fomentar um discurso político direcionado a construção da nação e do nacionalismo brasileiro. O projeto de nação encabeçado pelas elites brasileiras foi também pautado por um projeto político de conhecimento do território que necessita uma Geografia estruturada.

1.2 A institucionalização da Geografia e a sistematização do conhecimento sobre o Brasil

A Geografia do Brasil ganhou novos contornos no século XIX o que acarretou no alargamento dos seus conceitos e fundamentos, sendo preponderante a influência alemã através de contribuições de Carlos Ritter e Alexander Von Humboldt. Segundo Bezerra (1967) a influência desses geógrafos culminou na geomorfologia de Richthofen e na Antropogeografia de Ratzel. O tema central dos estudos geográficos é a influência do meio onde os seres humanos vão se desenvolver e qual a sua determinação sobre a vida dos povos.

Destaca-se ainda no campo da Geografia o volume da “Nouvelle Géographie Universelle” de Élisé Reclus publicado em 1894 em que se encontra descrição do Brasil na obra Estados Unidos do Brasil – Geografia, Etnografia, estatística. Segundo Bezerra (1967) Reclus não rompeu inteiramente com os métodos tradicionais, mas também não se limitou a ficar na geografia administrativa que desconhece as regiões naturais para acolchoar os fatos geográficos, mutilados dentro dos quadros de divisão administrativa. Entretanto, esta obra teve pouco impacto na construção da Geografia brasileira.

A Geografia Escolar no Brasil ou o ensino de Geografia do Brasil tem como referência a partir de então o paradigma do homem e meio. Com essa concepção teórica e metodológica que orienta a elaboração dos manuais didáticos consolida-se a organização dos conteúdos curriculares sintonizados com a Geografia Clássica e descritiva. Temos, então, num primeiro momento, o estudo descritivo do quadro natural e, num segundo momento, a presença humana, olhada de forma segmentada.

O roteiro de compreensão da Geografia que contempla um quadro natural e outro humano é reproduzido na sequência das séries escolares nas escalas geográficas que compreendem as unidades da federação, o território nacional e as cinco macrorregiões brasileiras, definidas conforme a versão publicada em 1968, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo Azambuja (2010) a Geografia do Brasil sofre profunda mudança quando ocorre a publicação da obra de Delgado de Carvalho que no início do século XX constitui uma extensa obra de estudo da Geografia do Brasil. O estudo de Delgado de Carvalho sobre a Geografia do Brasil é uma grande referência para a Geografia Escolar brasileira e ainda nos dias de hoje influencia os manuais didáticos desta disciplina.

O modelo de análise geográfica e de tematização da Geografia contida na obra de Delgado de Carvalho é assumida ao longo do século XX para a definição dos programas de ensino e para a elaboração dos manuais didáticos. A sua obra contém duas partes essenciais, a primeira parte é a Geografia Geral do Brasil, e de uma segunda parte, com uma Geografia Regional do Brasil.

Na parte geral da obra de Delgado de Carvalho desenvolve-se a “situação geographica” e a definição das fronteiras nacionais, apresentando os aspectos cartográficos deste território. Apresentam-se esses aspectos gerais, como o estudo da natureza, por meio de temas como: relevo, litoral, clima, hidrografia e recursos naturais, incluindo as fontes de energia, os recursos do mundo mineral, vegetal e animal. O estudo do Homem desenvolve-se com os temas da população e do Estado e, numa parte seguinte, com a economia. A temática da população inclui a formação étnica e cultural e, ainda, as informações relacionadas aos censos e às cidades. Sobre a organização política do Brasil consta o estudo da divisão política, informações das cidades principais e da organização do governo e das instituições públicas da educação. Quanto à economia nacional, inicialmente são apresentadas as condições gerais do solo a agricultura, como tipos de produtos, zonas de cultivo e de criação, as indústrias extrativas e manufatureiras, os transportes e o comércio.

Para Delgado de Carvalho é preciso analisar o território brasileiro a partir de regiões geográficas, onde as regiões naturais são definidas pelos “meios geographicos”, caracterizados pelas condições de relevo, clima, recursos minerais, vegetais e animais e por suas condições de vida e de trabalho.

Ainda segundo Azambuja (2010) e suas análises dos livros didáticos de Geografia do Brasil percebemos outra grande influência que vai marcar este campo do conhecimento. Notadamente a obra de Aroldo de Azevedo vai marcar profundamente o ensino de Geografia.

Desde o início do século XX até a década de 1960, predomina o uso dos livros didáticos de autoria, inicialmente de Delgado de Carvalho e, no momento seguinte, de Aroldo de Azevedo.

Aroldo de Azevedo elabora um material didático destinado as terceiras e quartas séries ginasiais. A Geografia Geral do Brasil é trabalhada nas três partes consagradas para os manuais didáticos desse autor, a terra, o homem e a economia. Na sua visão da Terra tem-se o estudo da natureza estruturada em capítulos: relevo, litoral, clima, hidrografia, vegetação e fauna. É um texto descritivo e informativo, refletindo a intencionalidade de apresentar um quadro natural, apresentando as condições favoráveis ao desenvolvimento do país. O homem é retratado junto ao estudo da população e do Estado ou da organização política e administrativa. Para o estudo da população brasileira, o autor apresenta inicialmente dados censitários sobre crescimento, distribuição e densidade populacional; identifica centros urbanos e estados mais populosos. Tematiza os tipos étnicos, imigração e colonização, línguas e religiões, o alimento e a habitação. As temáticas da língua e da religião, da alimentação e da habitação também integram o conteúdo didático, enfatizando as relações desses aspectos com as influências do meio físico e das origens étnicas e culturais da população. Sobre a formação territorial há um destaque para o estudo das fronteiras.

Azambuja (2010) nos permite isolar no pensamento de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo a conceituação do termo região natural que é segundo estes autores o elemento definidor do ponto de vista geográfico para a divisão territorial. Para estes as regiões naturais são unidades espaciais individualizadas pela natureza do solo, da topografia, do clima, da vegetação e da fauna. É o conjunto desses elementos que produz as condições de vida e de trabalho da formação regional.

A ideia de “síntese geográfica” presente nas obras destes dois autores define um método para o estudo da Geografia do espaço nacional subdividindo-o em regiões. Organizar as informações, descrever as paisagens, física e humana, dessas regiões, é o conteúdo da Geografia e conseqüentemente da Geografia do Brasil. Assim, para o estudo de cada uma das regiões inclui-se a descrição dos elementos do quadro natural, o povoamento, a divisão em Estados, as cidades, a vida cultural, os recursos econômicos e a circulação.

A Geografia Escolar brasileira é profundamente marcada pelas obras de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho. Ambos têm em suas obras didáticas o mesmo esquema de análise e de tematização sobre a Geografia do Brasil. O quadro comparativo elaborado Azambuja (2010) a seguir [Figura 2], explicita a semelhança temática na compreensão didática pedagógica do espaço brasileiro.

Figura 2. Quadro comparativo, Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo

Delgado de Carvalho	Aroldo de Azevedo
Geografia Geral do Brasil Situação geographica Fronteiras terrestres Relevo Littoral Clima Hydrografia Recursos Naturaes População Os Estados Economia Nacional	Geografia Geral do Brasil A Terra – Aspectos gerais. Relevo. Litoral. Climas. Hydrografia. Vegetação e fauna. O Homem – A população brasileira. Os tipos étnicos. Imigração e colonização. Línguas e religiões. O alimento e habitação. As fronteiras. A organização político-administrativa. A Economia – Transportes terrestres. Navegação e Aviação. Pequena história da economia. A vida e as riquezas agrícolas. Indústrias extrativas vegetais e minerais. Indústria de transformação. Comércio.
Geografia Regional do Brasil	Geografia Regional do Brasil

Fonte: Elaboração Azambuja (2010).

Os primeiros tratados e estudos da Geografia do Brasil apresentados nesta dissertação demonstram que o conhecimento do território brasileiro possui um atravessamento do olhar do dominador, onde o que é dito e estudado sobre o território brasileiro é realizado por grupos de interesse econômico no território ou financiados por estes. Desde a carta de Pero Vaz de Caminha às expedições geográficas de conhecimento do nosso território, a leitura do espaço é marcada por uma determinação econômica. Os temas e problemas da Geografia do Brasil são organizados a partir da catalogação das nossas terras, fazendo um mapeamento de nossas riquezas e as possibilidades econômicas das nossas regiões.

As elaborações de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo sobre a Geografia do Brasil carregam uma descrição das paisagens ou das regiões geográficas como síntese do homem e do seu meio, visão presente nos tradicionais manuais de Geografia, que são elaborados a partir de um fundamento econômico e político do território.

Na Geografia do Brasil até o momento analisada o povo brasileiro é representado de uma maneira formal e secundária. A forma de conceber e analisar o Brasil é concretizada por um olhar estrangeiro, o olhar do outro, o olhar que vem de fora, o olhar descritivo e condicionado à terra como elemento econômico e potencial de gerar riqueza.

Precisamos conceber uma Geografia do Brasil que nasça da luta, dos conflitos e contradições inerentes às populações que nele habitam. É preciso fazer uma Geografia do Brasil que revele as tensões presentes na apropriação desta terra, demonstrando quem são os atores fundamentais na constituição deste país, fazendo uma Geografia dos trabalhadores, trabalhadores estes que realizam por meio de seu trabalho a produção de todas as riquezas ensejadas neste território.

A Geografia Escolar brasileira e a Geografia como campo de conhecimento específico se constituíram a partir dos paradigmas teóricos e metodológicos da Geografia Clássica e da Pedagogia Tradicional. A Geografia Clássica também conhecida como Geografia Moderna foi renovada do ponto de vista teórico e de seus objetivos a partir do século XIX, com inúmeros novos sistematizadores dos conhecimentos geográficos, dentre os tais podemos destacar Humboldt e Ritter.

Todavia, esses geógrafos, ou cosmógrafos na época, não foram únicos, mas prevaleceu a ideia dos mesmos quanto ao processo de organização das ideias, teorias, conhecimentos e objetivos desta ciência. A exploração do conhecimento como forma de organizar o mundo, foi uma das primeiras questões levantadas pelos mesmos, essa condição fez com que a Geografia assumisse uma postura de promover o entendimento do mundo, mas não de transformá-lo.

Azevedo et. Al (2003) salienta que a Geografia tem uma postura crítica pela crítica, sem ter uma preocupação em transformar a realidade. Essa postura é uma herança direta desses sistematizadores do conhecimento geográfico, por isso, a relação da escola com o conhecimento é sempre tradicional no sentido de manter as coisas como são, ou como mantenedora do *status quo*. As sistematizações do conhecimento e as formas de conhecer andam sempre juntas, ou seja, como pensamos e como fazemos Geografia também configura como ensinamos.

Deste modo, pensar a Geografia do Brasil é uma grande responsabilidade para compreender os mecanismos de aproximação teórica e de prática social, visto que o Brasil aparece não apenas como país, mas como instância única das relações próximas, das relações cotidianas. A Geografia do Brasil não é a história do espaço brasileiro, mas como definimos o Brasil pelas relações históricas que foram processadas espacialmente.

A Geografia do Brasil, portanto, é um discurso que se processa pelas necessidades e pelas influências diretas sobre o sentido de pensar o Brasil, fundamenta um discurso que se organiza em temas, conceitos, categorias e problemas para delimitar o sentido em ser brasileiro e fazer uma compreensão do próprio país. Assim, a partir de Barbosa e Azevedo (2011, p. 8): “A construção do discurso geográfico é a construção da própria Geografia [...]”.

Neste sentido, a ciência geográfica é fundamentada e organizada por um discurso que se processa para ser aprendido e ensinado de uma forma intencional. O processo de ensino-aprendizagem não é neutro, ao contrário, ele carrega consigo uma concepção própria que se confunde com as determinações impostas pelo Estado e por aqueles que o Estado financia para pensar uma Geografia do Brasil.

As renovações paradigmáticas da ciência e da escola foram desenvolvidas na segunda metade do século XX e trouxeram para o centro do debate novas questões. No caso desta disciplina escolar, esses processos renovadores podem ser identificados no movimento da Geografia Crítica e, mais recentemente, no movimento de Reconstrução Curricular. Defendemos o entendimento de que a escolha de conteúdos e a forma como são passados podem significar a renovação necessária, ou a ruptura que ainda falta para dar um significado emancipatório para o ensino de Geografia.

A Geografia Crítica ou Geografia Radical sucede a corrente do pensamento geográfico denominada Nova Geografia ou Geografia Quantitativa, que surgiu durante a Guerra Fria, em meados do século XX, na Inglaterra, Estados Unidos e Suécia. Esta forma de conceber a Geografia é pautada em métodos quantitativos, que encobria o compromisso ideológico de justificar a expansão capitalista sem exprimir a essência da realidade social. É nesse contexto de dominação pelo uso ideologizado da informação, assim como de agravamento das tensões sociais nos países centrais e movimentos por independência nos países subdesenvolvidos, que a Geografia Crítica emerge como uma corrente que se opõe à uma Geografia meramente quantitativa.

Pautada no materialismo histórico e na dialética, a Geografia Crítica procurou romper, de um lado, com a Geografia Tradicional e, de outro, com a Geografia teórico-quantitativa. Essa nova tendência dos estudos geográficos entendeu que as injustiças e as desigualdades sociais e espaciais são estigmas das sociedades capitalistas e precisam ser combatidos a partir do conhecimento. Essa Geografia propôs um novo modelo de análise espacial que era rigorosamente científico e ao mesmo tempo revolucionário. Desse modo, tentou integrar os processos sociais e os espaciais no estudo da realidade e se interessou principalmente pela análise dos modos de produção e das formas socioeconômicas, que são resultantes do modo de produção capitalista.

Precisamos de fato colocar em prática este movimento de renovação da Geografia que se estruturou academicamente e que necessita de prática efetiva, de maneira que a educação básica possa ser o local central para esse novo interpretar e agir sobre o mundo. O professor da rede básica de ensino muitas vezes é desconsiderado nas análises conceituais da Geografia. Este é um importante agente de promoção de um conhecimento geográfico comprometido com a transformação da realidade.

O professor da rede básica pode construir no encontro com os estudantes uma análise geográfica que interprete a realidade social e histórica, referenciando a dimensão socioespacial dessa realidade enquanto produto e processo da dinâmica da natureza e da natureza socializada, humanizada. Assim, por meio da análise geográfica, estaremos compreendendo a paisagem atual enquanto resultado das relações da sociedade e da natureza, evidenciando as diferenças entre os lugares e entre as pessoas, ou seja, os diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, materializadas ou concretizadas no espaço geográfico.

Esta decisiva influência do marxismo na Geografia Radical pode promover na nossa concepção uma prática transformadora, que, sobretudo, nos permita efetivar uma mudança de postura da geografia crítica e da sua produção geográfica: a) no plano epistemológico: precisamos oferecer uma teoria crítica ampla do capitalismo e um sistema de conceitos e linguagens passíveis de serem aplicados no estudo de temas geográficos (estes que possam ser verificados no cotidiano); b) na esfera ideológica: à visão de mundo dos geógrafos e dos estudantes orientando seus posicionamentos políticos e a sua prática política. c) no plano ontológico: estabelecendo a existência de um estreito vínculo entre ciência, ética e política, enfatizando a necessidade da ação militante para a transformação da ciência em algo socialmente transformador. Entendemos que a arte pode ser uma importante forma de comunicação para colocar em prática esta postura militante sobre a realidade dada.

1.3 Por uma leitura crítica da Geografia do Brasil: de uma Geografia reducionista a uma prática libertadora

É fundamental a compreensão de uma Geografia do Brasil que aponte para uma estética que evidencie uma necessária transformação da realidade. É no seio das relações escolares que grande parte de nossas noções territoriais são constituídas, assim a centralidade de pensar a qualidade do ensino e o efetivo conhecimento de nosso território. A formação de estudantes no Ensino Fundamental está diretamente ligada a constituição de um discurso narrativo e estético que fundamenta uma forma de ver, interpretar e pensar o Brasil. Por meio da Geografia os estudantes elaboram uma concepção territorial e política: através dos mapas, das paisagens, de pesquisas, das aulas, etc. A Geografia do Brasil engendra um pensamento acerca do território, portanto, não podemos negligenciá-la ou pensar que ela é apenas uma “matéria” dentro do currículo escolar.

O papel docente quanto aos temas e problemas próprios da Geografia do Brasil é central na educação escolar, uma vez que essa Geografia, com suas especificidades, dá a condição estrutural para pensar os projetos, os processos e as posturas do Estado frente à realização de um discurso geográfico. Neste sentido, a Geografia do Brasil tem papel central na formação educacional por se constituir sempre das mediações e pelas relações constituídas no cotidiano escolar em relação ao estudo do Brasil e dos brasileiros.

A Geografia do Brasil é responsável pela criação de formas de compreensão da realidade cotidiana geograficamente processada, podendo fundamentar mecanismos de entendimento conservadores, positivistas ou mesmo neoliberais; bem como fomentar nos alunos e alunas a reflexão acerca da necessária mudança social que possibilite superar a estrutura desigual que assola as populações em território brasileiro.

Desta maneira, as relações pedagógicas alunos-professores, currículo, avaliação, conteúdos, legislação e outros, tem potencialidade de recriar sentidos e significações desses conhecimentos específicos de Geografia e sobre o Brasil fundamentando valores intersubjetivos quando confrontados com o cotidiano e as “lições” de Geografia.

O entendimento crítico sobre o Brasil pela Geografia se configura como uma necessidade social, uma vez que sua relevância está ligada a efetivação de um conhecimento voltado para a materialidade da interpretação dos fenômenos sociais cotidianos de nossos estudantes. Frisamos, portanto, que a Geografia do Brasil não tem tido a atenção necessária e nem o merecimento de ser tratada como formação política pela pouca discussão quanto ao seu valor na contemporaneidade.

Numa síntese histórica podemos afirmar que as políticas educacionais e as práticas curriculares mostram a operacionalização do ensino de Geografia fragmentárias, já que essas respondem diretamente às pressões imediatistas da classe dominante e desqualificam toda a narrativa real e alternativa quanto aos processos de espacialização, de continuidade e descontinuidade dos movimentos sociais neste território.

A Geografia do Brasil é oportuna e necessária para que os movimentos sociais se tornem efetivamente emergentes, e, que tenham lugar na formulação acerca da brasileira. A História do Brasil, portanto, não se inicia em 1500 e essa consciência precisa ser fundamentada a partir de um direcionamento crítico que permita ampliar a compreensão do nosso território pelos estudantes do Ensino Fundamental.

Ao trazermos essa reflexão é preciso em primeiro compreender o que é o Brasil na sua expressão concreta e espacial, objetivando analisar quais as formas constitutivas que o fundaram enquanto tal, quais sujeitos o formaram, como ele se constitui historicamente, sobretudo como a ciência geográfica pode explicar de forma estruturada a constituição deste território para além do senso comum forjado no ideário da brasilidade patriótica³ que passa a ser homogênea. A forma como concebemos o Brasil hoje é herança de um longo processo histórico de formulações e interpretações que justificaram a existência desse país, sobretudo da assimilação de valores que as classes dominantes propagaram ao longo da história.

1.4 O processo de disciplinar da imagem constitutiva do Brasil

É importante destacar o caráter de assimilação da forma hegemônica de se compreender o Brasil, de maneira disciplinar e autoritária, onde a população em geral foi absorvendo sistematicamente os valores da classe dominante. De fato, a sociedade brasileira não apenas assimilou os valores postos pelas classes dominantes como as interiorizou e as promoveu ao longo de sua história: “A perversidade da ideologia autoritária não é uma questão puramente de ‘doutrinação’: ela está fundada em experiências políticas concretas. A incorporação tutelada, enquanto prática estabelecida de longa data institucionalizou crenças e práticas políticas” (REIS, 1988, p. 199).

Diante de tal acepção, coloca-se a necessidade de entender como se constitui as interpretações científicas e políticas acerca desta nação, para que possamos discutir os pressupostos inerente a ela. As interpretações sobre o Brasil entram em pauta em meados do século XIX, sobretudo a partir de sua segunda metade. É nesse momento que se vê claramente a construção de uma identidade e de uma história nacional que vai proliferando entre os ciclos intelectuais da elite brasileira.

Segundo Machado (2000) os eventos políticos que se colocam entre a Independência, a Abolição da Escravatura e a República fizeram com que as elites nacionais nos marcos da Ilustração, do Romantismo e do pensamento racial científicista, formassem os pressupostos da nação brasileira, discutindo-a em termos de sua simetria, sempre díspar entre a raça e o povo

³ Ao usarmos um termo tão controverso, necessita-se situá-lo conceitualmente. O termo vem de “patriota”, do radical latino “pátria” = país natal. É o sentimento de amor e devoção à pátria, aos seus símbolos como a (bandeira, hino, brasão). É um sentimento de amor exacerbado pelo país de origem. É chamado de patriotismo a prática de lealdade, amor devotado, identificação, apoio ou defesa de um determinado país.

que a compunha. Outra questão paradigmática comumente trabalhada nesta época é como o jovem Império foi transplantado nos trópicos e como ele superaria sua condição de colônia para uma nação independente, portadora de uma história e geradora de um povo:

Tendência geral das elites brasileiras do XIX, a questão da europeização e do nativismo, da originalidade e da integração, do ser americano, sendo cosmopolita e colonial, percorria a atuação destes homens do Império que falavam português, mas pensavam em francês e negociavam em inglês. (MACHADO, 2000, p. 74)

Ao buscar entender como se estrutura a nação brasileira e como esta é forjada pelas elites intelectuais e sua interpretação sobre a realidade brasileira, notamos a conflagração de certo consenso sobre a realidade nacional, em que o Brasil seria sempre um país dependente de outras nações ou sempre estaria em posição menor frente aos países desenvolvidos. Dessa forma, só poderia existir uma interpretação sobre o Brasil que esteja dentro dos cânones postos por estes intérpretes.

No entanto, precisamos ressaltar que os rumos de um país não se encontram cristalizados, como querem nos fazer perceber, mas sim em permanentes mudanças operadas pelos sujeitos que vivem neste território:

O estado nacional não é um ente fixo e pronto que é inalterável, ao contrário, o estado nacional pode ser alterado pelos grupos que neles vivem: Podemos deduzir do acima exposto uma característica crucial do Estado nacional que é frequentemente negligenciada ou mesmo ignorada: o conceito refere-se a um processo histórico contínuo, e não a uma forma acabada de organização social. Mais ainda, embora as fases iniciais desse processo influenciem decisivamente a definição da ordem sócio-política em gestação, não estamos frente a um fenômeno que tome forma de uma vez por todas. As construções do Estado e da nação dizem respeito a processos dinâmicos que interagem continuamente com as práticas concretas de classes e grupos com as quais desempenham um jogo de influências mútuas. A historicidade do Estado nacional revela seus componentes ideológicos na medida mesma em que o próprio apelo a tradições estabelecidas de longa data para justificar a identidade nacional tende a obscurecer o caráter recente e artificial de uma forma de organização política que invoca fundamentos "naturais". (REIS, 1988, p. 187)

A unificação dos questionamentos e das críticas pertinentes à cultura nacional dita arcaica por uma elite intelectual produziu resultados importantes para a formulação de um projeto de Brasil em oposição ao conservadorismo rural oligárquico que por muito tempo perdurou no país. Assim, os intelectuais e artistas organizaram uma agenda que no fundo tinham como centralidade a superação do Brasil como país do atraso uma vez que este discurso

aparece recorrentemente no discurso dos intérpretes do Brasil. É preciso reconhecer na dinâmica do Estado nacional do Brasil sua permanente dimensão ideológica e não naturalizar as formas de convívio social que aqui se consolidaram. “Tudo se passa como se o Estado refletisse valores sociais básicos, ou a própria nação, ignorando-se assim a historicidade das ideias e valores.” (REIS, 1988, p.187)

A participação na construção dessa legitimidade do que seria um Brasil moderno passa pela contribuição de diferentes agentes, que formam entre si um grupo que dá sustentação a ideias nacionalistas. Um agente preponderante nesse processo é dado pelos intelectuais brasileiros, através das contribuições geradas por grande parte dos teóricos da formação do Brasil, enquanto aqueles que fundamentaram filosoficamente a lógica da conciliação de classe brasileira e a aceitação da modernidade imposta aos trabalhadores de forma incontestável:

Graças à intensa manipulação de recursos simbólicos, somada à efetiva introdução de direitos trabalhistas, a imagem de uma autoridade paternal que promove a paz, a prosperidade e a nacionalidade assinalava a consolidação de uma ideologia autoritária, subjacentemente à dinâmica do Estado nacional. Nesse contexto, o aspecto de dominação de classe do capitalismo autoritário tornava-se de certa forma opaco, ao mesmo tempo em que o Estado expandia de facto sua autonomia. (REIS, 1988, p. 196)

Segundo Chauí (2002) é muito recente a invenção histórica da nação, entendida como Estado-nação, definida pela independência ou soberania política e pela unidade territorial e legal. A data de nascimento da concepção de nação que foi gestada durante longo período pode ser colocada por volta de 1830. A invenção da nação Brasil também foi um processo longo que até hoje guarda seus reforços de assimilação na cultura nacional. Mas para que fossem realmente assimiladas pelos habitantes desse território foi necessário um permanente processo ideológico, cultural, político e educacional:

Essa construção decorreu da necessidade de resolver três problemas prementes: as lutas populares socialistas, a resistência de grupos tradicionais ameaçados pela modernidade capitalista e o surgimento de um estrato social ou de uma classe intermediária, a pequena burguesia, que aspirava ao aburguesamento e temia a proletarização. Em outras palavras, foi exatamente no momento em que a divisão social e econômica das classes apareceu com toda clareza e ameaçou o capitalismo que este procurou na “idéia nacional” um instrumento unificador da sociedade. Não por acaso, foram os intelectuais pequeno-burgueses, apavorados com o risco de proletarização, que transformaram o patriotismo em nacionalismo quando deram ao “espírito do povo”, encarnado na língua, nas tradições populares ou folclore e na raça (conceito central das ciências sociais do século XIX), os critérios da definição da nacionalidade. (CHAUÍ, 2002, p.10)

Segundo Marilena Chauí (2002) em “Mito Fundador e Sociedade Autoritária” a sociedade brasileira é resultado de um mito criado pelas elites intelectuais do país, capaz de mantê-la unida no longo processo de formação da nação. Segundo a autora, se criou historicamente no Brasil uma ideia positiva de país que ficou presente no imaginário das pessoas, de maneira que esta imagem por vezes anula as questões políticas e as dificuldades e conflitos que qualquer nação enfrenta.

O termo “mito”, na obra de Chauí (2002), vai além do sentido lendário, abrange o instrumento de preenchimento do imaginário popular na resolução de tensões, conflitos e contradições, difíceis de serem solucionadas no nível da realidade. O termo “fundador” está ligado às origens de como o Brasil foi constituído como uma colônia de uma nação estrangeira.

No Brasil em particular, visto sobre a crítica de Chauí (2002), o mito fundador é o de que Deus tratou o Brasil de modo especialmente particular, dando a ele gigantesco território, de águas límpidas e de natureza única. Este território abençoado é livre de desgraças naturais e de temperaturas amenas, de gente pacífica e ordeira, Deus reservou-lhe ainda destino grandioso, conforme, o próprio Hino Nacional mostra um “povo heroico”, determinado pelo gigantismo da Natureza. A história do Brasil é, dessa forma, vista como realização do plano de Deus, da vontade divina e da realização de uma feitura grandiosa.

Para fazer a crítica de uma visão de Brasil idealizada, Chauí (2002) trabalha com o conceito de nação brasileira como fruto de um semióforo, ou seja, um sinal ou imagem capaz de ligar o visível ao invisível, que se interioriza e permanece no imaginário das pessoas. Os semióforos são mobilizados pela elite intelectual para tornar uma dada sociedade una e indivisível:

[...] o semióforo era a comunicação com o invisível, um signo vindo do passado ou dos céus, carregando uma significação com consequências presentes e futuras para os homens. Com esse sentido, um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica. (CHAUÍ, 2002, p.8)

Sob a égide do semióforo, a gênese dos fatos históricos relativos à constituição espacial brasileira é esvaziada. Ela não pode ser explicada sob a perspectiva histórica e sua fundamentação deve ser entendida sob uma perspectiva paralela aos fatos históricos, justificada via o mágico, o inexplicável. A força do semióforo está, assim, em sua capacidade de transformar o irreal em real, o mito fundador em história. Tendendo a sufocar a luta de classes, escondendo os conflitos e as tensões, os semióforos operam no sentido de nivelar por cima

todas as classes sociais, de forma a camuflar os incontáveis conflitos vigentes no seio delas e a justificar a existência da nação indivisível e coesa.

Embora um semióforo seja algo retirado do circuito da utilidade e esteja encarregado de simbolizar o invisível espacial ou temporal e de celebrar a unidade indivisa dos que compartilham uma crença comum ou um passado comum, ele é também posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar um meio social. (CHAUI, 2002, p.8)

Essa homogeneidade da brasilidade ou de como se constitui o semióforo brasileiro carece de análise apropriada. Desta forma, seria vital compreendermos as questões históricas promovidas pelos intérpretes do Brasil como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, Capistrano de Abreu, Oliveira Lima, Joaquim Nabuco e José Bonifácio. Todavia, nosso interesse não está em demonstrar as especificidades de como essa estrutura de pensamento quanto à brasilidade foi forjada por esses teóricos, mas sim em como grande parte dessas visões se homogeneizaram em conjunto com os interesses das classes dominantes e do Estado. Assim, “O Estado nacional ainda constitui a forma típica de articulação entre a autoridade e a solidariedade na sociedade moderna.” (REIS 1988 p. 199) de modo que as visões mais críticas sobre a constituição do Brasil são postas de lado, ao mesmo tempo em que as mais favoráveis à dominação ganham legitimidade:

No emaranhado dos debates, emoldurados pelos limites da expansão capitalista do século XIX e início do XX, pelo imperialismo inglês e pelo cientificismo naturalizante, alguns autores e suas obras, transcendendo o conjuntural de suas colocações, tornaram-se clássicos, sendo até hoje motivo de estudos acadêmicos, teses universitárias e estudos especializados. Mais uma vez Sílvio Romero, em suas diferentes fases, e mais ainda Euclides da Cunha, nos Sertões (1985 [1902]), são exemplos fortes de uma produção que, embora datada em sua formulação aparente, soube superar os meros modismos, inscrevendo-se entre os autores seminais do pensamento social brasileiro. (MACHADO, 2000, p. 74)

Estas visões e interpretações hegemônicas sobre o Brasil estão diretamente ligadas ao campo de conhecimento da Geografia, sendo esta ciência legitimadora de projetos de organização do estado como nos mostrou Lacoste.⁴ “Superar o viés ideológico da geografia,

⁴ O trecho é de José William Vessentini em abril de 1988 na apresentação do livro “A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra”, fazendo alusão ao pensamento de Yves Lacoste (1988) ressaltando a função do geógrafo estrategistas, de saber-pensar o espaço para nele agir mais eficientemente.

nesses termos, nada mais seria do que encetar uma ‘geopolítica dos dominados’, um saber-pensar o espaço na perspectiva de uma resistência popular contra a dominação”. Desse modo, nosso objetivo não é formular uma historicidade dos intérpretes do Brasil e das Ciências Humanas, mas sim fundamentar outras visões de Brasil que vão além das concepções de Brasil descritivas e nacionalistas, muitas vezes apresentadas nas publicações institucionais do Ensino de Geografia nas diretrizes de educação que se espelham nos livros didáticos.

2.5 Recriando uma Geografia do Brasil emancipatória: das limitações à renovação necessária

Entender a expressão espacial da existência de uma nação como o Brasil de dimensões continentais, junto à complexidade das relações históricas que aqui se consolidaram através de nexos geográficos é uma tarefa complexa, sendo a categoria da totalidade necessário a busca desse entendimento. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 35) Pretendemos contribuir para uma educação que busque uma visão totalizante sobre o Brasil numa prática mediada pela arte para subsidiar uma leitura espacial ampla sobre este país.

Desbancar os semióforos construídos sobre o próprio Brasil muitas vezes pela Geografia é um alvo que necessita de permanente avaliação dos professores de Geografia. De maneira tal que possamos avançar para além de um Brasil “gigante pela própria natureza”, dádiva de Deus, e constituído por um “povo heroico”. E é exatamente por isso que é necessário fundamentar uma Geografia crítica do Brasil onde os conflitos e tensões materializadas no território possam ser pensados e quiçá transformados.

O ato educativo só se realiza na medida em que o educador possui conhecimento social estruturado, de maneira tal que possa prover aos estudantes um conhecimento crítico sistematizado, onde o senso comum seja subvertido à análise concreta da prática social. Nesse sentido: “O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.” (KOSIK, 1976, p. 15). Dessa maneira, o professor de Geografia ao apresentar o Brasil na prática pedagógica deve fugir ao senso comum geográfico acerca do Brasil. Devemos promover de fato uma Geografia do Brasil que promova um esforço sistêmico de compreender as imbricações dos aspectos físicos e humanos do espaço brasileiro, envolvendo o seu território, suas regiões, paisagens, lugares e pessoas.

Muitas foram as formas de se compreender a Geografia do Brasil construída ao longo do pensamento geográfico, acreditava-se que, bastava apenas delimitar o território e quantificar ou descrever seus elementos naturais e humanos. No entanto, para entendermos como se estabelece uma Geografia do Brasil, precisamos ir além da delimitação do seu desenho espacial e da sua localidade. A quantificação e localização são necessárias, mas não suficientes, assim corroboramos com Kosik (1976, p. 24): “cindiou-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fisicalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção”. Kosik (1976) na sua crítica ao pensamento fisicalista nos remete a urgência de pensar o lugar do homem que vive e constrói história nos lugares geometricamente postos pelo pensamento positivo e reducionista.

Assim, ao tentarmos compor uma Geografia do Brasil que parta dos sujeitos que compõem e constroem o seu território, precisamos partir da formação sociocultural da população brasileira. Ao olhar para o espaço construído pelo povo brasileiro vemos uma contribuição significativa de diferentes grupos étnicos, de diferentes trabalhadores. Em princípio vemos a forte influência de matriz portuguesa, indígena e negra, que no curso da sua história receberia outros grupos étnicos, formando um povo singular, mas pluriétnico. Ao perceber que existem diferentes grupos étnicos e sociais neste território, também precisamos entender quais os lugares sociais, quais os conflitos, quais grupos de poder existem no território brasileiro. Não podemos nos furtar à constatação e estudo de que antes mesmo desta nação ser erigida enquanto tal, este território já era habitado por pelos povos originários desta terra:

O fato é que cinco milhões de habitantes indígenas com os quais o colono português está entrando em contato numa relação de despojamento espacial se distribuem segundo os quatro grandes troncos etnolinguísticos em que se agrupam – tupi, (gê) tapuia, caribe e aruaque - e os dois modos de vida em que geralmente se organizam, o agrícola dos tupis e o caçador coletor dos gês, numa relação sociedade-meio de forte copertecimento com essas três faixas geobotânicas. (MOREIRA, 2011, p. 11)

Para entender o Brasil na sua totalidade é preciso localizá-lo histórico e territorialmente. Assim, podemos ir além da contemplação do mapa político do Brasil para adentrar nos seus significados. As linguagens presentes na Cartografia devem ser ampliadas para que outras linguagens sejam possíveis de serem compreendidas, pois o mapa não contém apenas letras, linhas, números, imagens e cores, mas significâncias e diálogos com a realidade.

O mapa é o substrato da Geografia, o ponto de partida, ele não é um fim em si mesmo. Precisamos trazer novos elementos de construção da Geografia que desenvolva as sensibilidades dos educandos para além das metodologias tradicionais de ensino. Desta forma, ao trazermos a linguagem artística estamos organizando o entendimento dos educandos da educação básica para que a compreensão estética não fique apenas na obra de arte, mas colabore para que outros elementos reais possam ser compreendidos.

A Cartografia do espaço brasileiro também é uma temática importante de ser trabalhada no ensino e aprendizagem de Geografia do Brasil. Para além dos sentidos lógicos que qualquer mapa ou representação carrega é preciso discutir as visões de mundo expressas em cada um deles. Cada representação do espaço brasileiro possui diferentes intencionalidades. Mais do que uma ferramenta de orientação e localização, os mapas se transformaram num recurso importante para a expansão das civilizações, o desenvolvimento da Cartografia foi colocado a serviço do poder de alguns povos sobre outros. Eles foram fundamentais para a definição de estratégias militares e para a conquista de outros povos.

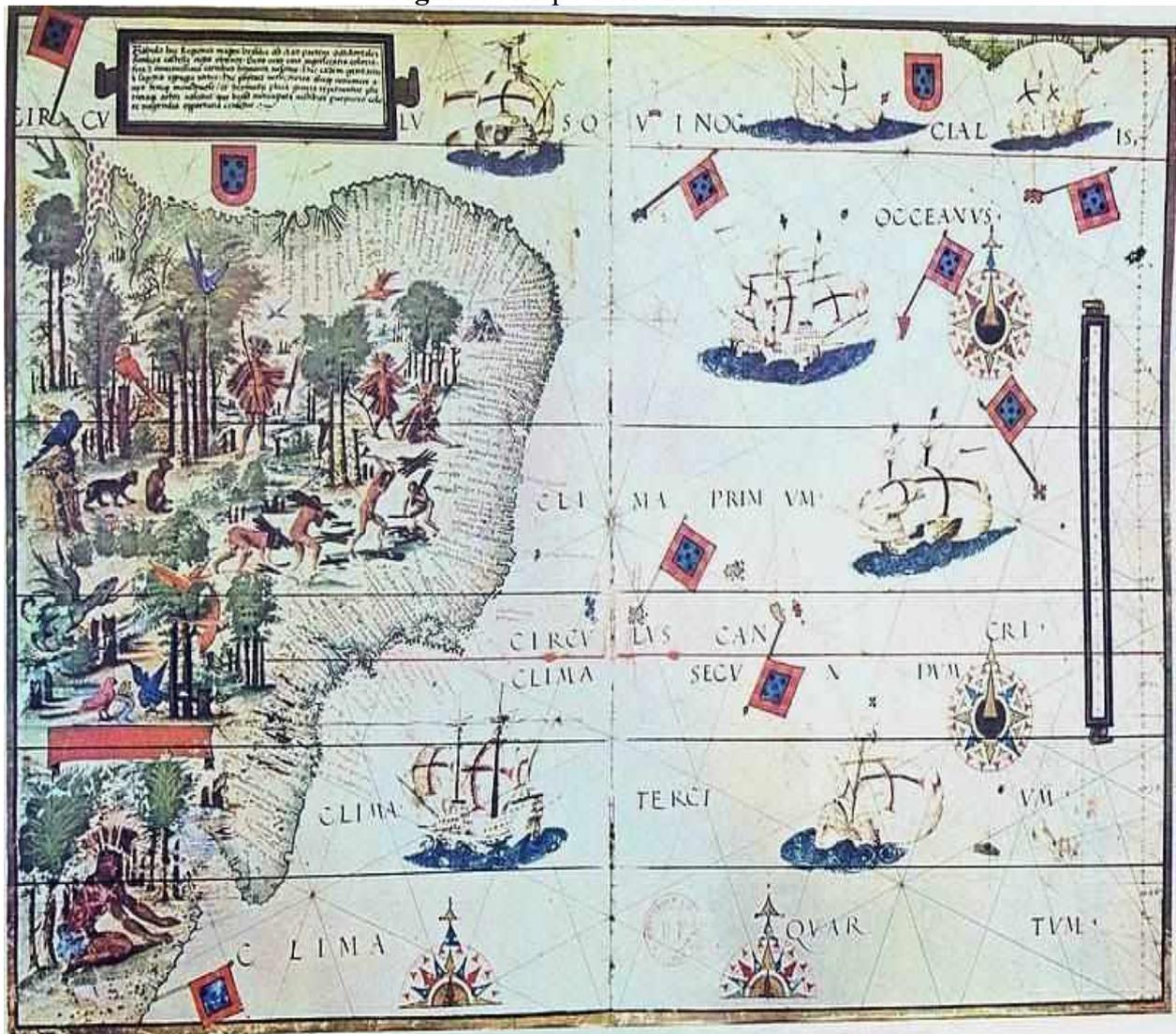
No período das grandes navegações e dos descobrimentos marítimos os cartógrafos estavam presentes em cada expedição realizada, revelando que sua função não era exatamente ajudar na localização, mas registrar e tornar pública a descoberta e a posse de novos territórios.

A Cartografia nunca foi um conhecimento neutro, ela representa não somente um espaço ou realidade, mas representa uma concepção e uma ética. Por trás de cada mapa podemos identificar um interesse, um objetivo e um conceito, um mapa é uma representação adaptada da realidade, portanto, nunca é isento.

Dessa maneira, quando olhamos para o mapa do Brasil, por exemplo, podemos reconhecer um desenho que já nos comunica nosso território, a representação cartográfica dividida em 27 estados nos parece um dado natural normatizando o desenho do Brasil em nossas mentes. Ao olharmos a Cartografia do Brasil assimilamos um olhar quase que natural sobre as linhas limítrofes deste território. Mas devemos pensar que as fronteiras são móveis entre os estados e entre países vizinhos, o desenho do mapa político do Brasil não é um fato dado, mas uma permanente conquista de território que mobiliza forças bélicas, pessoas, guerras e conflitos. Este desvelamento de sentidos da ocupação do território necessita de ser revelado pela Geografia do Brasil em sala de aula, pelo confronto de vários mapas, ou pelo recurso a outros instrumentos de ensino.

Tomemos como exemplo um mapa de 1519 intitulado de “Terra Brasilis” [Figura 30) de autoria do cartógrafo português Lopo Homem. Este mapa retrata a costa do Brasil e parte do Atlântico central, desde o rio Amazonas até o rio Prata e ainda parte da costa Sul. O contraste desse mapa revela o interior do país representado por animais, plantas e povos originários em atividades extrativistas diversas em contraposição a um litoral próximo e domesticado.

Figura 3. Mapa Terra Brasilis



Fonte: Modificado de Cortesão, J. *História do Brasil nos velhos mapas*. Rio de Janeiro: Ministério das Relações Exteriores, Instituto Rio Branco, 1965.

Em “*Terra Brasilis*” existe um claro contraste entre o litoral explorado e nomeado com topônimos europeus e o interior desconhecido preenchido pela fauna, flora e população nativa. A “*Terra Brasilis*”, como nomeada no mapa, possui um pequeno dragão no interior do território e um gigante ao sul do continente, contrastando com este interior mitológico, o mar aparece repleto de caravelas, brasões e bandeiras, um espaço claramente dominado e riscado pela geometria das linhas de orientação.

Ao analisar este mapa, podemos enxergar a dinâmica do encontro através de uma fronteira simbólica situada no litoral recém-colonizado e o interior é a fronteira que merece ser explorada, que pode ser conquistada. O mapa “*Terra Brasilis*” nos dá a medida da economia, o território é quantificado pelo seu valor de troca, a Marcha para Oeste ou a conquista de terras não desbravadas é um processo de valorização do território, não pelo seu valor de uso, mas na sua inscrição na lógica de reprodução do capital.

Partindo para análise de como é estruturada uma Geografia do Brasil nos livros didáticos e manuais de Geografia, tomamos os manuais de Geiger (2003) como exemplo. Segundo este geógrafo o Brasil pode ser estudado seguindo as especificidades daquilo que ele denominou de macrorregionais: nordeste, sudeste, sul, centro-oeste e norte (IBGE, 1970); mas com nordeste, centro-sul e amazônica, enquanto regiões geoeconômicas (GEIGER, 2003).

Em “*As Formas do Espaço Brasileiro*” de Pedro Pinchas Geiger, podemos obter informações acerca da Geografia do Brasil. O autor ressalta que as formas físicas permitem as construções abstratas realizadas pela sociedade, segundo ele, as formas poderão contribuir com o crescimento demográfico ou econômico, assim como sua diminuição, dependerá de como a sociedade usará os limites de seus territórios. Segundo ele, a formação do Estado e as delimitações realizadas por ele ao espaço estão atreladas a identidade do povo brasileiro.

As explicações elaboradas por Geiger (2003) são frequentes na Geografia do Brasil de maneira a composição espacial brasileira é realizada de maneira descritiva/reduzida do território brasileiro, pelo qual a identificação com o estado sempre será veiculada. A relação sociedade e natureza é apresentada de forma utilitária. A ampliação de manuais descritivos do Brasil se deve à permanente tradição institucional do Estado, dessa maneira, a escola e as demais instituições científicas corroboram com uma visão conservadora da nação. Neste sentido, os próprios livros didáticos financiados e comprados pelo Estado brasileiro orientam autores e professores para temas e problemas que não desestabilizem o status quo, em contraposição a formação crítica dos cidadãos.

A contribuição significativa de Geiger se deu em 1966, por meio do Atlas Nacional do Brasil, um estudo sobre a organização regional da economia brasileira. Geiger divide o Brasil em três regiões geoeconômicas: Centro-Sul, Nordeste e Amazônia, e identifica quinze regiões ou sub-regiões. O estudo publicado por Geiger apresenta uma visão panorâmica do Brasil onde a dinâmica sociedade e espaço é de novo ressaltada, a coincidência de limites das regiões delimitadas e as fronteiras administrativas não são destacadas. A proposta de regionalização de Geiger é elaborada a partir da interpretação sobre o processo de formação das regiões, dos condicionantes naturais e humanos, em especial, os movimentos demográficos e econômicos:

Esta organização resulta da evolução econômica e social que o país atravessa nos tempos atuais, e de diferenciações regionais estabelecidas ao longo da nossa história. [...] A separação entre Amazônia, Nordeste e Centro-Sul segue também antigas linhas de clivagem, marcadas pela diversidade de ocupação do território brasileiro ao longo da história. (GEIGER, 2006, p.68)

As ideias de Geiger (2003) tomadas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde a sua fundação tem como centralidade o enfoque localizacionista e ecologista somado às classificações naturais ligadas às justificativas sociais e econômicas, nestes termos, a composição do que chamamos de Brasil é dado por sua posição geográfica numa visão naturalista.

Na visão localizacionista da Geografia do Brasil esta nação é trabalhada como um ponto entre linhas abstratas, cortado pelo Trópico de Capricórnio e pela Linha do Equador e pelas demais linhas geometricamente cartografáveis. O fato é que no processo educacional estas linhas abstratas precisam desenvolver conhecimentos acerca do território estudado.

Assim, ao tomarmos a localização do Brasil como ponto de partida entendemos o motivo da ampla diversidade climática e, conseqüentemente, uma diversificação de sua fitofisionomia e composição geobotânica. Este quadro natural diverso promove diferentes tipos de ocupações e usos do território, de modo que o aproveitamento dessas riquezas reafirma diferentes culturas e diferentes maneiras de organização do território e de reprodução da vida. É tarefa de uma Geografia do Brasil crítica conseguir não apenas mostrar as generalidades sobre o povo brasileiro, mas somadas a estas as grandes particularidades dos modos de ser e viver dos grupos que neste território vivem.

A divisão natural das paisagens brasileiras, descritas nos manuais didáticos apenas pelo seu caráter físico precisam apresentar suas relações com o povo que o habita, com o trabalho de transformação que os povos esculpem na paisagem, promovendo de fato a interação do homem com o meio:

A paisagem é sempre uma herança. Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. (AB'SABER, 1977, p.50)

Com o conceito de domínio natural, Ab'Saber (2004) reconheceu no Brasil, seis grandes domínios paisagísticos, ou domínios morfoclimáticos e fitogeográficos, e as respectivas faixas, zonas ou áreas de transição ou de contato. Ab'Saber é possível fazer uma Geografia do Brasil onde se parta dos ambientes naturais ou domínios naturais, classificando eles como o: Amazônico (terras baixas, florestas equatoriais); Cerrado (chapadões tropicais interiores com cerrados e florestas-galerias); Mares de morros (áreas mamelonares tropical-atlânticas florestadas); Caatingas (depressões intermontanas e interplanálticas semiáridas); Araucárias (planaltos subtropicais com araucárias); Pradarias (coxilhas tropicais com pradarias mistas); Dentro desta forma de conceber o complexo sistema de quadros naturais brasileiros Ab'Saber destacou também as faixas de transição que são manchas de ecossistemas típicos de outras províncias, porém encravadas no interior de um domínio de natureza totalmente diferentes.

A Geografia do Brasil é marcada por uma ampla diversidade de fitofisionomias e de ambientes ecológicos de variáveis formas e composições, ocasionando diversas maneiras produtivas de sobrevivência dos povos e promovendo uma diversificada cultura. Dessa maneira, o uso da abordagem da localidade cindindo dos ambientes naturais, é comumente utilizado pelos livros didáticos, enxergado como ferramenta de entendimento do Brasil, muitas vezes sendo apenas esta abordagem tratada com os estudantes. É preciso resgatar a importância da relação dos povos brasileiros com o lugar onde eles habitam, assinalando a produção histórica de nosso espaço como assinala Guerra (1961):

Como problema regional, nacional e internacional a posição geográfica do Brasil traz uma série de consequências que se refletem em toda a paisagem física e humana do país. Assim possuímos os climas quentes e úmidos bem como os mesotérmicos (sub-tropicais). Eles vão ter grande influência nas formas de relevo, na cobertura vegetal, no tipo de solo e também na produção, em geral. O fato de o Brasil ser um país produtor de matérias-primas para o comércio internacional deve-se por um lado à natureza tropical dos produtos, e por outro ao grau de

civilização, isto é, às técnicas utilizadas pelas populações que, de modo geral, se restringem à extração e, em pequena escala à industrialização como problema regional, nacional e internacional. Deve-se por um lado à natureza tropical dos produtos, e por outro ao grau de civilização, isto é, às técnicas utilizadas pelas populações que, de modo geral, se restringem à extração e, em pequena escala à industrialização. (GUERRA, 1961, p.6)

Ao pensarmos na dimensão constitutiva do território, a localização geográfica diz muito sobre esse país, mas no que tange ao entendimento estrutural de sua composição, também é necessário entender a dinâmica da natureza que sustenta o povo brasileiro e como os grupos humanos se relacionam com o seu respectivo lugar.

Para compreensão do Brasil precisamos entender para além da sua localidade, sua composição geobotânica, sua expressão natural morfoestrutural, temos a necessidade de compreender como se estabelecem as relações socioambientais nesse território. O espaço geográfico brasileiro é muito extenso, o que traz, portanto, como consequência, diferentes formas de relevo, vários tipos de clima, de vegetação e de solos. Também a distribuição da população e o seu nível cultural são bastante heterogêneos. Portanto, o professor de Geografia tem de mostrar aos seus alunos essa complexidade de ambientes que dá suporte a diferentes paisagens e usos.

Para conceber uma Geografia do Brasil abrangente devemos entender as formas geomorfológicas em profundidade, mas estendendo o relevo habitado e sua relação com o ambiente dos grupos humanos. A composição morfológica da paisagem não é autômata, o conjunto de formas de relevo estruturais que modelam a superfície da crosta terrestre podem ser modificados por movimentos tectônicos, pela erosão causada por processos naturais (água da chuva e ventos, entre outros fatores) mas, sobretudo pela interferência humana.

Destacamos segundo Guerra (1961) as formas de relevo no Brasil existentes: Em primeiro os Maciços Antigos que são os escudos mais antigos que são constituídos principalmente de rochas cristalinas ou eruptivas e metamórficas como: granitos, diabásios, gnaisses, mármore, etc; E seguida ele destaca a Zona deprimida sedimentar no litoral meridional do Brasil e a planície do Prata. Esta zona sedimentar de planície e planalto tem início no Alto Orinoco, passando pela bacia do médio Amazonas e se prolongando pela grande baixada do Prata.

Precisamos compreender que as grandes unidades do relevo brasileiro são importantes para o ensino e aprendizagem da Geografia do Brasil, demonstrando sempre as especificidades do ambiente onde o aluno está situado identificando as fisionomias geomorfológicas específicas. No Brasil estas formas estruturais do relevo ganham características peculiares de acordo com o lugar estudado, as formas específicas do relevo têm predomínio de planaltos, planícies e depressões, mas podem também apresentar serras, chapadas, tabuleiros e patamares.

Não incorreremos aqui na longuíssima descrição dos aspectos naturais do território brasileiro de forma compartimentada, nos serve aqui pontuar que a descrição das paisagens brasileiras não pode ser feita de maneira segmentada e isolada onde se memoriza conteúdos de geologia, geomorfologia, pedologia, climatologia e biogeografia do Brasil.

Buscamos assinalar que o estudo do quadro natural brasileiro precisa dar conta das relações sistêmicas próprias da natureza, a natureza em si é um todo interdependente onde cada troca de energia implica na transformação do outro e, sobretudo como estas dinâmicas dos elementos biogeoquímicos relacionam-se com os grupos humanos.

Para exemplificar como esta ideia pode ser colocada em prática no ensino de Geografia do Brasil, tomemos a hidrografia como exemplo. Ao descrever a conformação dos rios no Brasil poderíamos apenas descrever o traçado da rede hidrográfica onde se observa a existência de duas categorias de rios: os rios de planalto, cujo exemplo típico é o São Francisco e os rios de planície, como o Amazonas e o Paraguai. Percebe-se que o exemplo do rio em questão já qualifica com concretude esta hidrografia abstrata, mas se queremos dar vida a Geografia do Brasil é preciso que o aluno saiba distinguir que o rio que se encontra no seu bairro ou na sua cidade é de qual espécie e como está dinâmica natural permeada pelo relevo interfere na sua própria vida e do local onde vive.

2.6. A formação econômica e social do Brasil: por uma Geografia do Brasil que se constrói pela história

O geógrafo Milton Santos definiu as categorias forma, função, estrutura, processo e totalidade como as categorias principais que devem ser consideradas na análise geográfica do espaço; este que constitui a categoria analítica principal da Geografia que auxilia diretamente na compreensão do território.

Baseamos nossa elaboração em uma visão de espaço construída processualmente e dotada de uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente em consonância com a sociedade. De acordo com Santos (1978), a forma é o aspecto visível, exterior de um conjunto de objetos: as formas espaciais; função é a atividade desempenhada pelo objeto criado; a estrutura-social-natural é definida historicamente: nela, formas e funções são criadas e instituídas. As formas e as funções variam no tempo e assumem as características de cada grupo social. É uma concepção histórica e relacional da geografia e do espaço. O processo significa a ação que é realizada de modo contínuo, visando a um resultado que implica tempo e mudança. Os processos ocorrem no âmbito de uma estrutura social e econômica, resultando de suas contradições internas.

Assim, ao considerarmos os processos da Geografia do Brasil em conjunto, podemos analisar os fenômenos espaciais na sua totalidade. Totalidade e tempo são categorias fundamentais para o estudo do espaço, o espaço se modifica no tempo, portanto, tem historicidade. A totalidade possui caráter abrangente e apresenta-se pelo modo de produção, pelo intermédio da formação econômica e social e da história:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Para qualificarmos uma Geografia do Brasil precisamos em primeiro compreender a formação econômica e social desde país entendendo a historicidade da conformação das fronteiras que se consolidaram ao longo dos séculos.

A formação espacial do Brasil se deu inicialmente através da ocupação que se concentrou nas áreas litorâneas, sobretudo na região Sudeste. Esta ocupação é marcada pela expansão da atividade cafeeira, transformando esta localidade em centro político, econômico e cultural deste país. A conformação do território como assim o percebemos foi fruto de uma incessante “marcha para o oeste” onde através da força e da assimilação de um modo de vida estrangeiro as novas fronteiras foram delimitadas.

As distintas configurações geográficas assumidas pelo espaço brasileiro, ao longo de sua história, trariam sempre consigo os traços da estrutura das relações de classe impressas neste território, bem como as marcas indeléveis dos diferentes regimes de acumulação e das formas particulares de participação do Brasil em cada fase de desenvolvimento do capitalismo mundial. A formação social brasileira poderia ser vista como “parte ao mesmo tempo indissociável e autônoma do modelo histórico mundial”. (MOREIRA, 2011 p. 311).

Para compor uma Geografia Crítica do Brasil e as relações sociais travadas no espaço brasileiro ao longo da sua história, retomamos Moreira (2011) que apresenta os diversos aspectos fundamentais que explicam a formação e a organização geográfica da sociedade brasileira.

Segundo Moreira (2011), a estrutura de classes brasileira se fundamenta em algumas fases que são determinantes: o sistema plantacionista (*plantation*),⁵ a divisão e relação campo-cidade, a questão agrária e a nova divisão territorial do trabalho, o processo de industrialização à produção de uma geografia operária, a problemática urbana aos arranjos geográficos correspondentes aos regimes de acumulação.

Buscamos entender as diferentes formas de relação sociedade-espaço ao longo do tempo no Brasil, onde Moreira (2011) propõe uma periodização do processo de formação espacial brasileira através da definição de quatro diferentes fases, sendo acrescida uma nova fase posterior proposta pela análise dos pesquisadores.

As primeiras fases de constituição do território brasileiro foram forjadas no calor da expansão comercial promovida no século XVI pelo capitalismo nascente, o Brasil se constituiu historicamente seguindo em estreita consonância com a dinâmica do capitalismo internacional. O Brasil foi colônia produtora de metais preciosos e gêneros exóticos, contribuindo em primeiro momento com o aumento do fluxo de mercadorias e a expansão dos meios de pagamento que, ao mesmo tempo em que permitiam o desenvolvimento do capital comercial e bancário na Europa, sustentaram o sistema manufatureiro europeu e propiciaram o caminho para a criação da grande indústria. Segundo Marini:

⁵ Por definição, *plantation* é o nome dado a um modelo de organização econômica em que se destacam quatro aspectos fundamentais: latifúndio, monocultura, mão-de-obra escrava e produção voltada para o mercado externo. Durante o período colonial brasileiro, este foi o modelo adotado em larga escala, sendo a cana-de-açúcar o principal produto cultivado até meados do século XVIII.

É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região. Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. A consequência da dependência não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência, e sua superação supõe necessariamente a supressão das relações de produção nela envolvida. Neste sentido, a conhecida fórmula de André Gunder Frank sobre o "desenvolvimento do subdesenvolvimento" é impecável, como impecáveis são as conclusões políticas a que ela conduz. (MARINI, 1973, p. 30)

Segundo Moreira (2011) a primeira fase da constituição do espaço brasileiro corresponderia aos três primeiros séculos do processo colonizador, caracterizada pela atuação da catequese jesuítica, o bandeirantismo e a expansão do gado atuando como verdadeiros “vetores fundacionais” do território, definindo aldeamentos, núcleos de ocupação, além de feixes e linhas de articulação territorial. Podemos definir esta fase fundante do espaço social brasileiro marcado pelas incursões bandeirantes no território, as trilhas e manchas de ocupação fundadas pela atividade pastoril e o processo de novo aldeamento e extermínio dos povos originários - durante o processo de consolidação do domínio da Coroa sobre o espaço colonial, fazendo ainda avançar os limites formais do território colonial.

A segunda fase do processo de formação do espaço brasileiro teria sido marcada pelos “ciclos de assentamento”, estes estariam diretamente relacionados à sucessão, e às vezes à coexistência, dos “ciclos econômicos” no território brasileiro, a começar efetivamente pelo empreendimento açucareiro na Zona da Mata nordestina. Em seguida temos a consolidação dos “ciclos do gado” que abrangiam, sobretudo os domínios da caatinga, dos pampas sulinos e do planalto central brasileiro. Este processo foi concomitante à atividade mineradora, responsável por impulsionar uma ocupação e urbanização interior do espaço brasileiro. Junto a estas atividades temos a produção das drogas do sertão ⁶ e da extração da borracha no Vale Amazônico, assim como do papel motor desempenhado pelo ciclo do café junto à região

⁶ As “drogas do sertão” correspondem às novas especiarias que foram exploradas pelos colonizadores nas regiões do Brasil Colônia até então intocadas. As áreas que passaram a ser então exploradas pelos portugueses no fim do século XVI correspondiam a faixas de terras dos atuais estados do Pará e do Amazonas, isto é, as “drogas do Sertão” eram extraídas da Floresta Amazônica. A palavra “sertão” representava no século XVI “terra oculta” e a floresta equatorial como a amazônica foi utilizada para denominar a procedência das chamadas “drogas” de lá extraídas. O termo “drogas” referia-se sobretudo a produtos naturais para uso culinário, medicinal, artesanal e manufatureiro. Entre essas drogas, estavam o urucum, o guaraná, a castanha-do-pará, o algodão, o fumo, o açúcar e a mandioca. Também eram requisitados itens derivados deles, como a rapadura e a aguardente.

Sudeste. Em conjunto, todas essas atividades foram responsáveis por adensar a ocupação demográfica, atribuir funções produtivas a diferentes compartimentos do espaço brasileiro e impulsionar a constituição de economias regionais.

As relações sociais de produção e a estrutura de classes e de poder específicas que se instalaram no território brasileiro são marcados inicialmente pela constituição de uma sociedade escravista e de maneira geral pela hegemonia duradoura de uma oligarquia agrária que constituiu o arranjo social e geográfico que caracterizou durante longo período o espaço brasileiro. O rearranjo deste modelo agrário e centralizador foram redefinidos ao passo em que se realizaram o avanço das forças produtivas e se estabeleceu uma recomposição dos espaços regionais, processos estes desencadeados, sobretudo no século XX, conforme se operou o desenvolvimento das relações capitalistas de produção no Brasil.

A terceira fase da formação espacial brasileira se iniciaria, conforme Moreira (2011) se inscreveria em meados do século XX caracterizando-se pela implantação do arranjo capitalista, na qual a “urbano-industrialização” passou a constituir o motor das transformações do sistema econômico e do espaço da sociedade brasileira. Observa-se a instalação de um novo sistema nacional de circulação e da constituição de uma divisão territorial nacional do trabalho e das trocas, uma articulação e interdependência estrutural entre as regiões de modo a modificar o padrão no qual estivera assentada a economia política do território brasileiro. Deslocou-se do campo para a cidade, da atividade agrária e indústrias regionais para a grande indústria multinacional/nacional, A região Sudeste instaura o comando, a regulação e o ordenamento do espaço nacional. Concomitantemente a este processo a divisão territorial do trabalho nacional produzida pelo modelo de desenvolvimento industrial implantado no Brasil, institui também um desenvolvimento geográfico desigual e combinado entre as regiões do país, fundando uma hierarquização e polarização econômica e industrial que favorece claramente o Sudeste, em especial, São Paulo.

A quarta fase do processo de formação espacial brasileira se consolidaria entre os anos 1970 e 1980 e se caracterizaria por um movimento de reordenamento do espaço nacional, onde se observa a desconcentração industrial, a expansão da agricultura moderna associada à consolidação de uma modernização conservadora no campo e a urbanização difusa, na qual as cidades médias e pequenas do interior do país passam a desempenhar novos papéis e deter maior destaque na rede urbana nacional. Os anos que se seguiram foram marcados pela política neoliberal de gestão do território e da superexploração dos trabalhadores.

Não se pode realizar uma Geografia do Brasil que não leve em conta os processos sociais que moldaram o espaço ao longo do tempo, É na recuperação do percurso histórico que almejamos entender a formação de nosso país e a conformação de sua geografia “O conceito da coisa e compreensão da coisa e conhecer a coisa significa conhecer-lhe a estrutura” (KOSIK 1976 p. 24), dessa maneira, podemos desvendar a forma social econômica que o Brasil ocupa desde a sua fundação, que se estabeleceu de modo dependente:

A economia exportadora é, portanto, algo mais que o produto de uma economia internacional fundada na especialização produtiva: é uma formação social baseada no modo capitalista de produção, que acentua até o limite as contradições que lhe são próprias. Ao fazê-lo, configura de maneira específica as relações de exploração em que se baseia e cria um ciclo de capital que tende a reproduzir em escala ampliada a dependência em que se encontra frente à economia internacional. (MARINI, 1973, p.59)

A quinta fase de formação econômica e social do Brasil apresentada pelos pesquisadores é dada pela lógica da conciliação de classe e pelo desenvolvimentismo que se instalou no Brasil no início do século XXI. Esta forma econômica de organização do território foi beneficiada pelo favorecimento da balança comercial no campo das *commodities*⁷ que propiciou algumas transformações sociais neste país.

No entanto, a história espacial do Brasil contemporâneo foi marcada por um reformismo fraco que não rompeu de maneira radical com o padrão de desigualdade estabelecido antes da Nova República. Esta fase foi marcada pela redução parcial de algumas desigualdades, sobretudo por meio da política de aumento do salário mínimo e de expansão do emprego e crédito, instalação de programas assistencialistas, subsídio à moradia popular e a facilitação do acesso à universidade às camadas de baixa renda.

Este período desenvolvimentista ao mesmo tempo em que buscou avançar em algumas políticas de melhoria de vida da população avançou sem fazer transformações estruturais nas relações de classe da sociedade brasileira seja no plano dos direitos, seja no da economia ou da ideologia.

⁷ O termo *commodities*, ou *commodity*, é uma palavra da língua inglesa é utilizada em todo o mundo para designar um leque de produtos comercializado em bolsa de valores, são mercadorias básicas que podem ser facilmente intercambiáveis e comumente utilizadas como insumo de produção para outros produtos.

Neste momento a fração do capital internacional seguiu liderando o arranjo político, apoiada nos ganhos de produtividade em escala global e no domínio sobre os mecanismos de transferência de valor. Neste tempo histórico a burguesia comercial e o latifúndio saíram fortalecidos em relação ao capital industrial brasileiro, o latifúndio retomou o seu papel estratégico no esforço exportador e a burguesia comercial viabilizou o choque de competitividade do mercado externo sobre o mercado interno. A gestão financeira do capital viabiliza uma relação específica entre capitalistas e Estado nacional por meio da dívida pública, na qual, o endividamento crescente do Estado converteu-se em instrumento de alavancagem da acumulação capitalista, à medida que a austeridade fiscal imposta sobre a população garante o pagamento de juros e da dívida. Neste contexto recente, a política social assistencialista emergiu como forma de administrar a miséria e evitar levantes populares.

Do exposto retomamos a reflexão de Chauí (2002) que afirma: “A identidade do Brasil, construída na perspectiva do atraso ou do subdesenvolvimento, é dada pelo que lhe falta, pela privação daquelas características que o fariam pleno e completo, isto é, desenvolvido.” (CHAUÍ, 2002, p.10) Precisamos entender onde o Brasil se situa no processo produtivo, qual a sua funcionalidade no processo de criação de valor capitalista e como os habitantes desse país sobrevivem dentro desta lógica, o espaço social é significado a partir das demandas econômicas.

Diante das considerações expostas acima é preciso demarcar o posicionamento dos autores sobre o que é uma Geografia do Brasil como fenômeno concreto territorial levando em conta todos os parâmetros acima, para então poder prosseguir a análise do que seria a Geografia do Brasil na sua expressão mais elevada no que tange a sua efetivação pedagógica política:

A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária. (KOSIK, 1976, p.22.)

Entendemos que o elemento que dá sustentação ao tecido social brasileiro seja as relações de dominação que nele se estabeleceram desde o início de sua constituição enquanto país, sendo que a ciência geográfica muitas vezes corrobora com esta visão. A propriedade privada é a manifestação real do movimento de totalização do ser social brasileiro. O que dá unidade a este território é justamente a consolidação da propriedade privada. Este contexto faz

urgir a necessidade de se construir um roteiro crítico da constituição do território brasileiro numa leitura social do Brasil de maneira radicalizada, assim como assevera Caio Prado (1957):

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamantes; depois, algodão e, em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo [...] que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura bem como as atividades do país. (PRADO JR, 1957 p 66.)

Os mecanismos de dominação superestrutural dados pelo nacionalismo no Brasil nos fazem acreditar que o Brasil é de todos, quando na verdade é de poucos e que sempre o foi no curso de sua história. A Geografia do Brasil com essa perspectiva ideológica promove a permanência de uma ordem estabelecida de um país já estruturado e, portanto, imutável, não passível de transformações substanciais.

No nível do permanente discurso sobre o ser social brasileiro, o país é de todos e pertence a todos, ficando assim silenciada a possibilidade de consciência e ação das classes sociais e de seus papéis na vida política concreta. O discurso de um Brasil homogêneo, perfeitamente ordenável, esconde as diferenciações regionais, os conflitos e as contradições do seu modo de ser. Precisamos pensar de que Brasil se está falando, como falam os livros didáticos e a quem servem os discursos hegemônicos veiculados em suas propostas didáticas.

De fato, o Brasil de que se fala é, simultaneamente, um dado (é um dom de Deus e da Natureza) e algo por fazer (o Brasil desenvolvido, dos anos 50; o Brasil grande, dos anos 70; o Brasil moderno, dos anos 80 e 90, o pai do futuro dos anos 2000, o Brasil acima de tudo do século XXI).

Segundo Marilena Chauí em sua obra “Mito fundador e sociedade autoritária” a perspectiva verde-amarela, o sujeito da ação é triplo: Deus e a Natureza são os dois primeiros, o agente do desenvolvimento, da grandeza ou da modernização é o Estado. Segundo esta concepção o Brasil resulta da ação de três agentes exteriores à sociedade brasileira: os dois primeiros são não só exteriores, mas também anteriores a ela; o terceiro, o Estado, tenderá por isso a ser percebido com a mesma exterioridade e anterioridade que os outros dois. É surpreendente a atualidade do pensamento de Chauí (2002) ao demonstrar que essa imagem do Estado organizador tenha conservado hegemonia ao longo do tempo.

A educação geográfica doutrinária promove sujeitos incapazes de pensar e fazer um novo país, fazendo-se necessário e urgente uma abordagem da Geografia do Brasil no ensino da disciplina escolar segundo uma perspectiva pedagógica que possibilite questionar, colocar em dúvida o que é de fato o Brasil e construir um pensamento crítico acerca da realidade nacional. Para isso, pensamos que as obras de arte podem contribuir para revolucionar a metodologia de ensino da Geografia do Brasil, mostrando um país que não é uma ideia abstrata, ideologicamente fundamentada para manter o status quo, mas uma concretude de trabalhadores em seu movimento histórico, levando à constatação de que o Brasil é unicamente os brasileiros, nós construímos nossa própria história e é nela que nos realizamos enquanto ser social.

O recurso à obra de arte que revela outra Geografia que não está nos documentos oficiais é um permanente confronto com o que está sendo ensinado a partir de um nacionalismo acrítico. Comumente temos na Geografia do Brasil um movimento de apresentação do país para uma identificação irrefletida do que é o brasileiro, canonizando a ideia do país emergente, em desenvolvimento, dependente, alegre, grande, harmonioso e diverso.

A Geografia do Brasil poucas vezes é apresentada da maneira como ela se constitui na realidade, como uma constituição sócio espacial de forma autoritária e perpetrada sobre a violência das classes dominantes contra as classes subalternizadas, mas sim através da reificação da identidade através de uma estética de pertencimento onde figuram a bandeira, o hino, uma estética nacionalista, o brasão, a pompa e a exaltação das belezas naturais de suas paisagens.

Precisamos compreender a gestação étnica do povo brasileiro, a formação do Estado e as relações sociais de classe, a constituição do sistema econômico nacional e a produção da identidade cultural brasileira numa perspectiva revolucionária, criando a possibilidade da socialização de uma história de violência poucas vezes contada.

CAPÍTULO II

A GEOGRAFIA DO ESTADO: ANALISANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES DA GEOGRAFIA DO BRASIL

Figura 4. Os Retirantes- Portinari.



Fonte: escritóriodearte.com Gravura sob o título: Os Retirantes, Portinari (1944)

CAPÍTULO II: A GEOGRAFIA

DO ESTADO ANALISANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES DA GEOGRAFIA DO BRASIL

Quando ouvimos, com frequência, tanto alguns representantes da juventude quanto certos defensores dos novos métodos de ensino atacarem a velha escola, dizendo que apenas utilizam o sistema de decorar textos, respondemos que é preciso tomar dessa velha escola tudo o que ela tinha de bom. Não é preciso imitá-la, sobrecarregando a memória dos jovens com uma quantidade desmesurada de conhecimentos, dos quais nove décimos são inúteis e o restante é errado. Mas isso não significa que possamos nos contentar com conclusões comunistas e nos limitar a decorar palavras de ordem comunistas. Dessa maneira não se pode construir o comunismo. Só se pode chegar a ser comunista quando se enriquece a memória com o conhecimento de todas as riquezas criadas pela humanidade. [...] O marxismo é um exemplo de como o comunismo resulta da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade. (Discurso de Lênin no Terceiro Congresso das Juventudes Comunistas da Rússia - 1922)

Para aprofundamento de nossas discussões acerca da forma como é praticada a Geografia do Brasil e para compreender como é o ensino de Geografia do Brasil na sua existência real, trazemos para a discussão desta dissertação, a reflexão de como é a organização dos documentos curriculares que necessariamente influenciam a prática do professor. Entendendo que é preciso realizar uma crítica acertada aos documentos oficiais visando superar as suas deficiências e fundamentar “um olhar que não separa forma e conteúdo, que destaca a necessidade da apropriação pelo professor do processo e dos conteúdos” (GONÇALVES, 2011, p.30).

A análise realizada é feita através dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016). A análise destes documentos concentra-se no ensino de Geografia na série sétimo ano do ensino fundamental, uma vez que é no programa deste ano que se situa o estudo da Geografia do Brasil.

Trazemos o exemplo prático de efetivação da Geografia do Brasil, não apenas pelo seu caráter técnico, mas para demonstrar quantas são as dificuldades que se somam a tarefa de ensino e aprendizagem que vão além do currículo posto pelo estado. Aprender e ensinar Geografia do Brasil carece não apenas do conhecimento deste conceito científico, mas de uma práxis cotidiana que só se estabelecerá no difícil contato com os alunos e os sujeitos educacionais nos seus cotidianos.

Corroboramos com o entendimento de (GONÇALVES, 2011) em que os conhecimentos que se aprendem na escola sobre o campo de conhecimento da Geografia, devem estar plenamente integrados ao pensar os saberes e fazeres presentes no cotidiano escolar; a partir da compreensão da aprendizagem não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados e que são ditados pelos documentos oficiais do estado, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve o trabalho pedagógico quanto aqueles relativos à vida comum.

É necessário o reconhecimento do professor como sujeito do conhecimento e reconhecê-lo como pesquisador/autor na elaboração de pesquisa científica, operando uma mudança radical no menosprezado lugar que o professor da rede básica tem dentro das elaborações da ciência geográfica.

O currículo escolar da geografia e o ensino de geografia possuem ligações estabelecidas no contexto das orientações curriculares, dos textos acadêmicos e dos textos didáticos, mas também ligações estabelecidas muito além destes documentos formais. Assim, as discussões que aqui fizemos tentam indicar a contingência e a força do interior das instituições de ensino, onde saberes de múltiplas naturezas são engendrados, motivo que os faz emergir na centralidade das pesquisas em Educação. (GONÇALVES 2011, p.31).

Entendemos que para compreender a Geografia e seu ensino é preciso compreender um estudo da realidade nas escolas públicas deste Brasil, em especial fora dos grandes centros econômicos e culturais, sobretudo fazendo a necessária crítica dos currículos oficiais e dos desafios que a cotidianidade produz na tarefa de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo objetivou-se entender como se constitui o conteúdo da Geografia do Brasil através do currículo oficial, sendo que seus pressupostos se materializam nos próprios livros didáticos. Realizamos um estudo do currículo oficial acerca da Geografia do Brasil buscando responder como a aula do professor espelha uma visão do estado em seus conteúdos através do conteúdo Geografia do Brasil.

Promovemos a análise dos documentos que balizam o currículo nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia de – 5.a a 8.a séries (BRASIL, 1998), objetivando compreender a Geografia do Brasil no conteúdo referente à série sétimo ano do Ensino Fundamental; ainda empreendemos a análise acerca de quais são os pressupostos colocados no currículo único que será adotado em todo território nacional, que é a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016).

2.1. Os pressupostos dos Parâmetros Nacionais Curriculares: a necessidade de uma padronização dos conhecimentos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) foram publicados em 1998 pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs como são corriqueiramente chamados, foram elaborados procurando de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

O intuito de fundamentar um currículo nacional é o de criar condições nas escolas que permitam aos nossos estudantes terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados pela ciência e reconhecidamente importantes para a formação integral dos sujeitos.

Segundo o documento em questão a Geografia é importante uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio desta ciência podemos compreender como as diferentes sociedades interagem com o seu meio de vida e como estas constroem seu espaço, as singularidades do lugar onde os diferentes povos vivem, o que o diferencia e aproxima os lugares. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, perceber as relações do passado com o presente e compreender as relações de poder latentes existentes na sociedade.

Os formuladores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam para aquilo que consideram um dos grandes problemas do ensino de Geografia que tem a memorização como um grande entrave ao processo de ensino e aprendizagem. A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não as múltiplas relações que o sujeito pode fazer a partir da memorização que é um elemento importante no ensino e aprendizagem.

No documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia constam objetivos gerais do ensino fundamental, sua caracterização geral, os objetivos da área e especificação dos conteúdos dos ciclos, contemplando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. O documento em questão ainda traz uma importante ferramenta de ensino que é a interação da Geografia com os temas transversais, definidos enquanto espaços didáticos para a interdisciplinaridade, aparecendo temas como ética, igualdade de gênero, questões ambientais,

dentre outros. Para o desenvolvimento dessa perspectiva curricular transversal⁸ é possível interagir com diferentes linguagens, como pode ser o diálogo com a arte através das pinturas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998) no momento em que propõe elaborar uma fundamentação teórica realiza uma análise dos limites pedagógicos da Geografia Tradicional⁹ e apresenta as perspectivas de renovação dessa prática de ensino.¹⁰ O documento pretende destacar quais os principais problemas que o Ensino de Geografia tem se deparado em relação a seus conteúdos: abandono das categorias de análise¹¹ da Geografia e do estudo da natureza; inserção de modismos na definição de conteúdos; hegemonia da perspectiva conteudista, desconsideração da aprendizagem de procedimentos e atitudes; não superação da dualidade entre Geografia Física e Geografia Humana, estudo da natureza feito de maneira estanque sem correspondência com o espaço social; Geografia que apresenta conteúdos prontos e imutáveis em detrimento de uma perspectiva aberta de construção do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõe uma forma de se conceber uma Geografia Escolar de uma forma integrada e relacional onde é possível “estudar as relações entre o processo histórico de formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir da sua paisagem.” (BRASIL, 1998, p. 26). A ordenação das categorias de análise da Geografia ainda aparece como balizada pelo receptáculo que é o espaço ele é “o objeto central do estudo, e as categorias ‘território’, ‘região’, ‘paisagem’ e ‘lugar’ devem ser abordadas como seu desdobramento.” (BRASIL, 1998, p. 27).

⁸ A transversalidade diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa, os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. A escola vista por esse enfoque, deve possuir uma visão mais ampla, acabando com a fragmentação do conhecimento e da sua desconexão com a realidade.

⁹ A Geografia Tradicional teve seus fundamentos alicerçados nas ideias positivistas de Augusto Comte, que influenciaram efetivamente essa ciência e contribuíram para legitimar o conhecimento científico nessa área. Adotou o método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos, restringindo-se aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo. Essa postura contribuiu para uma descrição compartimentada do quadro natural e humano, eliminando qualquer relação entre eles. Dessa forma, a geografia não se preocupava com a análise das relações sociais, mas, sim, com o estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis.

¹⁰ A Renovação da Geografia começa a partir da década de 1950, em todo o mundo, através de uma crise de transição. Essa crise adveio do rompimento de grande parte dos geógrafos em relação à perspectiva tradicional, aquela que se fundamentava no positivismo. Esse rompimento ensejou a busca de novos caminhos, de nova linguagem, de novas propostas no campo da Geografia. Instala-se, de maneira sólida, um tempo de críticas e de propostas no âmbito dessa ciência. As principais propostas geradas a partir desse momento são os movimentos que deram origem às geografias quantitativa, radial e da percepção.

¹¹ Para leitura e compreensão do espaço, o geógrafo dispõe de um conjunto de categorias analíticas ou categoria de análise da Geografia, que estão contidas no espaço geográfico, a saber: paisagem, lugar, território e região. Cada uma destas categorias de análise possuem múltiplas concepções que contribuem com a apreensão da natureza do espaço.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ao realizarem uma análise sobre as categorias de análise da Geografia é perceptível certa mescla de posicionamentos teóricos metodológicos muitas vezes conflitantes. Oliveira (1999) em sua análise do conteúdo teórico dos Parâmetros Nacionais Curriculares, 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” (OLIVEIRA, 1999, p. 54).

Os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino de Geografia (BRASIL, 1998) coloca como fundamental compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial; Dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica; Reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e do seu cotidiano.

Nota-se que no documento há uma ampla diversidade de objetivos para o ensino da Geografia, pois sua proposta é repleta de propostas de habilidades a serem desenvolvidas. Os eixos temáticos que constam no documento, se apresentam de forma desorganizada e eclética, muitas vezes sem conexão entre eles.

Os autores do documento acreditam numa forma de organizar o conhecimento geográfico através de eixos temáticos, que, por sua vez, poderão estar vinculados aos conceitos, mas todas estas articulações não aparecem de forma concisa no documento.

A partir da leitura dos documentos norteadores do currículo de Geografia e os estudos deles, é possível fazer-se um balanço provisório de sua perspectiva teórica pedagógica. As ideias pedagógicas que se observa no documento e que parecem estar ganhando força no âmbito do ensino de Geografia são, entre outras, as seguintes: o construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar; a “geografia do aluno” ou do “aprender a aprender” como dimensão do conhecimento geográfico construído em sala de aula; a seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio espaciais; o construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino de Geografia (BRASIL, 1998) é possível verificar a prevalência de algumas concepções pedagógicas que denotam o modo de operar, ou seja, o modo de realizar o saber educativo. As ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas na forma como se encarnam no movimento real da educação,

substância da prática educativa. Sendo assim, são as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. As ideias pedagógicas mais preponderantes nestes documentos se expressam pelo construtivismo e pela então chamada “pedagogia das competências”.

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz metodológica identifica-se com a obra de Piaget,¹² mantendo forte identidade com o escolanovismo.¹³ A teoria educacional proposta por Piaget é a teoria que sustenta a psicologia do aprender a aprender, ou psicologia genética.

Piaget entende que o conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz a conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos, dando origem à denominação construtivismo. Já a teoria das competências, apresenta-se como outra face da teoria do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um comportamento coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que se encontram subjugados sob a ordem invisível do mercado.

Em função da análise empreendida até aqui, é possível afirmar que os ‘Os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino de Geografia’ (BRASIL, 1998) enquanto currículo por competências se associa a uma perspectiva não crítica de educação, sintonizada, sobretudo com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, do controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas visando comportamentos e operações de pensamentos mais complexos, hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho flexível. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação

¹² Piaget investigou o desenvolvimento da inteligência, se opondo as teorias que defendiam que o conhecimento é inato e demonstrando que a aprendizagem é absorvida apenas do ambiente onde vivemos. Ele rompeu com a crença em vigor ao propor que o conhecimento não começa nem no sujeito nem no objeto externo a ele, mas na interação entre esses dois pólos.

¹³ O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. Esta forma de pensar a escola se desenvolveu no Brasil a partir da década de 1920, onde a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. O aluno assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar que deveria ser técnico racional. A aquisição da escrita tornou-se imprescindível dentro das capacidades fundamentais para o indivíduo. As preocupações educacionais da década de 20 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. O *Manifesto* foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles.

deve-se adequar aos interesses do mundo capitalista e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.

A ideia de cidadania perpetrada pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) advém de um sentimento de pertencer a uma realidade socioespacial da qual ele, o aluno e cidadão, também pode ser sujeito de transformação e neste caso, essa ideia é positiva. No entanto, estes documentos trazem esta perspectiva como mera formalidade e muitas vezes apontam caminhos contrários àqueles que o documento prega. É preciso construir uma prática de Ensino de Geografia que verdadeiramente aponte para a superação de abordagens lineares e mecanicistas, considerando as escalas geográficas de análise que possam ser efetivamente emancipadoras.

Destaca-se entre os objetivos gerais propostos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares do ensino fundamental (BRASIL, 1998) no campo da Geografia a utilização de outras linguagens como fortalecedoras do processo pedagógico, este que é o foco de nossa pesquisa:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1998 p. 35)

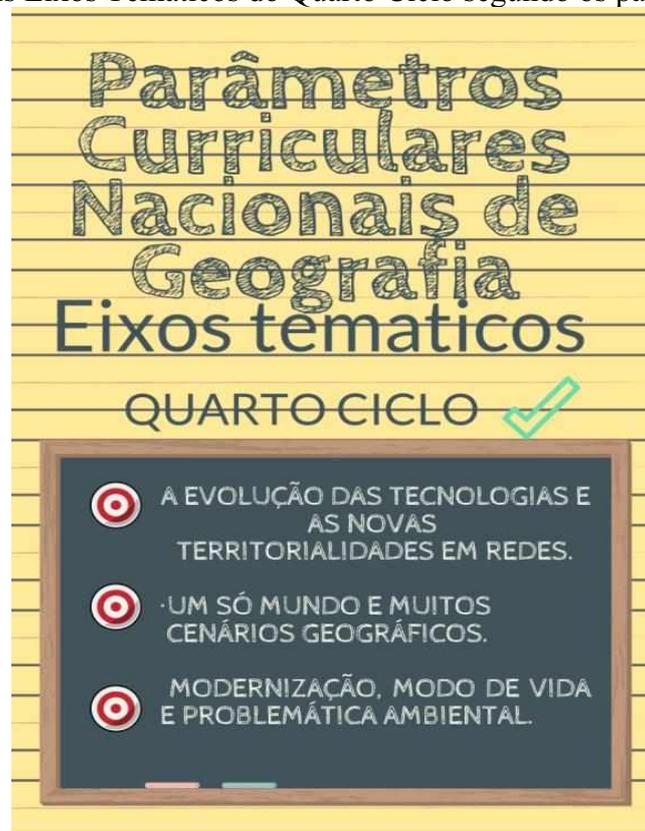
Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares do ensino fundamental (BRASIL, 1998) os professores de Geografia possuem diferentes formas de implementação da Geografia no contexto dos seus alunos, sendo este instrumento de suma importância para uma aprendizagem efetiva:

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos. Na escola, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujos significados podem ser encontrados de forma explícita ou implícita. O estudo da linguagem gráfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Esta linguagem possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas, sempre envolvendo a idéia da produção do espaço: sua organização e distribuição. (BRASIL, 1988, p. 56)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1988) os eixos temáticos e os temas que derivam deles procuram dar conta de grandes questões da atualidade, tratando-as do ponto de vista de suas contradições e processos. No tocante a Geografia do Brasil nota-se no documento um esforço de trabalhar com a busca da compreensão da diversidade de paisagens e lugares onde o modo de vida, a cultura e a natureza possam interagir. Os eixos e temas também propiciam reflexão sobre o contexto brasileiro na ordem mundial, mas com suas especificidades, onde chama à atenção a temática dos problemas ambientais no Brasil.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1988) para o quarto ciclo são propostos os seguintes eixos temáticos [Figura 5]:

Figura 5. Principais Eixos Temáticos do Quarto Ciclo segundo os parâmetros curriculares



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1988). Elaborado: (ARVELOS, 2019).

Observa-se nas temáticas assinaladas acima uma ampla possibilidade de trabalho, sendo extremamente gerais os assuntos a serem tratados. Nota-se uma liberdade na forma de abordar os temas, ao mesmo tempo em que revela uma ausência de estrutura e direcionamento pedagógico no fazer e pensar o ensino de geografia.

Estudar os lugares, territórios, paisagens e regiões do Brasil pressupõe lançar mão de uma ampla base de conhecimentos que não se restringem àqueles produzidos dentro do corpo teórico e metodológico apenas da Geografia. Muitas são as interfaces com outras ciências que é possível perceber nas temáticas propostas no documento, sendo o diálogo com outros conhecimentos fundamentais para a efetivação do ensino e aprendizagem. Em alguns temas essa perspectiva interdisciplinar fica ainda mais evidente (o desastre ambiental no Brasil, a diversidade cultural dos povos brasileiros, as relações de trabalho e de consumo) requerem um tratamento para além das áreas de conhecimento.

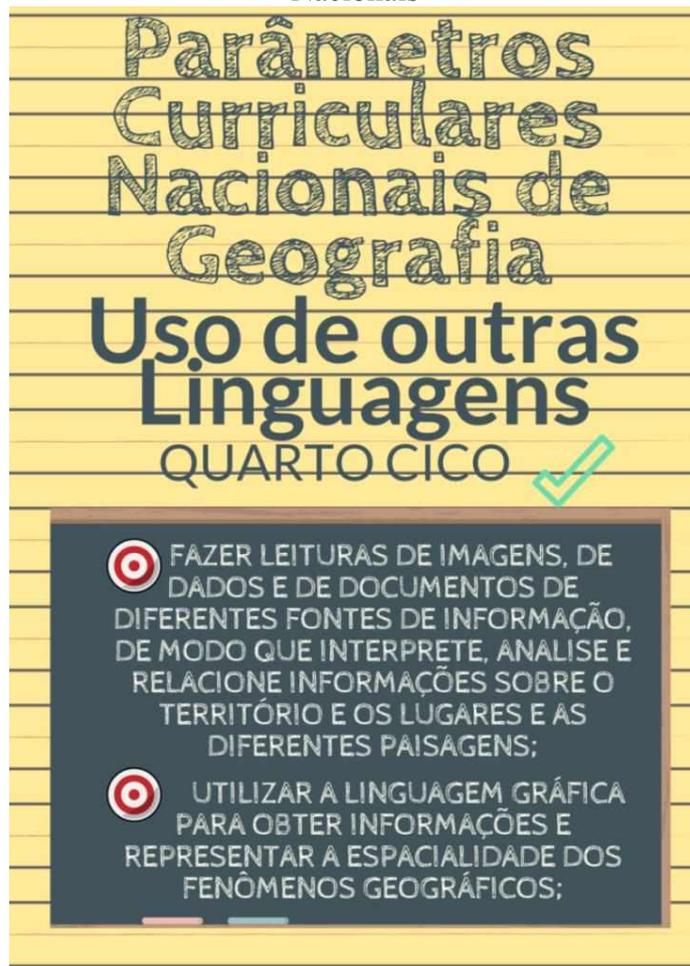
No ciclo onde se situa o sétimo ano do Ensino Fundamental o documento aponta para a possibilidade de trabalhar outros níveis de complexidade teórica e metodológica, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os temas de Geografia do Brasil podem aprofundar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, uma vez que, nesta fase de maturidade, os alunos já percebem e compreendem relações mais complexas do espaço geográfico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1988) o aluno do quarto ciclo já se torna capacitado para uma maior sistematização de conteúdos, podendo compreender aspectos metodológicos da área quando estuda as relações entre sociedade, cultura, Estado e território ou as contradições internas que ocorrem entre diferentes espaços geográficos com suas paisagens.

Entre os objetivos do quarto ciclo do Ensino Fundamental presentes nos Parâmetros Nacionais Curriculares destaca-se a proeminência do uso de linguagens diferenciadas para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem [Figura 6], onde realizar a leitura de imagens aparece como uma sugestão importante para concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos conteúdos propostos para o IV ciclo do Ensino Fundamental podemos destacar dois eixos de discussão onde se situa a Geografia do Brasil, o primeiro na qual a Geografia do Brasil aparece de forma indireta, este não trataremos nesta dissertação.

Figura 6. Uso de outras linguagens no Quarto Ciclo segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1988).
Elaborado: (ARVELOS, 2019).

A perspectiva sistêmica do próprio conhecimento da Geografia nos permite um estudo do Brasil de maneira tal que a maioria dos temas apresentados para o IV ciclo dialogam com a Geografia do Brasil de alguma maneira, nos interessa aqui a referência direta a Geografia do Brasil contida no documento. Cabe-nos aqui apenas explicitar os eixos e temas dos Parâmetros Nacionais em que a Geografia do Brasil aparece de forma clara e contundente na figura 5.

De acordo com a figura 7 temos duas temáticas para efetivar a Geografia do Brasil, a primeira: “Tema 1: Paisagens e diversidade territorial no Brasil” e Tema 2: O Brasil diante das questões ambientais”, nota-se que esta divisão não possui um critério norteador ao qual organize os temas por meio de uma correspondência geográfica ou metodológica. Os temas se sobrepõem e poderiam perfeitamente ser trabalhados de uma forma mais integradora. É

perceptível um grande enfoque nas questões ambientais do Brasil como um tema que possui centralidade no documento e na visão dos seus elaboradores.

Figura 7. A Geografia do Brasil no Quarto Ciclo segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1988).
Elaborado: (ARVELOS, 2019).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1988) é possível compreender o enorme quebra-cabeça que é o Brasil em sua diversidade e especificidades regionais através dos temas propostos, o que nos parece ser uma tarefa muito difícil. Verifica-se no documento um enfoque regional muito forte. A Geografia do Brasil regional ou regionalização não pode ser vista como um processo decorrente apenas de uma divisão territorial administrativa, onde as regiões são estudadas isoladamente do conjunto do Brasil. Urge realizar um trabalho com os alunos que discuta os aspectos sociais, culturais e ambientais que caracterizam as paisagens brasileiras naquilo que define a sua diversidade, especificidade e naquilo que as articula ao todo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1988) o Brasil é uma união de diversidades socioculturais, mas ao mesmo tempo guarda uma unidade que pode ser identificada pelos jovens por meio de temáticas variadas de estudo, seja no estudo das redes urbanas, na agricultura ou nas manifestações culturais que dão significado e identidade às regiões brasileiras. O debate da unidade desta profusão de temas precisa ser constantemente lembrado para que não se perca a visão de um Brasil unificado e coeso.

Por fim, nos cabe fundamentar que os objetivos postos pela Geografia do Brasil presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1988) também agrega muitos temas sem conseguir de fato demonstrar ao professor como poderá efetivar uma visão global do território brasileiro. Entendemos uma visão articuladora da transformação espacial do Brasil, o recurso à imagem atendendo a uma orientação que o próprio documento assinala: “No quarto ciclo, o estudo das paisagens brasileiras pode ser introduzido por meio de relatos e imagens e vinculado ao estudo de História.” Acreditamos no uso da imagem como articuladora dos conceitos da Geografia do Brasil e que possibilita uma maior sensibilidade dos estudantes sobre os problemas deste país.

2.2. A Geografia do Brasil na Base Nacional Curricular Comum para o ensino fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. É um esforço de padronização do currículo e de organização dos conteúdos de todo o sistema escolar brasileiro. Este documento

normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).¹⁴

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) orienta que todos os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) de 25/06/201438, 26 anos depois da CF e 18 anos da atual LDB, estabeleceu que até o final do segundo ano de sua vigência, ou seja, até 24/06/2016, o MEC, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, devem elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que configurarão a base nacional comum curricular de toda a educação básica.

Este documento curricular foi criado sobre o pretexto de ser uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, e das propostas pedagógicas das instituições escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais.

Com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) foi pretendido superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre esferas de governo. Desse modo, a BNCC nasce não só com a garantia de acesso e permanência na escola, mas para que os sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual os defensores deste currículo único acreditam ser fundamental.

Toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo, pois ele é o cruzamento de práticas diferentes e multicontextualizadas dentro e fora da escola. O currículo é fruto do impasse entre aquilo que é imposto nas diretrizes do estado e os sujeitos que fazem na prática o currículo se efetivar: “Então, planejar currículo implica tomar decisões educacionais, implica

¹⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar.” (VEIGA, 1991, p. 83)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) é um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos do Brasil devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que normatiza o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se à educação escolar e segundo afirmação posta no próprio documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O Documento Preliminar da BNCC é composto em 301 páginas, com introdução geral em que constam os princípios orientadores, a educação especial, forma e organização do conteúdo e os direitos de aprendizagem na educação infantil. Em seguida são apresentadas as áreas nas quais a BNCC está distribuída, a saber: a área de linguagens, a área de matemática, a área de ciências da natureza e a área de ciências humanas. Para cada área do conhecimento são apresentados: objetivos da área na educação básica, texto sobre a área no ensino fundamental e médio, objetivos gerais da área no ensino fundamental e médio, seguido pela apresentação de cada componente curricular, com seus objetivos na educação básica e por objetivos de aprendizagem no ensino fundamental e médio.

Destacamos a importância de se trabalhar com os conteúdos mínimos como previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), de maneira a assegurar formação básica nacional comum a todos os estudantes brasileiros. O direito de um conhecimento comum está estabelecido na Constituição Federal de 1988 que foi construída no contexto de intensas mobilizações sindicais e sociais da década de 1980.

O fato é que a partir da década de 1990 o neoliberalismo se instalou na economia política brasileira e as políticas educacionais são marcadas por este contexto político e econômico. Neste período a escola pública se expandiu, mas em grande parte reproduzindo o histórico processo de expansão com precarização das condições de trabalho e estudo, evidenciando não apenas as desigualdades de renda, mas as desigualdades de conhecimento do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) é um importante documento para educação brasileira, mas precisa ser colocada em prática de uma forma democrática e em consonância com outras políticas de valorização da educação. O currículo é importante, mas ele deve estar somado a outras respostas à atual situação educacional brasileira, aos problemas

centrais da formação do professor e da precariedade das condições de trabalho e estudo na escola brasileira. A convicção é de que o importante tema da base nacional de currículo deve ser tratado no contexto geral da educação nacional, servindo de reflexão crítica da realidade desigual da sociedade brasileira e do papel da educação em sua superação.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) pode operar com o propósito de garantir educação pública e gratuita como direito da população e de reconstrução da sociedade brasileira. Entretanto, este documento parece servir as políticas e programas de avaliação que privilegiam o produto final ou o desempenho do aluno em um teste em detrimento do processo e em que condições o ensino e a aprendizagem se realizaram.

A efetivação de um conhecimento padronizado para ser efetivado como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras requer que as escolas públicas tenham condições mínimas de funcionamento em todo o território nacional. Caso contrário, serão desiguais as condições para atingir os propósitos da educação nacional e da própria BNCC que é construída a partir de metas e da satisfação dos desempenhos nas avaliações.

A ênfase na aprendizagem que está presente no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) está coerente com documentos internacionais que defendem a reforma da educação básica a partir das necessidades do atual momento do sistema produtivo capitalista, da preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho e para a cultura da empregabilidade.

A partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990, financiada pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial), foi proposto aos países pobres aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos e, sobretudo, que a educação básica desenvolva as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), ou seja, aquelas que garantam aos alunos gerar algum tipo de renda ou a sua empregabilidade.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) revela uma subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e aos interesses do mercado. O empresariado brasileiro se organizou em um grupo intitulado Movimento pela Base Nacional Comum, que a partir de 2013 tem incidido nos debates sobre a BNCC.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é a entidade que indica ao mundo empresarial quais países estão cumprindo orientações em áreas como educação e economia, sinalizando os locais mais atrativos para investimentos privados, uma

dessas variáveis é a existência de mão de obra qualificada, qualificação está segundo os padrões estabelecidos pelo organismo.

A OCDE é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, em inglês), voltado para estudantes a partir do oitavo ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Os dados do PISA servem para a construção das políticas públicas na área educacional, procurando afinar a formação dos jovens em consonância com o que se espera deles na vida produtiva e social, uma boa avaliação nas diretrizes do PISA são classificados pela OCDE como aqueles que investem numa educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo.

O padrão de educação de qualidade está diretamente vinculado aos indicadores preconizados nos documentos da OCDE, do Banco Mundial, e também em documentos do empresariado brasileiro, como a Confederação Nacional da Indústria, que defendem que a qualidade na educação está diretamente ligada ao aumento na produtividade no trabalho como forma de ampliar a competitividade na indústria e nos serviços.

O grande protagonismo do Movimento pela Base se dá, sem dúvida, pela articulação e financiamento de setores do grande capital afinados com as ideias do Banco Mundial e da OCDE em relação à educação. O que é possível perceber na versão final da BNCC é a incorporação das bandeiras do movimento empresarial, apesar de o documento ter recebido uma quantidade imensa de contribuições de diversos setores da sociedade civil. O que se percebe é que no projeto final o que está colocado é a demanda do movimento empresarial.

São vários os grupos de interesse que tem na Base Nacional Curricular Comum e compõe o “Movimento pela Base” como as organizações ligadas ao empresariado, e que atuam na educação pública por meio de diversos programas: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, entre outras. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) representam os gestores da educação no Movimento, que conta também com a participação de parlamentares. Outro grupo importante de instituições participantes do movimento são as organizações prestadoras de serviços pedagógicos como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Comunidade Educativa Cedac e o Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia.

É nesse contexto que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) serve como um instrumento de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública uma vez que o próprio formato da Base, lista objetivos de aprendizagem que já servem como controle para as avaliações em larga escala.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) se inscreve no seio das matrizes de referência das avaliações nacionais e estaduais, justamente para garantir que as escolas sigam à risca os objetivos do estado. As entidades educacionais irão desprender gigantesco esforço de preparação para os testes e avaliações, que, por sua vez, se transformarão em um fator de comparação entre as escolas e os professores.

A dinâmica competitiva no seio da escola pública pode ser observada quando são divulgados os resultados de uma avaliação em larga escala, já que os meios de comunicação e as próprias escolas fazem rankings em que se destacam nos primeiros lugares de “qualidade”. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) acelera a lógica do ranqueamento e também da culpabilização dos docentes onde o grande culpado pelo fracasso nos testes são os professores. A lógica por trás das políticas de avaliação está na culpa pelos maus resultados sem observar as condições sociais, as condições econômicas e culturais dos contextos dos municípios e dos estados. Dessa maneira, é retirada a responsabilidade coletiva dos entes públicos e, de maneira radical, deposita a “culpa” no indivíduo, no docente.

A garantia de qualidade na educação tem de estar articulada à garantia de condições para o funcionamento das escolas, valorização do magistério, financiamento, estrutura escolar e não apenas no currículo. Mas na situação atual, o que fica muito evidente é que a agenda da Base Nacional Curricular Comum avançou em detrimento do restante das metas para educação prevista na agenda do Plano Nacional de Educação. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) se tornou um campo de disputas dos grupos empresariais que enxergam nesta uma chave para um mercado de venda de serviços para as escolas.

O documento final da Base Nacional Curricular Comum se apresenta de forma tecnocrática e conservadora, este que foi produzido sem transparência e ignorando as diversas manifestações dos grupos educacionais brasileiros. É muito sintomático que o texto da Base Nacional Curricular Comum tenha sido aprovado contra a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional brasileiro e de inúmeros intelectuais consagrados no campo do estudo das políticas educacionais brasileiras.

Sobre o conteúdo de Geografia, este foi inserido dentro da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016) por dentro das grandes áreas das Ciências Humanas, perdendo sua especificidade. As grandes áreas do conhecimento do ENEM e das Diretrizes Curriculares e, agora, da BNCC, são apenas uma classificação arbitrária dos campos científicos e não constituem ciência, não expressam as singularidades de cada uma destas ciências.

A linguagem é inerente ao fazer científico de todas as ciências que são específicas e com objetivos diferentes de análise. A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais, pois aborda temas humanos e naturais. A articulação conteúdo-método fica fragilizada na medida em que não está claramente estabelecido o papel da história, da geografia, da filosofia e da sociologia na escola. Este problema não é resolvido através dos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, uma vez que na confusão de temas se perde as concepções teóricas metodológicas e didáticas de cada disciplina.

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016) possui uma centralidade nos objetivos de aprendizagem, que não servem ao propósito de explicitar o papel do conhecimento científico e sistematizado dos vários campos disciplinares.

O componente da Geografia é apresentado em 18 páginas do documento. A Geografia é encerrada em duas páginas e meia e é apresentada num esforço reducionista que em primeiro trata a sistematização da geografia no século XIX, o conceito e o objeto de estudo da geografia, as possibilidades de interdisciplinaridade, a finalidade da geografia na escola, a progressão desde o ensino fundamental até o ensino médio das ações de aprendizagem. A forma de Geografia concebida na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) mais parece uma junção de muitas informações do que uma proposta fundamentada de concepção de ensino e aprendizagem em Geografia:

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. (BRASIL, 2018)

Sobre a Geografia do Brasil no 7º ano do Ensino Fundamental percebe-se que este é destinado ao estudo dos aspectos socioambientais brasileiros, embora os primeiros objetivos não se limitem a esta dimensão espacial [Tabela 1]. O conceito geográfico central é região ou recorte regional, embora a abordagem seja orientada pelos conceitos de áreas rurais e urbanas e de território brasileiro. O exercício de montagem de programa com base nos objetivos e não na especificidade da ciência geográfica alcançou os seguintes conteúdos: região (regionalização e seus critérios), aproveitamento socioeconômico das unidades naturais, movimentos populacionais, fluxos econômicos, populacionais e culturais no território brasileiro, as regiões brasileiras, áreas rurais e urbanas no Brasil, patrimônio cultural e ambiental brasileiro e problemas do território brasileiro. Portanto, sugere o estudo temático do Brasil:

No 7º ano, os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território. Nesse contexto, as discussões relativas à formação territorial contribuem para a aprendizagem a respeito da formação da América Latina, em especial da América portuguesa, que são apresentadas no contexto do estudo da geografia brasileira. Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira. (BRASIL, 2018, p.56)

Da análise das grades de objetivos propostos na Base Nacional Curricular Comum para o ensino de Geografia é permitido tirar algumas conclusões: Os objetivos de aprendizagem dificultam o exercício de vincular os propósitos do ensino de geografia na escola e a relação conteúdo-método, com os critérios de eleição dos conteúdos essenciais a serem ensinados no atual momento histórico.

É nítida na Base Nacional Curricular Comum de Geografia uma ausência de clareza quanto ao papel dos temas e dos conteúdos nas relações de ensino-aprendizagem e sua fundamentação teórica e política. O exercício de montagem de programa de ensino, com base nos objetivos de aprendizagem, demonstrou a manutenção de aspectos da tradição seletiva de conteúdos geográficos e de sua distribuição ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental, a visão, ou seja, promove uma visão conteudista.

As aprendizagens por temáticas estanques na Base Nacional Curricular Comum dão margem a que se monte outros programas, incluindo aqueles que se destinem apenas ao treinamento para a realização de avaliações externas. Ao priorizar a forma em detrimento do conteúdo, foi secundarizado o caráter da desigualdade social e da degradação ambiental, bem como os conflitos que marcam a formação espacial da Geografia do Brasil. Ao incorporar conceitos geográficos de diferentes tendências do pensamento, sem que seja explicada ou explicitada na apresentação da área sua respectiva correspondência teórica metodológica é impossível fazer uma compreensão do documento de maneira coesa e genuinamente científica.

Tabela 1. Conteúdos Propostos pela Base Nacional Curricular Comum a serem trabalhados no Sétimo Ano do Ensino Fundamental

Geografia	7º	O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Geografia	7º	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
Geografia	7º	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
Geografia	7º	Conexões e escalas	Características da população brasileira	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Geografia	7º	Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.
Geografia	7º	Mundo do trabalho	Produção, circulação e	Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias

			consumo de mercadorias	provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
Geografia	7º	Mundo do trabalho	Desigualdade social e o trabalho	Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.
Geografia	7º	Mundo do trabalho	Desigualdade social e o trabalho	Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Geografia	7º	Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.
Geografia	7º	Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
Geografia	7º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
Geografia	7º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016).

2.3. Considerações críticas sobre o currículo oficial: reflexões políticas e pedagógicas

A concepção de nação¹⁵ dada pela Geografia é consolidada por aquilo que nos é ensinado no âmbito escolar, e o processo de ensino e aprendizado em Geografia é agente importante para compreensão da construção de sentimento de pertencimento ao país. Por meio das contribuições da Geografia que é possível desvelar a constituição do território para compreender os nexos causais que fazem parte de uma totalidade histórica, saindo do nível aparente para o da essência do fenômeno de existência da nação, que se apresenta na realidade cotidiana de cada sujeito.

Para pensar uma educação emancipadora, precisamos trabalhar em sala de aula com conhecimentos que nos permitam entender a nossa realidade. Se na escola o educando só se depara com uma profusão de informações sem nexos causais com sua realidade e com uma Geografia que não reflete o seu mundo, este mesmo conhecimento é abandonando no momento em que o aluno sai da sala de aula. Os documentos oficiais analisados mostram uma Geografia que trabalha temas importantes para o entendimento no Brasil, no entanto, a visão generalista se sobrepõe a uma visão complexa deste território.

Defendemos uma prática educativa que não corrobore com os valores individualistas e competitivos da sociedade capitalista, mas que permitem a sua crítica e sua anulação. Ao pensar que esta sociedade é construída através da lógica do capital, que impõe limites para a construção de outro mundo, necessitamos construir praticas educativas fora dos parâmetros construídos pelas classes dominantes ao longo da história e que apontem para uma educação que possa ser emancipadora.

O ato de ensinar uma Geografia do Brasil parte das questões formais deste conhecimento para superar aquilo que não se impõe como condição crítica; assim, a escola é uma instituição que reflete as condições sociais, mas que por estar imersa nessa condição pode não revelar um diagnóstico correto da realidade, nem revelar os conflitos que se encerram entre os sujeitos que historicamente fundamentaram esta nação.

¹⁵ Não nos cabe aqui fazer a historicidade do conceito de nação, ou as diversas interpretações que são dadas a este conceito no campo das Ciências Humanas. Entendemos a nação como o instrumento político quase sempre territorial que se organizou no advento da modernidade e que expressa na comunidade de sujeitos vinculados socialmente e que reivindicam um território. Estes grupos são vinculados economicamente e culturalmente, compartilhando um território e possuindo um passado comum bem como uma visão de futuro compartilhada.

Sperb (1976) no seu clássico “Problemas Gerais do Currículo” apontou que a finalidade da educação não pode se distanciar das necessidades do educando. Tais necessidades impõem condições que não revelam a totalidade, por isso, é fundamental incorporar à escola como instituição social que trabalha com os outros elementos que passam despercebidos pelo currículo oficial, dentre tais a estética, a cultura não oficial e a arte.

É importante e necessária a discussão sobre como o currículo é colocado em prática nas salas de aula e os seus respectivos efeitos no âmbito educacional e para a sociedade como um todo. O processo de seleção e organização dos conteúdos a serem estudados em uma escola não é neutro nem tampouco imparcial. É fruto de escolhas e decisões, que podem corroborar com o projeto de passividade dos sujeitos educacionais com o lugar onde vivem, ou forjar sujeitos que compreendem sua história e, sobretudo, atuam para transformação das injustiças.

Ao definirmos como se colocar em prática o currículo, de certa forma, estamos delineando os conceitos da escola e qual escola se almeja construir. Essa seleção de conteúdos e a maneira como são trabalhados se apresentam por meio de conflitos, lutas e negociações que visam garantir a hegemonia de certos saberes e, assim, a imposição de determinadas visões de mundo.

Ensinar Geografia constitui um processo curricular que precisa avançar para além dos limites impostos pelas diretrizes nacionais e estaduais de educação, é preciso fundamentar esse ensino como condição de aprendizagem e não de reprodução. Cunha (1984), ao tratar das diretrizes para o estudo histórico do ensino superior brasileiro, salienta que a oficialidade institucional é repleta de direcionamentos que impedem a compreensão da totalidade dos sujeitos.

Desta forma, as organizações institucionais reguladoras dos currículos atendem as demandas do *status quo* e desfavorecem tudo quanto possa levar a compreensão da gênese dos problemas cotidianos. Cunha (1984) elenca que é possível constituir uma história reflexiva do ensino superior se não abandonarmos os fatores que a compõem como docentes, discentes e o Estado. Assim, a partir de Cunha (1984) compreendemos que a educação escolar está vinculada à formação docente, bem como os limites dessa formação imbricam-se aos objetivos do próprio Estado. O ensino da Geografia do Brasil precisa ir além das condições estruturais que a conjuntura vigente nos impõe. Faz-se necessário fundamentar uma direção pedagógica que vai além das questões institucionais formativas e que possam estar encerradas na vida concreta dos sujeitos.

CAPÍTULO III

Figura 8. Garimpeiros (Tarsila do Amaral)



Fonte: escritóriodearte.com Gravura sob o título: Garimpeiros, Tarsila do Amaral

AS OBRAS DE ARTE E A EDUCAÇÃO DO OLHAR ATRAVÉS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

CAPÍTULO III. AS OBRAS DE ARTE E A EDUCAÇÃO DO OLHAR ATRAVÉS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

A arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta e ilumina. (Van Gogh)

Neste capítulo III intitulado “*As obras de arte e a educação do olhar através do Ensino de Geografia*” foi analisada a relação entre o ensino e a aprendizagem de Geografia e a pintura e o uso das obras de arte como possibilidade de análise do espaço geográfico. Este capítulo demonstrou qual o papel das imagens para o ensino de Geografia e qual o seu poder comunicativo no processo de ensino e aprendizagem. Trabalhamos a concepção de arte como aquela que pode ser utilizada como mediação pedagógica e a estruturação da educação do olhar através do Ensino. Realizamos neste capítulo uma fundamentação epistemológica que valida o papel da estética como instrumento de ensino e aprendizagem, sobretudo para a compreensão da Geografia escolar.

O novo lugar às obras de arte presentes nos materiais didáticos usados para mediar o processo de ensino e aprendizagem estão ligadas a seus efeitos positivos no contato com elas. Os usos e efeitos de obras didáticas na temática Geografia do Brasil e os papéis que elas cumprem como instrumento de metodologia de ensino de Geografia são enormes e se inscrevem num ímpeto de efetiva renovação das práticas de ensino de Geografia como demonstra Cavalcanti (1998):

Elaboraremos nossa reflexão sobre a importância de se pensar a arte para realizarmos e idealizarmos uma Geografia científica e conseqüentemente escolar mais dinâmica, viva, próxima do aluno e do próprio professor. Uma Geografia dotada de sensível geograficidade, reveladora da importância do espaço vivido em seu âmbito objetivo, subjetivo, interpretativo e criativo. (CAVALCANTI, 1998, p.12)

A Geografia Escolar é composta por inúmeros sujeitos e agentes sociais que complexificam a sua prática, precisamos construir uma relação formativa entre eles, onde o encontro pedagógico seja sempre uma oportunidade de crescimento. É impossível entender uma prática didática sem pôr em perspectiva o contexto em que essa escola está inserida, tanto numa perspectiva macroeconômica, quanto microeconômica. É preciso pensar os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar e como eles se relacionam entre si, a prática pedagógica é moldada por tensões, por aproximações e distanciamentos, por dificuldades e obstáculos.

Mais que preocupar-se com a transposição de conteúdos geográficos para os níveis escolares via recomendações curriculares, elaboração de manuais de aplicação, cursos rápidos de formação de professores, verificação da consumação ou não de conteúdos em sala de aula, o interesse de pesquisa se desloca sensivelmente para uma visão de que a escola tem uma cultura particular, assim como os estudos da geografia também apresentam particularidades quando produzidos nas escolas, portanto, uma geografia que tem *histórias particulares*, que toma *configurações particulares*, porque tangida tanto por aquelas amarras institucionais (dos macro-sistemas de escolarização) e disciplinares (da ciência de referência), quanto pelas *contingências cotidianas* particulares de cada escola, de cada lugar-mundo onde se situa e de cada interlocução entre seus sujeitos e destes com as apresentações de mundo que ali circulam. Esta Geografia Escolar deveria passar então a ser campo de investigação tanto para os próprios educadores nas escolas, quanto para os pesquisadores da academia, aos propositores de políticas públicas educacionais, assim como pesquisa de base na área da editoração de livros didáticos; na medida em que são as *histórias da geografia escolar*, as tramas das *produções de conhecimentos*, os *estudos do cotidiano escolar* que favorecem a ampliação de nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico: as relações de poder e controle nas políticas educacionais, no currículo e na sala de aula, a constante negociação de significados e a produção de subjetividades e identidades nas diferentes relações educativas. (GONÇALVES, 2011, p.88)

É preciso promover um ensino de Geografia do Brasil que compreenda as complexas tramas espaciais que compõem o território brasileiro, desvendando a realidade de nosso país e fomentando uma série de associações e domínio de competências teóricas e práticas sobre a própria Geografia. É urgente fomentar através do ensino ferramentas para compreensão e ação no mundo dado, ou o desenvolvimento desse olhar crítico sobre o nosso país e a ideia de brasilidade. Visamos possibilitar um fazer educativo em conjunto com os conhecimentos e atitudes dos alunos para aceção do real e melhor reflexão de como eles se inserem nessa dinâmica que também é permeada pelo seu cotidiano, concordando assim com Callai (2005) e Cavalcanti (2005).

Consideramos fundamental o papel da mediação pedagógica exercida pelo professor que consiste em ampliar a cultura ¹⁶ do sujeito da aprendizagem, com o objetivo de que ele possa intervir de modo crítico e atuante em sua realidade e, através da interação com outros, consiga refletir e transformar a sua realidade mais imediata.

¹⁶ A cultura aqui é entendida como a capacidade dos seres humanos de tornarem inteligíveis a sua realidade material e produzir elementos materiais e imateriais a partir deste conhecimento.

Partindo desse processo ativo sobre a realidade dada, o Ensino e aprendizagem de Geografia do Brasil podem e devem ser construídos com a contribuição pedagógica da arte como mediadoras do ensino. A obra de arte é trabalhada como meio de diálogo entre o sujeito e o seu cotidiano, aquela que promove instrumentos sensoriais para compreender e agir sobre o mundo real:

Na criação artística, ou relação estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto) e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos. A obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, exterioriza e reconhece a si mesmo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 49)

O Ensino de Geografia e a ciência geográfica são perpassados pelo uso de imagens, sendo estas uma importante ferramenta do (a) geógrafo (a), imprescindível para qualquer atuação desse cientista.

No Ensino de Geografia, a imagem aparece como importante recurso de ilustração da representação dos processos geográficos, ademais, Peraya (1996) destaca que a tipologia de imagens comumente utilizadas para o ensino são aquelas de caráter mais objetivo como gráficos, mapas e infográficos. O uso de imagens de cunho subjetivo/estético exige um maior tempo para decifrar os elementos constitutivos de sua significação, como as pinturas ou desenhos, carecendo de organização da sua utilização pedagógica.

Sabemos que há uma problemática colocada em jogo que é o uso pedagógico de imagens já utilizadas pela Geografia e do agenciamento do conhecimento que é expresso pela imagem, no caso, os quadros de artistas brasileiros. Segundo Wolff (2005):

À primeira vista, uma imagem são formas, cores. Poderíamos descrever uma imagem da seguinte maneira: são círculos, quadrados, linhas, pontos, amarelos, vermelhos. Mas, justamente, não descrevemos aí uma imagem, mas somente seu suporte material. A imagem começa a partir do momento em que não vemos mais aquilo que imediatamente é dado no suporte material, mas outra coisa e que não é dada por esse suporte. Algumas linhas são uma flor, três círculos, um rosto; algumas manchas de cor, um coelho. A imagem começa quando paramos de ver o que é materialmente dado, para ver outra coisa, para reconhecer uma figura conhecida. [...] Essa ideia de representação. É preciso tomá-la ao pé da letra. Uma imagem representa, no sentido bem simples de que torna presente qualquer coisa ausente. A imagem é então o representante, o substituto, de qualquer coisa que ela não é e não está presente. [...] Em suma, a imagem é um ser menor do que aquele que ela representa, é um falso ser, simples imitação da aparência, é múltipla em lugar de uma. De maneira que a imagem é a representação reproduzível de uma coisa ausente única, que lhe empresta alguns traços aparentes e visíveis. (WOLFF, 2005, p.22)

Existe uma interlocução entre imagem enquanto representação artística e imagem histórica/representações. A importância deste trabalho se insere na qualificação dada ao se pensar o Brasil através da prática educativa da Geografia enquanto ciência do território, entendendo a escola como fórum político privilegiado desta discussão e a obra de arte como linguagem que pode promover o ensino e a aprendizagem da Geografia e sua consequente leitura social, como assinala Burke (2004):

As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim, visões contemporâneas daquele mundo [...] O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante [...]) No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos, mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir. (BURKE, 2004, p. 236-238).

Com a análise crítica da imagem apresentada no processo educativo, podemos provocar nos alunos o direcionamento de outro olhar sobre o mundo dado, como refletir a realidade concreta, como entender a pintura como objeto de reflexão acerca do diálogo possível com a história das relações sociais instituídas em solo brasileiro. É a partir desse processo de diálogo e de organização pedagógica que trabalhamos a educação dos sentidos para compreensão sistêmica do lugar espacial que habitamos e da possível transformação deste.

Para registrar a conformação do espaço a humanidade sempre buscou representá-lo por meio de outro veículo, sejam eles blocos de rochas, paredes de cavernas, pergaminhos, computadores e até as telas dos modernos *smarthphones*. Representação é, portanto, um processo pelo qual são produzidas formas concretas ou abstratas que fazem referência a outro objeto ou fenômeno.

A Geografia enquanto ciência sempre usou como recurso a sua análise espacial a representação do espaço geográfico. Assim entender como a Geografia representa o espaço é realizar uma imersão no conhecimento simbólico das sociedades e seus respectivos espaços. Para representar o espaço é necessário compor um objeto que o simbolize e muitas vezes o recurso utilizado foi à própria imagem, ou mesmo as obras de arte.

Quando um artista realiza a composição de uma paisagem por meio da pintura, ele está dizendo algo sobre um espaço, sobre aqueles que vivem naquele lugar e sobre determinado tempo histórico. Na imagem há a representação de uma situação que pode ser desvendada por outros olhares, que pode ser captada por interlocutores, que pode ser ressignificada. Quando

colocados os temas e problemas da Geografia em direta interlocução com pinturas de representação do Brasil, buscamos aguçar a sensibilidade dos alunos para situações muitas vezes esquecidas pelos temas formais apresentados pela própria Geografia curricular.

Entendemos que as obras de arte são condicionantes de nosso perceber, onde “o ‘mostrado’ (natureza) e o ‘mostrar’ (arte) concorrem então para situar à demanda e a resposta e se conservam juntos.” (CAUQUELIN, 2007 p. 86). É na interface com as imagens que criamos nossas elaborações sobre o mundo. Assim, pensamos que no processo educativo o desvelamento dos significados de uma imagem se orientada corretamente para o entendimento dos temas e problemas da Geografia do Brasil, pode proporcionar uma melhor leitura sobre a realidade concreta dos sujeitos que neste país vivem, uma apuração de nossa leitura social.

Estabelecemos nova pedagogia do olhar sobre o ensino de Geografia do Brasil que permita o desenvolvimento de um letramento visual positivo e inclusivo (OLIVEIRA, 2006), nesse caso através do uso das imagens de forma orientada pela mediação pedagógica.

Para orientar a construção prática de conhecimentos junto aos alunos, pensamos a transmissão do conhecimento pelo professor baseada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, onde se parte da construção de conceitos mediados pelo trabalho educativo do professor, já que os mesmos são construídos e pensados a partir da multiplicidade de fatores que envolvem o modo de produção. Segundo Vygotsky (1991), o primeiro momento da transmissão conceitual científica é compreendido posteriormente pelos alunos quando os mesmos relacionam e verificam os conceitos nos seus cotidianos.

Cavalcanti (2005), teórica do ensino de Geografia junto ao pensamento de Vygotsky (1991) nos fala do desenvolvimento do raciocínio espacial, que passa pelo processo educativo com vistas a alçar o desenvolvimento de conceitos que promovam a prática cidadã. Assim, o ato educativo no ensino da Geografia do Brasil pela Estética precisa dialogar com o cotidiano dos alunos, passando esse entendimento do Brasil para o conceitual, para que este conhecimento possa ser ferramenta de uma prática social acertada. Entendendo que a formação dos conceitos também se realiza com o diálogo com a vida cotidiana, onde o vivido é uma produção histórica e a educação geográfica reverbera nestas representações. Estas representações sobre o espaço social são sempre subjetivas e para explicação conceitual é preciso primeiro uma mobilização dos sentidos para o alcance racional, é preciso uma aproximação sensorial para constituição de conhecimento sobre o espaço vivido. O desenvolvimento do pensamento conceitual Vygotsky (1993) permite uma mudança na relação cognitiva e subjetiva do sujeito com o mundo, contribuindo para a consciência reflexiva dos alunos:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1993, p. 50)

Neste sentido, é importante associarmos o Ensino de Geografia com múltiplas linguagens, tendo a subjetividade como parte importante do entendimento da realidade. As obras de arte, portanto, são linguagens que precisam das especificidades geográficas para serem consideradas como instrumentos de ensino para organização dos conteúdos dentro do currículo escolar deste campo do saber. Assim, objetivamos contribuir para a fundamentação educacional utilizando a linguagem estética artística pelas obras de arte.

3.1. Arte e formação humana:

Entendemos a arte como fundamental no processo histórico de constituição do ser humano, pois ela mesma constitui a objetivação do gênero humano através de instrumentos comunicativos. Segundo Marx (1989, p. 176): “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até agora”, sendo que o ser humano se constituiu enquanto tal se apropriando e transformando a natureza e criando instrumentos de trabalho que aos poucos vai facilitando sua sobrevivência.

Na passagem de um ser animalesco para um ser humanizado, o trabalho e a construção de instrumentos pelas suas próprias mãos foi essencial para nos tornarmos seres “*sapiens sapiens*” ou simplesmente dotados de razão criativa.

O processo de contínua fabricação de ferramentas e novos objetos exigiu uma operação de pensamento, que se aperfeiçoou ao longo do tempo. O ser humano põe em seu trabalho aquilo que antes concebe em sua mente revelando uma intencionalidade. A repetição destas experiências, a padronização da construção de ferramentas e de todo processo de uso das mesmas para um coletivo trouxe o aperfeiçoamento não só no aspecto material deste objeto propriamente dito, mas um aperfeiçoamento cognitivo.

A formação humana é este eterno devir as possibilidades e potencialidades, sendo que neste processo nasceu outro tipo de comunicação, a linguagem. É por meio da linguagem que o homem se constitui como um ser racional e pode expressar sua interioridade.

Uma das mais importantes linguagens criadas pela humanidade é a arte, como um testemunho sentimental do homem, expressando tantos sentidos quanto possível, as emoções humanas articulam-se aos signos que adquirem semelhanças.

Os signos inseridos nos grupos humanos servem para organizar a coletividade e a promover os significados das sociedades. O homem torna-se um ser ativo e as possibilidades de comunicação ampliam-se pela arte, sujeito de si mesmo e dotado de uma imensa capacidade de estabelecer significados por meio da estética, estabelece uma possibilidade infinita de intercâmbios cognitivos.

Para Vázquez (2011a) a “criação [...] significa uma atividade que somente pode ser atribuída ao homem como ser consciente e social em virtude da qual produz algo novo a partir de uma realidade ou elementos preexistentes” (VÁZQUEZ 2011a, p.268). Nesse sentido, define que trabalho e arte são duas atividades que comportam a realização de objetivações materiais e não materiais, sendo que o mesmo autor afirma que (2011, p. 60): [...] o trabalho não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades humanas, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, ideias ou sentimentos humanos, num objeto material concreto-sensível.

A arte possui uma importante função para quem produz um objeto comunicativo, mas também para aquele que permite a interação com seus sentidos. A arte educa o homem fazendo-o ir além da fragmentação de seu cotidiano e da sua realidade mais imediata. A Arte promove uma reflexão sobre a vida cotidiana dos homens, produz um distanciamento ou estranhamento que separa inicialmente do cotidiano para depois fazer a operação de retorno. Esse processo produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade e uma constante reflexão sobre sua realidade.

A obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da vida cotidiana. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida, ela interpõe sentidos, ela conecta os significados. No campo da psicologia, Vigotski (1998) analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com estes:

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos

da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1998, p. 315)

A arte é produção da existência do homem nas suas múltiplas manifestações. A negação da capacidade de criação do homem seria como negar o próprio homem, pois o processo de produção artística envolve a apropriação da realidade humana através da compreensão da realidade tanto por parte do artista, quanto de quem interage com ela. Ao produzir a arte, o artista apresenta a realidade sob o ponto de vista por ele percebido e por ele significado no seu produto sendo imbuída das marcas do seu tempo, mas também pertencendo ao tempo do espectador.

O valor essencial da arte está em ela ser o indício da passagem do homem no mundo, o resumo da sua experiência emotiva dele; e, como é pela emoção, e pelo pensamento que a emoção provoca, que o homem mais realmente vive na terra, a sua verdadeira experiência, registra-a ele nos fatos das suas emoções e não na crônica do seu pensamento científico, ou nas histórias dos seus regentes e dos seus donos. (PESSOA, 1976, p. 218).

A sociedade capitalista possui verdadeira hostilidade à arte, pois torna os objetos comunicativos em mercadorias no ciclo produtivo de reprodução ampliada do capital. A arte como expressão genuína do gênero humano vem perdendo espaço na objetivação da cultura, uma vez que a massificação tem tido cada vez mais relevância nos tempos de hoje, em que somos influenciados pelas ideias da modernidade e obcecados com as novas tecnologias. No entanto, mesmo com o avanço da mecanização da arte pelo sistema capitalista, temos a sobrevivência de instrumentos de comunicação humana:

A hostilidade à arte aparece como uma tendência que se inocula nas próprias entranhas da produção material capitalista, mas sem que seja jamais tão absoluta que possa deter o desenvolvimento artístico e, portanto, tornar impossível a existência da arte. (VÁZQUEZ, 2011a, p.247)

O acesso aos bens artísticos e culturais da humanidade se faz por meio de uma incansável troca onde existe um lugar privilegiado para esta conexão. As instituições de ensino e, sobretudo a escola é o lugar por excelência de apropriação do gênero humano das suas expressões mais autênticas. Sabemos que o acesso aos bens culturais para grande parte das pessoas se dará exclusivamente por meio das escolas, especialmente no âmbito das classes menos favorecidas, e em sendo a escola esse espaço privilegiado de aquisição e conhecimento é muito importante pensar o lugar da escola como mediadora destes conhecimentos:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar às novas gerações incorporarem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2003, p.143)

É preciso afirmar o caráter de totalidade do pensar e do fazer educacional que se compromete com o desenvolvimento de subjetividades autênticas com recurso a arte, sendo esta construção imprescindível à transformação social. Mészáros (2009) afirma que a qualidade da autenticidade envolve subjetividades que se automeciam, se responsabilizando pelos seus atos e, portanto, criando possibilidades de materialização de valores condizentes com uma ética comprometida com a construção de uma nova cultura, com a construção de uma nova forma de relação humana.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida „sociedade de produtores livremente associados“. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a, efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65)

A arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade. O momento de se conectar com a arte opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do sujeito.

Segundo Barbosa (2014) e suas reflexões sobre a estética, o movimento do sujeito para o mundo e do mundo para o sujeito só é possível pelo entendimento deste próprio movimento, ao mesmo tempo em que a compreensão deste movimento promove a relação entre aquilo que somos e o que deveríamos ser e como construímos esta compreensão. A arte intervém pela efetivação da consciência e a expressão desta se dá pelo nosso deslocamento no mundo, isto é, a interpretação referente ao nosso cotidiano do mundo liga-se a existência que conhecemos e tal manifesta-se pela linguagem, já que a movimentação do sujeito ao mundo mostra-se nítida ao nomearmos esse sujeito e o mundo e o sujeito conseguir nomear a si e ao mundo.

3.2. Arte como mediação pedagógica

A arte está diretamente inserida no seio das questões educacionais, sobretudo no momento em que se debatem aprendizagens significativas e que mobilizem a sensibilidade dos estudantes. A educação que se pretende democrática precisa trabalhar no ambiente escolar os conteúdos significativos de forma que se possibilite o acesso ao saber mais elaborado, é imprescindível assegurar o espaço da arte na educação na perspectiva da representação artística como o reflexo de uma realidade historicamente construída na relação homem e mundo. Para viabilizar esse movimento é fundamental que a prática educativa seja voltada para a compreensão da natureza da educação como um fenômeno propriamente humano e cuja especificidade se dá na conversão do saber objetivo em saber escolar, socializando o saber acumulado histórica e cientificamente pela humanidade.

Sabe-se que, ao fazer e conhecer a arte como instrumento da prática pedagógica, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e a sua consciência espacial. Para o desenvolvimento deste olhar espacial sobre o mundo construído é necessário um papel ativo do educador e do compromisso com a aprendizagem.

Na perspectiva da escola como local de trabalho com o saber mais elaborado de seu tempo, entendemos que a arte deve ser ensinada e aprendida a partir da abordagem de conteúdos significativos, ou seja, conteúdos relacionados à vida concreta de cada sujeito educacional. É preciso arremeter a arte na escola como um produto do homem e que, ao nos defrontarmos com ela nos apropriemos da sua realidade e confrontemos com a nossa própria realidade.

E aqui reside a importância do trabalho significativo com a arte na escola e para que o objetivo de se possibilitar o acesso à produção artística seja alcançado, é necessário um compromisso do educador com a orientação desse processo. A educação necessita ser colocada a serviço do fim da marginalização do conhecimento no qual vive a maioria da população o que significaria “articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade”. (SAVIANI, 2003, p.79)

A mediação pedagógica exercida pelo professor consiste em ampliar a cultura do indivíduo, com intuito de que ele possa intervir de modo crítico e atuante em sua realidade e, através da interação com outros indivíduos, consiga refletir e transformar seu cotidiano. Considera-se que este papel de interação social no desenvolvimento humano, sempre mediado pelo adulto, será responsável pela formação do pensamento que, depois de internalizados, constituirão o comportamento tipicamente humano.

Muitas são as pedagogias atuais que desconsideram o papel determinante do professor na condução do processo educativo, como aquelas do aluno protagonista ou do professor como facilitador. Aqui afirmamos o lugar central que o professor desempenha no trazer para o aluno o conteúdo por intermédio da arte.

Esta mediação pedagógica pela arte considera que o indivíduo é constituído a partir das relações sociais que vai estabelecendo a partir do momento em que nasce, e o processo educativo adquire especial importância na transformação dos próprios sujeitos e das condições em que vive. Nessa perspectiva, além de ensinar os conhecimentos científicos à escola tem, também, uma contribuição destacada no processo do desenvolvimento humano de seu aluno. Pois, construir uma prática pedagógica sólida implica em reestruturar todo um processo de ensino com o qual nos deparamos hoje.

O papel do educador nesta forma de ensinar pela arte desenvolve a percepção estética, em contrapartida, favorecendo um olhar mais livre na apreensão significativa do mundo, pois persegue outros ângulos de leitura, não para ver o objeto em sua verdade, mas procurando, na relação estética com ele estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras. Os sentidos produzidos e apreendidos através da percepção estética em sala de aula resultam de processos psíquicos complexos, caracterizados por um intenso imbricamento dos aspectos afetivos e cognitivos do sujeito como assevera Vázquez (2011b):

a missão de elevar nossa capacidade de surpresa ou alheamento ante o cotidiano, o banal, o evidente por si mesmo. O homem resiste assim a deixar-se integrar nessa realidade que se vive a cada dia e se afirma perante ela com poder desautomatizador, crítico, que exerce com a arte. (VÁZQUEZ, 2011b, p. 152)

Em virtude das características apontadas, a percepção estética é criativa, pois não se esgota no reconhecimento do mesmo naquilo que percebe, ao contrário, amplia as possibilidades significativas, expandindo assim as fronteiras do perceptível. O olhar de estranhamento provocado pela estética é, portanto, uma das formas de o sujeito reconhecer e ampliar suas possibilidades, seu poder reflexivo e criativo, pois permite que se retire a marca de familiaridade do espaço social e imprima neste um espanto criativo.

Toda a realidade é apreendida, portanto, via olhar, histórico e socialmente construído, que caracteriza um modo de ver o mundo através de determinada lente, de um ângulo específico. Assim constitui-se a percepção cotidiana do mundo, sendo este pré-ordenado segundo estruturas de significação de certa forma rígidas. A arte é uma forma de constranger esta forma engessada de compreender o espaço provocando novos pensamentos sobre a realidade vivida e o seu histórico.

O processo de mediação pedagógica envolve uma intencionalidade de ensinar, é uma operação controlada que prescinde de objetivos específicos, ainda que o objetivo alcançado vá além do estabelecido. O ato de ensinar na escola implica em um processo mediado que envolve o professor, o aluno e os conceitos ou conhecimentos produzidos historicamente, neste caso mobilizando o objeto artístico.

Nessa perspectiva, o professor se torna o mediador entre o aluno e o conhecimento científico e a apropriação da cultura da sociedade se realiza por meio da estética. O papel do educador abrange fornecer os instrumentos necessários ao sujeito e agir a favor da aculturação. O professor que trabalha com arte para facilitar o ensino e aprendizagem possui um novo instrumento que pode sensibilizar os educandos sobre variadas temáticas.

A pintura como uma das manifestações artísticas pode e deve ser usada para compor o ensino e aprendizagem da Geografia, buscando a interdisciplinaridade entre Geografia e Arte na prática de ensino. Os alunos do 7º ano do ensino fundamental já possuem as habilidades para o estudo e a contextualização dos aspectos sociais trabalhados em alguns conteúdos de Geografia a partir de algumas obras de arte. Trabalhar as obras de arte como forma de articulação entre Geografia e Arte enriquece a compreensão dos conteúdos, pois transporta os alunos a exercitarem outro tipo de habilidade, que é a visual, a sensível e a interpretativa.

O ensino da Geografia escolar durante muito tempo foi marcado por aulas meramente expositivas e de memorização na qual os conhecimentos mobilizados passavam por um esforço de reprodução. O uso de obras de arte na Geografia Escolar se concretiza a partir da ideia de somar a esta prática um exercício de treinamento da sensibilidade e de percepção diferenciada sobre o espaço real mediado pela imagem simbólica. Por isso, a necessidade de repensar outras

práticas de ensino e aprendizagem em Geografia buscando na Arte, especialmente nas pinturas uma forma de diálogo, pois não apenas dinamizam as aulas, quanto possuem um amplo espectro de desenvolvimento de percepções visuais e sensíveis. Lembrando que a experiência estética tem a possibilidade de renovar o olhar do sujeito sobre o mundo, ao provocá-lo a reflexão mobilizando sua sensibilidade.

Nesse sentido a imagem é de fundamental importância, uma vez que está presente em praticamente todas as atividades que são desenvolvidas no cotidiano dos alunos e na sociedade moderna. A imagem possui grande conjunto de informações e estímulos, fazendo urgir um entendimento de seus significados e uma habilidade de cognição das mesmas:

As imagens estão a invadir nossas casas, os painéis e outdoors, acompanhando-nos onde quer que estejamos. Vivemos no mundo das imagens e pouco sabemos sobre elas (...) às vezes elas são tantas e passam tão rapidamente diante de nossos olhos, que mal podemos vê-las e ter a oportunidade de selecioná-las com propriedade. (PONTUSCHKA et al. 2007, p. 278)

A imagem onde se engloba também a pintura é um elemento de uso recorrente na geografia, sendo esta não exatamente a realidade fiel do espaço, mas uma manifestação deste, uma representação efêmera e aberta, uma captura do espaço, uma segregação do tempo que admite intencionalidades e potências comunicativas. A complexidade da pintura como espaço congelado nos obriga a compor tessituras com outras áreas do conhecimento para além Geografia para assim compormos outra fisiologia do olhar, aquela que compreende os significados da imagem que se apresenta a visão.

“Pode-se dizer que a construção do discurso geográfico antecede o histórico (como discurso) e que é nesse jogo entre o real e a criação do simbólico (linguagem) que o processo de sistematização se constitui enquanto geografia” (SANTOS, 2002, p.24). Como Santos (2002) aponta, a geografia dependeu de recursos comunicacionais de leitura e descrição do território, inicialmente baseados no texto discursivo e no desenho dos mapas. Com o desenvolvimento de novos olhares lançados a paisagens sucessivamente transformadas, esses recursos foram se tornando mais complexos. Os relatos, os desenhos deram origem a mecanismos cada vez mais sofisticados de representação do mesmo.

O advento do uso massivo das redes sociais, sobretudo na segunda década do século XXI tem provocado um *presenteísmo* das imagens compartilhadas, de modo que as capturas das imagens devem sempre ser as mais atualizadas, a esta sociedade das imagens instantâneas descartáveis não cabe à memória histórica ou o passado, apenas o fragmento de uma realidade não vivida.

É preciso pensar um novo estatuto da imagem no século XXI, sobretudo com o fomento da prática pedagógica. É preciso dar vida à imagem não somente como ilustração de um fenômeno geográfico, mas como complementação de nossa própria vida, articulando-a com os conteúdos escolares e com a vida concreta de cada um de nós. Todavia, a linguagem imagética vem de maneira a auxiliar às aulas, indicando de que maneira podemos olhar e interpretar a materialidade geográfica existente, permitindo aos professores e alunos explorar diferentes formas perceber o mundo, uma vez que este contato nos proporciona saberes, nos ensina através de sua simbologia, transmite mensagens, aguça sentimentos e modifica percepções.

O Ensino de Geografia mediado pelas obras de arte, promovem a ampliação das concepções conceituais e categóricas para os estudantes ao mesmo tempo em que estimula nova linguagem e, portanto, promove o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos para além do dogmatismo e da hierarquização de valores e conhecimentos orientados pelas metodologias positivistas ou mesmo pela exacerbação do relativismo:

O saber espacial somente tem sua plenitude na cognoscibilidade do sujeito ao compreender a relação óptico-espacial, deste modo, a constituição do sujeito evidenciará a formação da humanidade sócio-histórica e geográfica a partir da sua identificação (conformidade ou inconformidade) com o mundo. Para isso a linguagem é imprescindível à constituição ontológica do sujeito, portanto, o ensino de Geografia apresenta aos alunos reflexões categóricas e conceituais (no sentido dialético de correspondência com o mundo) através das quais o mundo torna-se compreensível, isto é, a humanidade é interiorizada no aluno via Geografia. (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 25).

O objeto da Geografia enquanto disciplina escolar já foi amplamente discutida na história do pensamento geográfico, no entanto, parece-nos que é objeto de consenso que esta disciplina deve contribuir para a formação de um sujeito crítico e ativo, capaz de observar, analisar e intervir na sociedade. Assim, os conteúdos ensinados devem proporcionar o entendimento do espaço e das relações sociais na escala local/ global. Portanto, as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem em Geografia muitas vezes não alcançam tais objetivos, e ao contrário corroboram com uma perspectiva alienante dos sujeitos.

A Geografia escolar tem por objetivo analisar, interpretar e explicar o espaço produzido pela sociedade, traduzir as mudanças nas paisagens que ocorreram ao longo da história. Na qualidade de disciplina, proporciona condições para o aluno se reconhecer como sujeito participante e ativo do lugar em que vive e estuda. Assim uma Geografia escolar comprometida com uma mudança social visa a constituir no aluno um sujeito capaz de compreender que os fenômenos sociais ocorridos em âmbito local/ global resultam do trabalho dos homens em sua

trajetória de construção da própria sociedade. Nessa lógica da Geografia como recurso para uma atuação ativa na sociedade, Cavalcanti aponta que:

[...] a geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações e procedimentos sobre o espaço geográfico, constituído em sua história, é considerada uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade. (CAVALCANTI, 2005, p. 34)

O ensino de Geografia na escola possui um modo de ser característico, pois auxilia no desenvolvimento da formação de modos de pensar geográfico nos alunos, por isso, propicia o pensamento dinâmico entre sociedade e espaços, local/ global, resultantes do processo histórico da relação homem-natureza. Assim, o aluno torna-se capaz de observar e analisar diversas paisagens, mapear a realidade, se orientar e localizar no espaço, por fim, realizar uma leitura e uma atuação no mundo:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressam tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228)

Compreender o espaço onde se vive foi sempre um dos alvos do ser humano, o qual sempre observou e relatou de forma escrita ou desenhada os lugares pelos quais passou. A partir do surgimento da Geografia como uma ciência, essa prática de observação, análise e descrição do meio foi aperfeiçoada, principalmente no que tange a diferenciação de determinadas parcelas do espaço.

Com o desenvolvimento da ciência geográfica, esta passou a ser incorporada no sistema de ensino da rede pública. Porém, inicialmente, a Geografia trabalhada nas escolas detinha-se apenas descrever os aspectos físicos, sem relacioná-los com sua importância. Por esse motivo, essa disciplina foi taxada como enfadonha (LACOSTE, 1988), devido à falta de aplicação de seus conteúdos e a sua desconexão com o cotidiano.

Desse modo, entende-se que o objeto da Geografia não deve ser uma mera descrição da porção visível do espaço, mas sim, algo que possa ser utilizado para melhorar as condições de vida do ser humano. A arte é um instrumento essencial neste processo de descoberta e explicação do espaço, pois ela redimensiona nossa sensibilidade para compreensão do espaço vivenciado.

A Geografia aplicada no ensino básico ainda está impregnada com os modelos tradicionalistas como vimos na análise dos currículos oficiais descritos nesta dissertação, os quais apenas descrevem superficialmente os fenômenos visíveis da natureza, sem levar em consideração a sua importância para o ser humano, ou seja, decorar nomes de rochas, rios, capitais de países e entre outros, é considerado mais importante do que a própria utilização e/ou conservação destes recursos. Deste modo, entende-se que na sala de aula muitos professores tratam do assunto de acordo com os conteúdos do livro didático e isto acarreta um entrave no ensino, fazendo urgente renovar os métodos de ensinar e promover uma Geografia viva e que acompanha a realidade.

3.3. O Ensino de Geografia do Brasil e a Arte empregando as pinturas artísticas

É necessário construir uma forma de conhecimento pela Geografia do Brasil que explique as transformações do espaço brasileiro, as relações dos homens com o meio e os conflitos de interesse entre os grupos que habitam este território (visão esta que a Geografia do Brasil formal muitas vezes oculta).

Corroboramos com Moreira, que enxerga o currículo, como: “significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 2000, p.11). Dessa maneira, o currículo não é apenas a seleção de conteúdos que determinados grupos consideram adequados aos seus respectivos processos educativos, mas também uma imposição de uma forma de conhecimento que interessa ao estado e a sociedade fornecerem. A cultura formal é então organizada pelo Estado, que fornece determinados conhecimentos que vão fazer parte da estrutura de pensamento da sociedade.

A padronização do currículo pelo sistema escolar tem gerado profissionais que se ocuparam, por muito tempo, em apenas reproduzir o que estaria “dito” pelo sistema e não produzir uma reflexão ativa sobre esta imposição e, sobretudo forjar um olhar e ação críticos sobre estas concepções prontas sobre o espaço brasileiro. Ao selecionarmos os objetivos a serem trabalhados, damos lugar à criação de várias experiências que acomodam as antigas, ao introduzir a Estética à forma como é pensado e analisado o espaço brasileiro, estamos contribuindo para uma sensibilização das questões socioespaciais deste território.

A afirmação empreendida nessa reflexão defende uma prática pedagógica que faça enfrentamento a educação que mantém as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira e que são endossadas pelo Estado. Ao mesmo tempo, que aguce a percepção social dos sujeitos de modo que não sejam coniventes com as injustiças sociais presentes no país. É com este modelo imposto de formação educacional que os alunos aprendem e interiorizam formas acríticas e irreflexivas de viver no atual modelo de sociedade brasileira. Precisamos combater este *modus operandi* da educação, onde sejam modificadas as posturas valores, comportamentos, conceitos e pré-conceitos que são compartilhados entre os sujeitos escolares.

Nessa dissertação foi trabalhada a necessidade da discussão quanto a Geografia Escolar brasileira e sua abordagem curricular, indo além da forma clássica e tradicional abordando o mesmo como um conjunto pedagógico, didático, científico, cultural e artístico na direção do processo ensino-aprendizagem. Como conclusão faz-se necessário substancializar as condições de superação de um currículo utilitarista para a formação de um pensamento que alcance a compreensão do Brasil por meio de suas condições espaciais e históricas; assim, partimos da definição curricular como um conjunto de conhecimentos escolares, sociais e culturais, em que o conhecimento escolar não pode ser distanciado dos outros conhecimentos cotidianos dos alunos.

Desta forma, efetuamos um trabalho que trouxe a relação do conhecimento geográfico para com um território (Brasil) voltado para as análises do entendimento da totalidade que se faz pelas instituições avolumadas nas publicações institucionais e nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental, para que a efetivação pedagógica promovesse novas experiências de pensar o Brasil.

A vivência da arte é condição *sine qua non* da realização plena do gênero humano. Ela permite o aperfeiçoamento de nossos sentidos, relaciona-se com o desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos e, por conseguinte o desenvolvimento de um olhar espacial crítico:¹⁷

A obra de arte é uma forma de objetivação da subjetividade humana e tem como uma de suas características a evocação de sentimentos. Tais evocações incidem sobre a consciência, produzindo efeitos sobre a maneira como os indivíduos se relacionam afetiva e cognoscitivamente com a realidade humana. (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 208)

Uma análise social aprimorada prescinde de uma interpretação do espaço que acreditamos ser mais bem alcançada com a sensibilidade aguçada que o contato com a linguagem artística pode promover. Assim, a abordagem da arte para ensinar Geografia envolve aspectos estéticos na composição de uma linguagem plural no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o ensino de Geografia tem a tarefa de promover os embates acerca das questões socioespaciais que se colocam em diferentes escalas do território para a vida dos habitantes dos lugares, das regiões, do mundo. Entendemos a Geografia como uma ciência importante para compreensão dos processos sociais que se materializam no território, este que é lócus onde se revelam o acúmulo de tempos que se transmutaram ao longo de sua história e se moldaram da maneira como percebemos hoje (SANTOS, 1997, p. 122). A arte pode ser um veículo promotor dos conhecimentos geográficos e articulador desse processo analítico.

Ao trazermos as pinturas de pintores brasileiros para a Geografia do Brasil reivindicamos o sentido relacional que o espaço geográfico carrega, o espaço como um complexo entre forma e conteúdo. Segundo Santos (1997) temos algumas categorias do método geográfico: a estrutura, o processo, a função e a forma. Este teórico refletiu sobre a necessidade de interpretação do conjunto dessas categorias como condição para a interpretação geográfica da realidade.

A Geografia não estuda os elementos ou fatos isoladamente, mas sim, as combinações, as associações, ou os complexos geográficos. O autor, ao definir o espaço geográfico como um conjunto indissociável de um sistema de objetos e de um sistema de ações, estabelece a relação

¹⁷ Estamos chamando de desenvolvimento do olhar espacial crítico a capacidade de mobilização de nossas habilidades subjetivas, essas que dizem respeito à capacidade humana de aprimorar os seus sentidos para compreensão da sua realidade imediata, do aprimoramento da sensibilidade para a compreensão do espaço social. Um olhar geográfico acurado só se molda pelo aguçamento da capacidade de observação sensível do ser humano.

do objeto com o método. Os sistemas de objetos a cada momento integram sistemas de ações, relacionam formas existentes e novas funções atuais. Interpretar a função é ver a forma em movimento, é ver a indissociabilidade dos objetos e das ações, ou ainda, ver o espaço geográfico como “território utilizado”.

Compreendemos, também, a partir de Santos (1978, p. 10), que o “espaço, ele mesmo, é social”, e como tal precisa ser estudado, incluindo nesta definição a natureza e a sociedade. É, nesta perspectiva, da formação socioespacial da Geografia do Brasil, mais do que um conceito, que inserimos nossa análise do espaço geográfico por meio da arte. As dimensões históricas de sociedade e de natureza estão incluídas na análise da representação das obras de arte.

Objetivamos com as pinturas de artistas brasileiros, chamar a atenção dos alunos para diferentes problemas sociais que existem no passado e que ainda permanecem no século XXI como a pobreza, as condições de vida, o trabalho degradante no campo, à seca, a desigualdade social, a pauperização. Objetiva ensinar aos alunos através das obras a representação de eventos sociais que são típicos da realidade brasileira. Demonstrar aos alunos que as diferentes paisagens de nosso Brasil não podem ser apenas retratadas por mapas e fotografias, mas também por uma forma artística de representação.

Defendemos a contextualização dos conteúdos de Geografia do Brasil utilizando as pinturas e enriquecendo a atuação do professor que visa aperfeiçoar uma nova metodologia de ensino. É importante oportunizar aos alunos o mergulho em outras linguagens explicativas do espaço social. Acreditamos que trabalhar a Geografia a partir das obras de pintores brasileiros, poderá propiciar aos alunos uma nova leitura de mundo, de sociedade, um entendimento mais amplo do espaço geográfico, uma vez que somos agentes transformadores deste mesmo espaço.

Como já observado anteriormente a sociedade moderna capitalista está imersa em imagens e o ensino da Geografia tem nelas um campo aberto a ser desbravado. Para além dos registros cartográficos que se revelam por meio de mapas ou imagens de satélites, forma-se outro conjunto abrangente de dados e informações que podem ser perscrutados nas e pelas obras de arte como as pinturas. Levar a iconografia para a sala de aula se constitui numa possibilidade de ensinar Geografia numa perspectiva contemporânea, complexa e formativa.

Esta concepção de ensino e aprendizado pela arte aponta para uma direção em que Artes e Ciências formam uma parceria para interpretar o mundo que nos circunda de maneira efetiva. A proposta em estudar arte junto às aulas de Geografia torna-se um meio de apreender o espaço geográfico de uma maneira mais simples e quiçá divertida.

O estudo da Geografia a partir das obras de artes é uma oportunidade singular, do ponto de vista filosófico-pedagógico, para contextualizar conteúdos geográficos no e do cotidiano tanto dos alunos quanto da própria escola. Isto, com o intuito de fazer com que os próprios estudantes despertem seus interesses em relação aos estudos em geral e não apenas em relação à Geografia. Do mesmo modo, apresenta-se como uma tentativa de incentivá-los a analisar, a observar com um olhar geográfico diferentes paisagens que constituem a realidade brasileira.

Concebemos a Geografia como interlocutora das práticas lúdicas de ensino, defendendo que por meio desta proposta de aproximação entre Arte e Geografia às aulas não sejam desestimulantes, mas que se tornem dinâmicas, interessantes e prazerosas. Este campo de pesquisa do ensino de Geografia carece de intensa exploração por parte dos educadores, fazendo necessário um posicionamento crítico-filosófico sobre o nosso modo de ler, interpretar e decifrar o mundo; uma espécie de estética geográfica que precisa ser constituída. Uma perspectiva didática para enriquecer o conhecimento do mundo que nos circunda.

As experiências pedagógicas fundamentadas por uma crítica que partiu da urgência em apresentar as instituições que organizam e manipulam o pensamento quanto ao Brasil. A produção estética tem como objetivo, portanto, fomentar novas experiências para que a ideia de Brasil seja ampliada para além das imposições diretivas do estado brasileiro. Em suma, voltamos nossa reflexão para a constituição de um pensamento mais amplo e liberto quanto ao que é o Brasil.

3.3.1. Proposta de metodologia de ensino de Geografia através das obras de arte de pintores brasileiros

Não pretendemos trazer neste momento uma metodologia fixada de utilização de obras de arte para o ensino de Geografia, senão almejamos fomentar a discussão de como as pinturas artísticas podem ser utilizadas como instrumento de sensibilização para compreensão da Geografia do Brasil. Buscamos neste momento propor uma sequência didática de Geografia do Brasil pautado em alguns pintores intérpretes da realidade brasileira: Di Cavalcanti (1897-1976), Tarsila do Amaral (1886-1973) e Candido Portinari (1903-1962). Entendemos que estas imagens podem provocar nos alunos um olhar expandido sobre as questões sociais do Brasil e a constituição de uma criticidade das relações geográficas.

A forma de proceder da utilização de obras de arte para o Ensino de Geografia do Brasil só pode ser consolidada na medida em que há o envolvimento do professor com a metodologia explicitada. Entendemos que a utilização das pinturas carece de organização prévia dos professores anteriormente a aula ministrada ou oficina. Assim como a metodologia de Estudos do Meio que para ser concretizada precisa de organização prévia, o uso de obras de arte como instrumento pedagógico apenas pode ser eficaz se houver prévia organização do educador como também preparação dos educandos.

Para utilização das pinturas em sala de aula é preciso em primeiro lugar decidir qual tema será trabalhado em sala de aula, qual a linguagem adequada a ser utilizada com a série definida e já estabelecer relações entre pintura e conteúdo curricular. A Geografia do Brasil como componente curricular é oferecida no sétimo ano do ensino fundamental, sendo necessária uma linguagem específica para esta fase de ensino. O professor imbuído de seu tema precisa definir qual é a discussão motivadora que provocará a situação didática. Depois de elucidada tal diretriz curricular é preciso que o professor faça a busca de qual obra se aproxima melhor do conteúdo escolhido.

A pintura escolhida não precisa trazer necessariamente o conteúdo de uma forma explícita, mas pode trabalhar com temas subentendidos. Este tipo de metodologia que trabalha com imagens que precisam de maior capacidade de percepção e sensibilização são mais importantes para o trabalho de educação do olhar em Geografia e de aprofundamento da abstração nos alunos, porque suscitam a capacidade imaginativa dos mesmos.

No processo de estudo da imagem nem sempre são reproduzidos aspectos daquilo que é naturalmente visível, ou seja, nem sempre podemos interpretar uma obra de arte somente ao observá-la de maneira superficial, devemos então compreender todos os significados e relevâncias da criação, historicidade e exposição de tal obra e a sua correlação com a Geografia.

A metodologia proposta para o uso de obras de arte em sala de aula carece de duas etapas, uma primeira anterior à exposição das imagens e em seguida o contato propriamente dito que será descrito a seguir na Tabela 2.

Tabela 2, Momento 1. Preparação do professor:

1.	Estudo e sistematização de obras pertinentes ao assunto específico.
2.	Confecção de texto elucidativo:
3.	Do termo destacado de Ensino de Geografia.

3.2. Confeção de texto da obra escolhida para apresentar aos alunos: data da confeção da obra, local onde foi confeccionada ou mesmo curiosidades sobre a obra.

3.3. Contexto histórico onde a obra está inserida.

É importante que este texto não faça maiores explicações sobre a obra escolhida que apenas instigue os estudantes a conhecerem mais a obra, que eles possam situar a pintura historicamente para poder avançar na análise da obra propriamente dita.

4. Estudo da obra escolhida: este estudo prévio deve ser realizado pelo professor antes do contato com os estudantes para que este realize um encontro já dotado de questionamentos a serem levantados.

4.1 Análise das obras de arte parte em princípio dos símbolos que figuram na tela e seus possíveis significantes.

4.2. Em seguida, parte da necessidade de fazer inferências sobre os significados dos símbolos presentes.

4.3. Fazer uma conexão entre a pintura escolhida e o currículo de Geografia do Brasil em permanente diálogo com as questões sociais brasileiras.

3.3.1. 1. Arte e Geografia: um casamento possível

Estamos apresentando uma proposta de sequência didática endereçada aos professores de Geografia da rede básica de ensino, que atuem no segmento do sétimo ano do ensino fundamental. O objetivo é subsidiar a prática da Geografia do Brasil de uma forma emancipadora. Na sequência estão descritas um plano de ensino e aprendizagem de Geografia onde o foco nos três artistas acima mencionados e nas suas respectivas obras.

OBJETIVO: O objetivo é despertar o interesse do aluno para o aprendizado do ensino de Geografia do Brasil desenvolvendo sua motivação e curiosidade, levando os alunos a estarem sempre atentos para os temas e problemas da Geografia do Brasil apresentados e sua correspondência com a realidade em que vivem.

As pinturas estudadas serão Favela de Di Cavalcante, Os Retirantes de Portinari, e Garimpeiros de Tarsila do Amaral.

Os alunos serão convidados a estudar as imagens previamente e deverão escolher qualquer uma das imagens que mais lhe chamarem atenção, eles irão observá-las e, em seguida, deverão escrever um relatório sobre a imagem escolhida (justificando a escolha da imagem, as sensações que ela lhe provocou nos receptores: estranhamento, curiosidade, beleza, informação), descrever todos os aspectos da imagem que o estudante conseguir. Todo material produzido pelo aluno, ao final da sequência didática pode ser socializado com o coletivo.

Serão apresentadas aos alunos as três obras em classe no momento da aula de Geografia. O processo de leitura de imagens define o alfabetizar-se visualmente, sendo necessário desenvolver nos educandos o hábito da observação dos aspectos e de traços constitutivos existentes no interior da imagem. Assim como em um texto uma imagem pode construir diversas leituras, mas não deve ser considerada qualquer leitura, devem-se incentivar os educandos na compreensão dos fenômenos geográficos e dos aspectos da Geografia do Brasil previamente determinados pelo professor.

É importante deixar os alunos olhando para imagem por algum tempo a fim de despertar o seu olhar crítico e sua imaginação. Em seguida, o professor deverá instigá-los com questionamentos:

A metodologia de ensino de ensino de Geografia pela imagem deve ser construída em princípio seguindo as seguintes orientações, buscando em primeiro levar aos alunos a responder perguntas básicas sobre as telas, tais como:

- Como as imagens foram pintadas?
- Quais são os elementos contidos nas imagens?
- Qual é a paisagem de cada quadro?
- Como e por que as imagens foram criadas?
- Porque o artista produziu esta imagem?
- O que esta imagem te suscita?
- Quais são os modos específicos de representar esta realidade?
- De que modo os elementos estéticos, postos a serviço da intensificação do efeito de sentido, provocam significados para o observador?

Ao proporcionarmos aos alunos os questionamentos acima podemos elevar a um nível mais elementar e essencial de leitura de imagem, pois atingindo este patamar de aproximação com a obra já é possível estabelecer um nível mais concreto de compreensão. O objetivo é responder quais são os valores sociais e estéticos presente na obra, assim como uma análise sobre as intencionalidade e significados nela presentes.

- Já teve contato alguma vez com essa imagem?
 - O que essa imagem está sugerindo?
 - Ela causa algum estranhamento?
 - Qual a sensação que ela transmite?
 - Essa imagem apresenta algo proposital?
- Em nosso cotidiano deparamos com cenas parecidas com a da imagem?

O professor deverá induzir os alunos a descobrir tudo que está explícito na obra, construindo os saberes estéticos, motivando-os com algumas questões conforme a necessidade no decorrer da leitura da obra:

- Qual o fenômeno geográfico representado na obra?
- Existe uma situação semelhante a esta ocorrendo no Brasil?
 - Esta imagem tem alguma relação com meu cotidiano?
 - Como são as pessoas representadas na imagem?

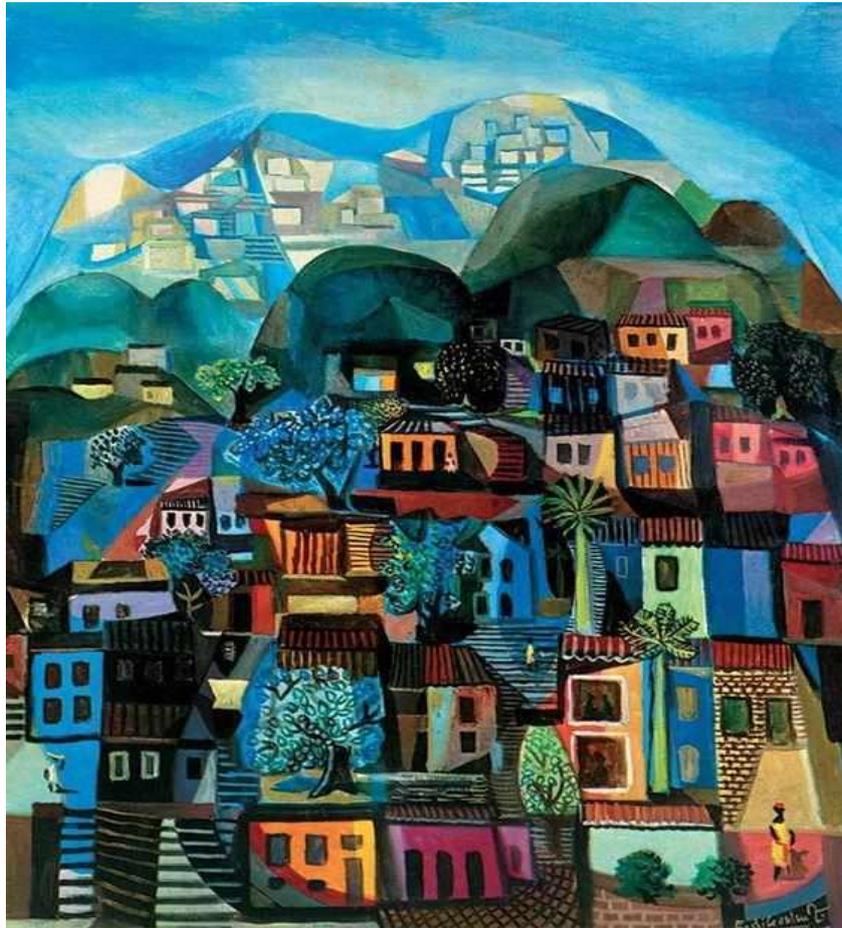
Com base no conhecimento do aluno sobre o período histórico, a obra e o artista. Ele deverá usar seu conhecimento cultural, modelando suas opiniões, ideias e concepções superficiais sobre a imagem e irá construir o conhecimento dos elementos históricos, estéticos e sociais que levam a compreensão da obra de arte analisada; olhando o que está explícito (signos) para enxergar o que está implícito (significados) na obra de arte. E assim, professor e aluno vão fazendo uma fundamentação através de questionamentos e hipóteses com coerência até terminar a leitura. O ideal é que o professor apresente o nome da obra, seu contexto histórico, ao final da leitura da imagem com objetivo de levar os alunos a elaborarem progressivamente seu próprio pensamento sobre o fenômeno apresentado.

A relação da obra com o cotidiano ou o espaço real do aluno deve dar lugar a conceituação pela Geografia, onde o professor explica um conceito ou tema geográfico presente indiretamente ou diretamente na obra.

Ao final das atividades sugerimos uma exposição dos elementos pedagógicos construídos durante o desenvolvimento da produção didática, entre os estudantes e o educador, os quais serão organizados em um momento de reflexão coletiva, onde cada estudante poderá dar o seu depoimento sobre a aplicação da sequência didática.

3.3.1. 1. a. Favela (Di Cavalcante):

Figura 9. Favela (Di Cavalcante)



Através de um diálogo, professor e aluno deverão fazer um levantamento sobre tipos de moradias do cotidiano, como elas se apresentam, se são construções verticais, horizontais, quais os tipos mais comuns na cidade deles e, assim sucessivamente. Ao ter contato com a obra Favela de Di Cavalcante os presentes devem realizar uma descrição minuciosa de todos os elementos do quadro e buscar alcançar as respostas das seguintes perguntas:

- O que esta pintura tem de semelhança com a nossa realidade?
- Quais as diferenças da pintura retratada e do meu cotidiano?
 - Qual a forma da disposição das casas no quadro?

Assim, sucessivamente até os alunos descreverem tudo que está explícito e implícito na imagem, analisando cada detalhe que se apresenta na imagem até chegar à fundamentação da história da obra e da poética do artista.

Tabela 3. Material didático Favela (Di Cavalcanti)

Material didático Favela (Di Cavalcanti):
Escolha do tema curricular: urbanização brasileira e a constituição das cidades.
Objetivos do estudo da obra: Compreender as transformações que ocorreram no espaço com o processo de formação das cidades. O objetivo é entender como se estabeleceu o processo de formação das cidades no Brasil.
<p>Confeção de texto elucidativo: - Do tema da Geografia do Brasil: A formação das cidades no Brasil</p> <p>A cidade é uma aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas habitações, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo. É somente a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX que a cidade passa por um processo de transformação, apresentando pela primeira vez uma estrutura de classes espacial marcada pela diferenciação de classes sociais. A abolição da escravatura, o surgimento da indústria e o incremento do comércio e serviços na área central da cidade fazem com que se solidifiquem as classes sociais e se inicie uma luta pelo espaço, gerando conflitos que vão se refletir claramente no espaço urbano da cidade. O aparecimento da favela está intimamente ligado a todo um conjunto de transformações da transição da economia brasileira de uma fase tipicamente agrícola para uma fase capitalista-industrial.</p>
<p>Da obra escolhida para apresentar os alunos: Um dos primeiros artistas a retratar a realidade brasileira nas suas obras foi o carioca Di Cavalcanti. O carnaval, o samba, o manguê, as mulheres, as favelas, e outros elementos muito característicos do Brasil eram temas frequentes de suas telas. A obra escolhida é chamada “A Favela” e foi confeccionada em 1958, nela é possível ver várias casas que parecem estar empilhadas. Ao fundo percebemos ondulações na paisagem e um relevo sinuoso.</p>
<p>Do artista e contexto histórico onde a obra está inserida: Di Cavalcante nasceu no Rio de Janeiro foi pintor, ilustrador e caricaturista. 'A Semana de Arte Moderna de 1922' foi ideia sua. Seus temas favoritos foram os temas nacionais e populares, como favelas, operários, soldados, marinheiros, figuras de belas negras e festas populares. Sua arte tem uma abordagem sensual e tropical. Ao longo de sua carreira recebeu muitos prêmios importantes como o de 'melhor pintor brasileiro' na Bienal de São Paulo de 1953 e uma medalha de ouro por sua exposição na França, entre tantos outros prêmios.</p>
<p>Data da confecção da obra, local onde foi confeccionada ou mesmo curiosidades sobre a obra: Data de criação: 1958. Autor: Di Cavalcante Técnica utilizada para produzir a obra: óleo sobre tela</p>
<p>Análise das obras de arte parte em princípio dos símbolos que figuram na tela e seus possíveis significantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As habitações retratadas são coloridas e vibrantes e estão empilhadas em um morro. • A distância entre uma habitação e outra é muito curta. • As habitações são construídas em um local de relevo ondulado. • Existe uma forte arborização no local retratado. • Muitas pessoas parecem viver nesta localidade.
<p>Conexão entre a pintura escolhida e o currículo de Geografia do Brasil:</p> <p>Fazendo uma incursão histórica acerca da formação das favelas no Brasil e, sobretudo no Rio de Janeiro, constatamos que estas são resultado de um processo violento de expropriação, uma vez que a população pobre foi obrigada a ceder lugar na cidade para a revitalização dos centros. A classe mais empobrecida foi empurrada para os morros, vivendo ali marginalizadas e privadas dos serviços próprios da industrialização, sem direito à riqueza material presente nas partes ricas da cidade. Na aula de Geografia o professor pode explicar para os estudantes a situação das principais favelas de nossa cidade na atualidade e a correlação dessa realidade com a conformação do espaço urbano excludente.</p>

3.3.1. 1. b. Os Retirantes (Cândido Portinari):



Figura 10. Retirantes (Portinari)

Antes do contato com esta obra, os alunos deverão fazer um levantamento sobre as secas no Brasil. Quais locais elas ocorrem, qual sua relação com clima e com determinadas localidades no Brasil. Devem pesquisar em quais momentos históricos o Brasil passou por períodos de seca e quais as suas consequências sociais.

No contato com a imagem os alunos deverão responder às seguintes perguntas: Quais são os sentimentos que eles (alunos) têm em relação à imagem? Como eles imaginam que as pessoas da imagem estão se sentindo: com medo, apatia, preocupação, ansiedade, tristeza? Qual é o principal tema abordado nesta obra de arte? Quais sensações podem ter a pessoa que precisa deixar o seu lugar de origem? Quanto à pintura, qual o motivo das cores frias e enfraquecidas na composição da obra? Quem são essas pessoas? Como são suas expressões?

Tabela 4. Material Didático: Retirantes (Portinari)

Material Didático: Retirantes (Portinari)
Escolha do tema curricular: os processos migratórios no Brasil.
Objetivos do estudo da obra: Compreender as constantes mudanças populacionais que ocorreram no espaço brasileiro. Entender as motivações que levam aos fluxos migratórios no Brasil.
<p>Confecção de texto elucidativo Do tema da Geografia do Brasil: A humanidade sempre sofreu muito devido a fome ocasionada pela má distribuição de renda, além disso, no Brasil, a seca e a falta de políticas públicas empurram as pessoas para a cidade, ocasionando o inchaço dos centros urbanos, gerando assim o desemprego, o subemprego e a pobreza. O êxodo rural faz com que as pessoas deixem suas casas no campo e migrem para as cidades motivadas pela esperança de uma vida melhor.</p>
<p>Da obra escolhida para apresentar os alunos: A Obra Retirantes de 1944, retrata um período bastante difícil para os migrantes nordestinos a que a obra se refere. A série de Obras Retirantes “vem dos tempos de infância de Portinari o seu contato com os retirantes nordestinos, muitos dos quais entravam em São Paulo em busca de socorro, de trabalho ou de uma vida nova, passando por Brodósqui” (BENTO, 2003, p.172). É importante lembrar que esse processo de migração da região nordeste para o sudeste especialmente para o Estado de São Paulo, como diz Bento (2003, p.173), “tomou vulto desde o começo do século XX (...). Era também uma consequência da intensificação do plantio do café (...). Havia o atrativo de salários mais altos e de melhores condições de vida”. Esta obra retrata um grupo de pessoas com aspecto de desilusão, tristeza, sofrimento, mostra também algumas aves sobrevoando sobre elas. Nas grandes secas, a partir do século XVIII os retirantes eram perseguidos por urubus e grandes morcegos famintos, que atacavam ou revoavam em volta dos fugitivos (...). Não havendo, conseqüentemente, qualquer fantasia nesses pormenores da composição de Portinari, uma das obras de maior dramaticidade da arte brasileira, pelo grupo de pessoas miseráveis que apresenta, entre as quais crianças doentes (BENTO, 2003, p.176).</p>
<p>Do artista e contexto histórico onde a obra está inserida: Cândido Portinari nasceu em 30 de dezembro de 1903, em uma fazenda de café próxima à pequena cidade de Brodósqui, no interior de São Paulo. Portinari era filho dos imigrantes italianos Dominga Torquato e Giovan Baptista Portinari, que vieram de Vêneto com a promessa de trabalho oferecida pela política pública do Estado de São Paulo, que buscava na força de trabalho estrangeira o trabalhador para as lavouras de café após o fim da escravidão no fim do século XIX. Nos finais do século XIX e começo do século XX, São Paulo cresceu demasiadamente em função do bom êxito da produção do café, desta forma, concentrou um número consideravelmente grande de imigrantes que vinham substituir a mão de obra escrava nesta cultura. Com isto, ocorreu uma grande contratação de estrangeiros, principalmente italianos, que eram direcionados e concentrados nas cidades do interior, principalmente na região Nordeste do Estado de São Paulo, dentre elas destacando-se a cidade de Brodowski. No cenário nacional, na região Nordeste do Brasil, na década de trinta o houve uma grande seca. Não haviam políticas públicas e isso provocou a migração de uma grande parte dessa população nordestina que procurou nos grandes centros, oportunidades de trabalho, provocando o êxodo rural e grande inchaço populacional neste centro urbano.</p>
<p>Análise das obras de arte parte em princípio dos símbolos que figuram na tela e seus possíveis significantes: Composição nos tons terras, cinzas, azuis, preto, ocre, branco, verde, rosa, amarelo e vermelho. Figuras quase sempre contornadas de preto acentuando a dramaticidade da composição. Cena de família de retirantes, ocupando a quase totalidade da pintura, em paisagem de sertão. O terreno onde se encontra o grupo de pessoas esqueléticas é plano e árido vendo-se apenas alguns pedregulhos espalhados. Ao fundo, linha do horizonte com morros à esquerda, na parte superior onde se veem à esquerda quatro estrelas, lua cheia, à direita e vários urubus voando. Na tela Família de Retirantes veem-se urubus e morcegos voando na perseguição do grupo de flagelados, não havendo qualquer fantasia nesses pormenores, uma vez que esta situação é real. Nesta composição está uma das obras de maior dramaticidade da arte brasileira, pelo grupo de pessoas miseráveis que apresenta, entre as quais, crianças doentes. É uma visão de pesadelo para as pessoas que são obrigadas a deixarem seu local de origem e encontrando-se permanentemente em situações sub-humanas.</p>
<p>Conexão entre a pintura escolhida e o currículo de Geografia do Brasil: É importante trabalhar esta obra levando os alunos a compreenderem os movimentos populacionais a partir de uma visão que envolva a criticidade das questões históricas, sociais, econômicas, culturais e naturais no espaço geográfico. Primeiramente, devem-se trabalhar os processos migratórios internos no Brasil, uma vez que, a Obra Retirantes envolve estes movimentos migratórios bem como suas implicações sociais. Na aula de Geografia o professor pode mostrar os principais movimentos migratórios da região nordeste para as metrópoles do centro-sul, explicando para os estudantes as motivações desse deslocamento das populações.</p>

3.3.1. 1. c. Garimpeiros (Tarsila do Amaral):

Figura 11. Garimpeiros (Tarsila do Amaral)



Antes do contato com esta obra, os alunos deverão fazer um levantamento sobre o garimpo no Brasil. Quais locais onde ele ocorre pesquisar mapas onde seja possível localizar os locais com maior atividade de garimpo no país, qual o impacto social e ambiental desta atividade econômica.

No contato com a imagem os alunos deverão responder às seguintes perguntas: Quem são as pessoas representadas na imagem? Em qual lugar elas estão? O que estas pessoas estão fazendo? Qual a expressão facial das pessoas representadas no quadro? O homem representado em primeiro plano parece manifestar qual sentimento? Como são as pessoas da imagem? Qual a paisagem representada ao fundo do quadro?

Tabela 5. Material Didático Garimpeiros (Tarsila do Amaral)

Material Didático Garimpeiros (Tarsila do Amaral)
Escolha do tema curricular: os impactos sociais e ambientais do garimpo no Brasil.
Objetivos do estudo da obra: Analisar os impactos sociais e ambientais do garimpo e como esta atividade econômica se realiza no Brasil.
Confecção de texto elucidativo Do tema da Geografia do Brasil: A grande extensão territorial do Brasil proporciona várias vantagens, entre elas a possibilidade de possuir riquezas naturais, tanto na superfície terrestre como no subsolo. O país ficou marcado pela grande quantidade de ouro encontrado durante os séculos XVII e XVIII. O termo garimpo/garimpeiro, etimologicamente o termo pejorativo “ <i>grimpeiro</i> ” caracteriza os escravos que extraíam o ouro e o diamante, de forma clandestina, durante o período colonial. Essa figura é uma fração importante da população dos Estados produtores minerais como Minas Gerais, Goiás, Pará, Mato Grosso e Amazonas. Em sua maioria, são pessoas oriundas da zona rural, que trabalham duro e levam uma vida difícil, enfrentando os riscos das florestas como animais ferozes, peçonhentos, parasitas e às vezes confrontos com outros que resultam em crimes. Vivem em situação de extrema miséria e longe dos serviços sociais, sua condição precária de vida é radicalmente oposta a riqueza que eles produzem.
Da obra escolhida para apresentar os alunos: A obra Garimpeiros retrata três trabalhadores realizando o garimpo em curso d’água. Observa-se em primeiro plano um trabalhador com a expressão cansada, ao fundo destaca-se trabalhadores com o seu instrumento de trabalho realizando seu ofício. Esta obra representa a terceira e última grande fase na obra de Tarsila é a Social, que culmina com a sua ida para Paris, onde trabalha como operária em uma construção, após passar pela União Soviética. Em 1933, a partir do quadro Operários, a artista inaugura uma fase de criações voltadas para os temas sociais da época, a situação dos trabalhadores.
Do artista e contexto histórico onde a obra está inserida: Tarsila do Amaral (1886-1975) Tarsila do Amaral nasceu em 1 de setembro de 1886, no Município de Capivari, interior do Estado Tarsila do Amaral retratou cenas da vida cotidiana brasileira durante grande parte de sua trajetória. Dos seus aproximados 280 quadros é possível identificar uma temática que se sobrepõe à sua obra como um todo: a saber, a interpretação do Brasil e de suas paisagens. A artista almejava captar o que os idealistas modernos chamavam de identidade nacional, a partir da constituição de uma linguagem autêntica. Em muitos quadros está presente a aspiração de captar a dita essência brasileira através de uma simbologia original, marcada pela forma incomum do uso de cores fortes e berrantes, nas formas escolhidas de figuras típicas de nosso país, formando aquilo que denominamos de tentativa de composição de uma brasilidade tarsiliana, quer seja, o Brasil expresso por sua ótica.
Data da confecção da obra: 1938.
Análise das obras de arte parte em princípio dos símbolos que figuram na tela e seus possíveis significantes: A pintora quer demonstrar como é a vida e as condições físicas e sentimentais dos trabalhadores no garimpo e como este é um ofício que exige muito esforço dos trabalhadores.
Conexão entre a pintura escolhida e o currículo de Geografia do Brasil: O ato de minerar é uma das atividades mais primitivas exercidas pelo homem como fonte de sobrevivência e produção, através da manipulação de rochas e minerais para a produção de artefatos que facilitassem a vida em sociedade, especialmente pela possibilidade da produção de bens e acumulação de capital. Devido à simplicidade do trabalho no que diz respeito a técnicas e conhecimentos necessários para a realização da extração de minérios que continua a ser ainda na atualidade em muitos casos feita de forma rudimentar, sempre houve força de trabalho disponível para fazer esses serviços. No trabalho de extração dos minérios as condições de trabalho são extremamente precárias e de alto risco, tanto para a saúde como para a própria vida dos garimpeiros. No trabalho de extração dos minérios as condições de trabalho são extremamente precárias e de alto risco, tanto para a saúde como para a própria vida dos garimpeiros. Quanto à questão ambiental, os rejeitos da mineração constituem também outro dos problemas atrelados à atividade. Seu depósito desordenado e aleatório além de contaminar o solo, inviabiliza grandes áreas para a agricultura. Na aula de Geografia o professor pode mostrar fotografias das áreas de mineração em nosso país, mostrando para os estudantes os impactos socioambientais da mineração.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão pedagógica construída nesta dissertação baseou-se no ensino e aprendizagem como projeto político, ressaltando como as instituições escolares ensinam valores e essas direcionam as experiências dos sujeitos educacionais. Partimos da compreensão pedagógica como ideologia e não como realidade, na qual é preciso compreender que todo enunciado pedagógico se liga diretamente a reflexões filosóficas anunciadas pelos objetivos políticos.

Os valores geográficos e pedagógicos trazem experiências condicionantes, pois modelam as experiências e as reflexões das pessoas quanto ao mundo. Na organização do currículo há a presença não só de elementos pedagógicos, mas também, de elementos políticos, sociais, econômicos e culturais que trazem reflexos para a vida em sociedade. A Geografia do Brasil construída em sala de aula pode modificar as experiências dos sujeitos quanto aos temas e problemas geográficos que são colocados no currículo, desde que orientadas para cumprir uma ação pedagógica que vá à raiz dos problemas brasileiros.

Consideramos a Estética uma ferramenta essencial para conceber um espaço relacional onde a subjetividade dos sujeitos seja mobilizada para uma compreensão mais ampla do país onde vivem e dos conflitos que nele se estabelecem. É urgente pensar uma análise espacial brasileira onde exista, de forma efetiva, a conformação de uma estrutura de pensamento que vá além das questões impostas pelo Estado, com uma construção ativa dos sujeitos educacionais sobre o país onde vivem.

A constituição desta reflexão nos permitiu revelar que a conciliação entre a Geografia e a linguagem iconográfica não passa apenas pela análise de mapas, gráficos e imagens de satélites. Existe um importante veículo de conhecimento do espaço que é a representação estética que nos permite mobilizar a sensibilidade para um olhar renovado sobre as transformações que ocorrem no espaço.

O ensino de Geografia do Brasil carece de uma renovação conceitual que estabeleça a crítica de uma Geografia Tradicional descritiva e positivista, para uma Geografia ativa os sujeitos entendam os conflitos de interesses que desenharam na formação do Brasil e entendam o seu lugar social autônomo neste processo de formação.

O ensino de Geografia em si tem se apresentado como um saber enfadonho e decorativo, onde o professor apenas reproduz as informações contidas nos livros didáticos e nos currículos instituídos. É preciso recuperar um projeto político do ensino da Geografia onde seja recuperado o seu potencial transformador, ao permitir que os sujeitos educacionais realizem uma efetiva leitura espacial do lugar onde vivem e se tornarem transformadores da

sua realidade. É possível fazer um ensino de Geografia embasado em conteúdos e por meio de outras linguagens promovendo a interdisciplinaridade, como mostramos o diálogo possível entre Geografia e Arte.

O uso de obras de arte e pinturas eruditas muitas vezes é restrito a uma elite cultural que detém o monopólio do discurso e usufruto destas obras. A arte da representação é patrimônio histórico cultural de toda humanidade necessitando uma apropriação democrática de seus significados e da sua linguagem.

Por meio da análise do currículo oficial de Geografia posto pelos documentos normativos do currículo vemos uma infindável lista de conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor em sala de aula, estes que muitas vezes não são colocados em prática efetivamente. O papel do professor na escolha e na forma como irá trabalhar os conteúdos é definidor do processo de ensino e aprendizagem. Visto desta maneira estabelecemos uma maneira autônoma e afirmativa de ensinar Geografia do Brasil por meio da Arte.

Por fim, defendemos uma forma de concepção do ensino de Geografia do Brasil que consiga referendar uma reflexão onde o cotidiano do aluno possa ser explicado, não como constatação, mas o cotidiano que necessita de análise e precisa de transformação.

A relação conhecimento e cotidiano está diretamente fundamentada nas questões curriculares e a gênese desse conhecimento se faz nas similitudes e dispersões dos conteúdos enquanto currículos instituídos e daqueles que são para além da institucionalização do conhecimento geográfico. Deste modo, ensinar Geografia esteticamente é uma forma de organizar o currículo para o cotidiano dos alunos, preparando o mesmo para que tenha uma compreensão ampla da totalidade e para que a racionalidade científica ecoe em consórcio com as questões subjetivas; Questões subjetivas essas que dizem respeito à capacidade humana de aprimorar os seus sentidos para compreensão da sua realidade imediata, do aprimoramento de sua sensibilidade para a compreensão do espaço social, chamamos essa capacidade de desenvolvimento de um olhar espacial crítico.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SABER, A. N. **Os domínios morfoclimáticos na América do Sul.** Geomorfologia, n. 52, p. 1-22, 1977.

BENTO, A. **Portinari.** Rio de Janeiro: Léo Christiano, 2003.

ASSUMPÇÃO, M. DE C.; DUARTE, N. **A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica.** Revista HISTEDBR On-line, v. 16, n. 68, p. 208-223, 2016. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127>>. Acesso em: 15/04 /2018.
<https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8644127>

AZAMBUJA, L. D de. **A Geografia do Brasil na Educação Básica.** 2010. 206 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BARBOSA, T.; AZEVEDO, J. R. N. de. **Contribuições marxistas para pensarmos o ensino de Geografia.** Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 52-73, jul./dez. 2011.

BEZERRA, A. **A geografia no Brasil de 1500 até os nossos dias.** Boletim Geográfico, Rio de Janeiro, v. 26, n. 198, p. 3-10, 1967.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia - 5.a a 8.a séries.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, v. 1, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, v. 5, 2001.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem.** Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2005.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>

CATÁLOGO RAISONNÉ. **Tarsila do Amaral.** Vários colaboradores. São Paulo: Base 7: Projetos culturais - Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2008.

CAUQUELIN, A. **A Invenção da Paisagem.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus Editora, 1998.

CHAMIE, M. **Caminhos da Carta: uma leitura antropofágica da Carta de Pero Vaz de Caminha**. Ribeirão Preto: Funpec, 2002.

CHAUÍ, M. **Brasil - Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. 3. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

CORTESÃO, J. **História do Brasil nos velhos mapas**. Rio de Janeiro: Ministério das Relações Exteriores, Instituto Rio Branco, 1965.

CUNHA, L. A. **A profissionalização da escola improdutiva: um exame das relações entre educação e estrutura econômico-social**. São Paulo: Cortez, 1984.

FAVELA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4604/favela>>. Acesso em: 30 de Jun. 2019. Verbete da Enciclopédia.

ISBN: 978-85-7979-060-7.

GEIGER, P. P. **Esbôço preliminar da divisão do Brasil nas chamadas "regiões homogêneas"**. Revista Brasileira de Geografia, v. 60, n. 1, p. 201-206, 2006.

GEIGER, P. P. **As formas do espaço brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GONÇALVES, A. R. **A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar**. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, v. 16, n. 905, 2011. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

GONÇALVES, C. A. P. **De utopias e de Topoi: espaço e poder em questão (perspectivas desde algumas experiências de lutas sociais na América Latina/abya yala)**. Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v. 3, n. 2, p. 10-58, 2017.

GUERRA, A. J. T. **Paisagens do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1961.

GUIDON, N. **As ocupações Pré-Históricas do Brasil** (excetuando a Amazônia). In: História dos Índios no Brasil, v.2, p. 37-52. São Paulo: Fapesp/SMC/Companhia das Letras, 1992.

GULLAR, F. **Melhores poemas de Ferreira Gullar**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA, 2015.

HOLANDA, S. B. de. **O extremo Oeste**. São Paulo: Brasiliense/Secretaria de Estado da Cultura, 1986. 172 p.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACOSTE, Y. **A geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papyrus, 1988.

LOPES, L. J. 1499: O BRASIL ANTES DE CABRAL. Harper Collins, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, M. H. P. T. **Um mitógrafo no Império: a construção dos mitos da história nacionalista do século XIX.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, p. 63-80, jul. 2000. ISSN 2178-1494.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência.** México: Ediciones Era, 1973.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844.** Traduzido do original em alemão por Viktor von Ehrenreich. In: FERNANDES, F. (Org.). Marx & Engels: História. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 3. ed., p. 146-181.1989.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, M. **Sociedade e Espaço Geográfico no Brasil: constituição e problemas de relação.** São Paulo: Editora Contexto, 2011.

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

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan.-jun./2006.

PERAYA, D. **Ler uma imagem.** Educação & Sociedade, v. 17, n. 56, p. 502-505, 1996.

PESSOA, F. **Obras em prosa em um volume.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil contemporâneo.** 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1957.

RECLUS, E. KROPOTKIN, P. **Escritos sobre Educação e Geografia.** Biblioteca Terra Livre: São Paulo, 2012.

REIS, E. M. P. **O Estado Nacional como ideologia: o caso brasileiro.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 187-203, dez. 1988. ISSN 2178-1494.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, D. **A Reinvenção do Espaço.** São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço - Técnica e Tempo. Espaço e Emoção.** 2ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec Edusp, 1978.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

SILVA, I. A.; BARBOSA, T. **O ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética.** Caminhos de Geografia (UFU), Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80, 2014.

SPERB, D. C. **Problemas gerais de currículo.** Porto Alegre: Globo, 1976.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Tradução Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

VEIGA, I. P. A. (Ed.). **Escola fundamental: currículo e ensino.** Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOLFF, F. **Por trás do espetáculo: O poder das imagens.** In: NOVAES, A. (Org.). Muito além do espetáculo. São Paulo: Editora Senac, 2005.