

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS NOVA VENÉCIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
ROSA CHAYENNI LEITE DA SILVA

**GEOGRAFIA CRÍTICA E PEDAGOGIA CRÍTICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO AO
ENSINO EMANCIPATÓRIO**

NOVA VENÉCIA
2020

ROSA CHAYENNI LEITE DA SILVA

**GEOGRAFIA CRÍTICA E PEDAGOGIA CRÍTICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO AO
ENSINO EMANCIPATÓRIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Nova Venécia como para obtenção do título de licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Bernardo Neto

Valmir Oliveira de Aguiar CRB-566-0 ES

S586g Silva, Rosa Chayenni Leite da

Geografia crítica e pedagogia crítica : um diálogo necessário ao ensino emancipatório / Rosa Chayenni Leite da Silva. – Nova Venécia, ES : IFES, 2019.

68 f. : il. 30 cm

Orientador: Jaime Bernardo Neto.

Monografia (Graduação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Graduação em Licenciatura plena em Geografia, 2019.

1. Geografia - ensino. 2. Educação. 3. Professores – formação.
4. Geografia crítica. I. Jaime Bernardo Neto. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 22: 907

ROSA CHAYENNI LEITE DA SILVA

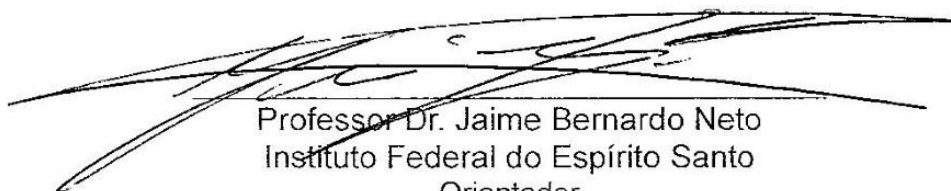
**GEOGRAFIA CRÍTICA E PEDAGOGIA CRÍTICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO AO
ENSINO EMANCIPATÓRIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
à Coordenadoria do Curso de Licenciatura
em Geografia do Instituto Federal do Espírito
Santo campus Nova Venécia como requisito
parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

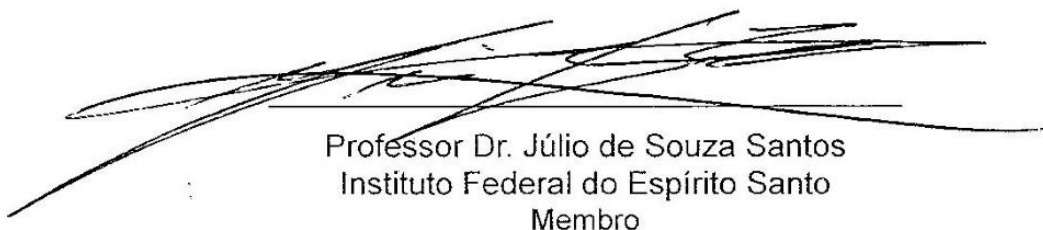
Orientador: Prof. Dr. Jaime Bernardo Neto

Aprovado em 10 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Dr. Jaime Bernardo Neto
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador



Professor Dr. Júlio de Souza Santos
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro



Professor Me. Hedeone Heidmam da Silva
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro

SUMÁRIO

RESUMO	2
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO	6
OBJETIVO GERAL	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
PERCUSO METODOLÓGICO	9
CAPÍTULO 1: DE CIÊNCIA DOS IMPÉRIOS E DO ESTADO A UMA CIÊNCIA EMANCIPADORA/LIBERTÁRIA: UM BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA	12
1.1 A MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO E SEUS REFLEXOS SOBRE OS SABERES GEOGRÁFICOS	13
1.2 A INFLUÊNCIA DO ILUMINISMO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA GEOGRAFIA	15
1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA	16
1.4 A FRANÇA E A GEOGRAFIA CLÁSSICA	21
1.5 A HEGEMONIA ANGLOESTADUNIDENSE NA RENOVAÇÃO GEOGRÁFICA: A GEOGRAFIA PRAGMÁTICA/QUANTITATIVISTA E A GEOGRAFIA HUMANISTA	26
1.6 A GEOGRAFIA CRÍTICA	30
CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA CRÍTICA E SUA CONVERGÊNCIA TELEOLÓGICA COM A GEOGRAFIA CRÍTICA	34
CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA CRÍTICA E A PEDAGOGIA CRÍTICA NA SALA DE AULA	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

RESUMO

A Geografia Crítica tem de fato dialogado com a Pedagogia Libertadora nas escolas e nas salas de aula? Há séculos se discute sobre o que de fato seria o objeto de estudo da Geografia, que passou por diversas reformulações epistemológicas ao longo de sua história, que transformaram esta ciência, fazendo-a deixar de ser um instrumento de defesa de interesses estatais e/ou imperialistas, a serviço da lógica do capital, se transformando em importante instrumento de colaboração na luta pela democracia e igualdade social. A Geografia Crítica, moldada nas bases filosóficas marxistas, estruturalistas e pós-estruturalistas/pós-modernas, conversa diretamente com uma educação libertadora proposta por Paulo Freire em suas várias obras, principalmente em *Pedagogia do Oprimido* e também com as propostas educacionais defendidas por outros autores afiliados a essas correntes filosóficas. As diretrizes educacionais propostas nos dias atuais, não só para a Geografia, mas também a outras disciplinas escolares, caminham no sentido de buscar uma educação que promova a libertação do indivíduo permitindo-o compreender a realidade na qual está inserido, colocando-o como agente transformador da mesma, como sujeito ativo para com os vários aspectos e debates sociais, exercendo a cidadania e sendo autor de sua própria história. Entretanto, para melhor compreensão dessa problemática é necessário, primeiramente, compreender o processo de desenvolvimento epistemológico da Geografia. Por isso foi feita uma sintética retrospectiva sobre a sua história, buscando compreender as influências que colaboraram para cada fase de seu desenvolvimento como ciência, até sua chegada na complexa Geografia atual, buscando compreender também como e onde se constituem os possíveis elos entre a Geografia Crítica e uma Educação Libertadora. Posteriormente, se buscou fazer essa análise empírica através da observação do ensino de Geografia em duas escolas da rede pública no município de Vila Pavão/ES e de entrevistas com as docentes de ambas as escolas. Buscou-se relacionar suas práticas pedagógicas ao lecionarem Geografia com os enfoques visados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o prisma do viés crítico inerente à obra de autores como Paulo Freire, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, José Nilson Machado, Ricardo Menezes Santos e outros que dissertam sobre uma

educação capaz de desenvolver as competências necessárias à emancipação do sujeito. Objetivamos verificar se as docentes buscam através do ensino da Geografia corroborar essa educação transformadora ou se, contraditoriamente, continuam baseando-se em um modelo educacional tradicional – a educação “bancária” de que fala Freire, mais detalhadamente no capítulo dois da Obra *Pedagogia do Oprimido* - atuando como máquinas de reverberação da opressão, colaborando para uma concepção instrumental da educação.

Palavras-chave: Geografia, crítica, educação, formação, competências.

ABSTRACT

Critical Geography has in fact dialogued with Liberating Pedagogy in the schools and classrooms? For centuries it has been discussed about what in fact the object of study of Geography, which underwent several reformulations epistemological issues throughout its history, which transformed this science, making it cease to be an instrument for the defense of state and / or imperialist interests, the service of the logic of capital, in an important instrument of collaboration in the struggle for democracy and social equality. Critical geography, shaped on the Marxist, structuralist and poststructuralist / postmodern philosophical bases, talks directly with a liberating education proposed by Paulo Freire in his various works, mainly in *Pedagogy of the Oppressed* and also with the educational proposals proposed also by other authors affiliated to these philosophical currents. The educational guidelines proposed today, not only for Geography, but also for other school subjects, are moving towards to seek an education that promotes the liberation of the individual by allowing him understand the reality in which he is inserted, placing him as an agent transforming it, as an active subject towards the various aspects and debates social rights, exercising citizenship and authoring their own history. However. To better understand this problem, it is necessary, first, understand the epistemological development process of Geography. That is why a retrospective synthesis of its history was made, seeking to understand the influences that contributed to each phase of its development as a science, until its arrival in today's complex Geography, seeking to understand also how and where are the possible links between Critical Geography and a Liberating Education. Subsequently, this empirical analysis was sought through the observation of Geography teaching in two public schools in the Vila Pavão / ES and interviews with teachers from both schools.

We sought to relate their pedagogical practices when teaching Geography with the approaches aimed at the National Curriculum Parameters (PCN's), at the National Base Common Curricular (BNCC), under the prism of the critical bias inherent in the work of authors such as Paulo Freire, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, José Nilson Machado and Ricardo Menezes Santos and others who talk about an education capable of develop the skills necessary for the subject's emancipation. We aim to verify

if teachers seek through Geography teaching to corroborate this transformative education or whether, contradictorily, they continue to be based on a traditional educational model - the “banking” education mentioned by Freire, more in detail in chapter two of the Work *Pedagogia do Oprimido* - acting as reverberation machines of oppression, collaborating for a conception instrumental of education.

Keywords: Geography, criticism, education, training, skills.

INTRODUÇÃO

A Geografia, assim como toda ciência, se desenvolveu e se modificou muito ao longo de sua história. Inicialmente sua função era estudar o que de fato o nome dessa ciência sugere, “a descrição da terra”. Com passar do tempo, os estudiosos foram concluindo que muitas das características físicas do planeta, como relevo, clima, hidrografia, entre outros, implicavam diretamente sobre as formas de vida, sobre a maneira como os seres humanos se distribuíam pelas diversas partes do planeta e sobre como esse mesmo ser humano afetava e alterava a superfície da Terra com suas intervenções, e, mais atualmente, como as sociedades atuais (países, regiões, lugares) interagem entre si, sob diversos aspectos: sociais, econômicos, políticos etc., consolidando a Geografia como uma ciência social e cada vez mais crítica.

Caminhando na mesma direção dessa Geografia com viés crítico, segue também a Pedagogia Libertária ou crítica, tão discutida por Paulo Freire, que vem de encontro com a pedagogia clássica/tradicional tão difundida nas escolas desde o surgimento da educação escolar, esse modelo tradicional que não considera os educandos aptos a dialogarem sobre os fatos ocorrentes no mundo, os considera apenas seres “vazios” de conhecimento que precisam “recebê-lo” do professor. Sob este viés, a educação tende a não ser capaz de desenvolver a criticidade e o olhar atento dos educandos aos fenômenos sociais e suas realidades, contribuindo para que a sociedade se mantenha nos padrões desejados pelas elites - é um modelo no qual as classes mais baixas aprendem apenas o que é necessário para se tornarem mão-de-obra.

Esse tipo de reflexão tem sua importância no sentido de fazer tanto os futuros docentes quanto os profissionais que já atuam na educação básica, mais precisamente no ensino de Geografia, refletirem sobre sua atuação em sala de aula, no sentido de questionar se de fato ela vem contribuindo no sentido de não apenas tornar os educandos aptos ao mercado de trabalho, mas a também a estarem aptos a dialogar, questionar, opinar e atuar socialmente, e exercer assim, seus papéis como cidadãos.

Durante as práticas do estágio supervisionado em uma escola de ensino fundamental de Vila Pavão, esta autora percebeu a ausência de diálogo entre a Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica nas aulas de Geografia, ambas tão discutidas e dialogadas nas aulas do curso de licenciatura. Diante das observações feitas no

ensino fundamental, surgiu o interesse por observar como se dava o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia na escola de ensino médio. Através dessas primeiras indagações foi sendo traçado o tema e o caminho para construção deste trabalho.

OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa objetiva verificar se de fato o ensino de Geografia nas duas principais escolas do município de Vila Pavão, no interior no Espírito Santo, tem buscado desenvolver nos estudantes as competências necessárias para que os mesmos tenham maior criticidade diante de sua realidade social, a partir de análise feita sob dois aspectos: o que é ensinado e como se ensina; no intuito de verificar se os conteúdos são de fato relacionados/contextualizados à realidade dos educandos e se os métodos de ensino e aprendizagem correspondem àqueles defendidos pela Pedagogia Crítica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar como se desenvolveu a ciência geográfica e sua trajetória até a formulação da Geografia Crítica atual;
- Enfatizar a perspectiva dos autores pesquisados com relação a postura pedagógica que se espera dos docentes na atualidade;
- Analisar o modo como as docentes praticam o ensino de Geografia em sala de aula, e se a postura pedagógica das mesmas dialoga com o que visa a Geografia Crítica atual, a Pedagogia Libertaria, a BNCC e os PCN's;
- Identificar se as docentes têm consciência sobre quais competências espera gerar nos educandos e se a instituição viabiliza que o professor tenha a autonomia para isso em sala de aula.

PERCUSO METODOLÓGICO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi fruto de uma pesquisa qualitativa descritiva, realizada em duas escolas ¹do município de Vila Pavão², sendo uma escola municipal de ensino fundamental, com alunos de 6º ao 9º ano do turno matutino, e uma escola Estadual, com alunos de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, também do turno matutino.

Essas duas escolas foram escolhidas em função desta autora já ter estudado em ambas as instituições, e ter realizado o estágio obrigatório em uma delas, possuindo, além de uma vinculação afetiva e pessoal com ambas instituições, uma boa relação com direção e corpo docente.

As observações feitas na escola de ensino fundamental se iniciaram a partir da escolha do tema da monografia, que foi definido a partir da experiência dos Estágios Supervisionados III e IV (que ocorriam de uma a duas vezes por semana), feito na referida escola, que se estendeu de março a novembro de 2019. Já na escola de ensino médio, a pesquisa *in loco* foi realizada entre 18 de agosto de 2019 e 12 de fevereiro de 2020 (uma vez por semana até 5 de dezembro, retornando dia 12 de fevereiro de 2020 para mais uma observação e realização da entrevista com a docente).

A primeira parte da pesquisa consiste em um breve histórico do desenvolvimento da Geografia como ciência, suas transformações, e as vertentes que a levaram a ser uma ciência também de cunho social e crítico (aporte teórico/bibliográfico).

A segunda parte é uma reflexão sobre como esse conteúdo crítico da Geografia tem sido desenvolvido e trabalhado em sala de aula: se sob a vertente de uma educação libertária e crítica ou se ainda nos moldes “bancários”, levando como base a perspectiva de Freire e também análises de autores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, dentre outros autores afiliados à Pedagogia Crítica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Base Nacional Comum

¹ A escolha por não divulgar o nome das instituições foi uma opção metodológica, a fim de que fosse evitada exposição das mesmas e de alguns envolvidos que não autorizaram a divulgação de seus nomes.

² Vila Pavão é um município localizado no noroeste do estado no Espírito Santo e está a 286 km da capital Vitória. Possui cerca de 10.000 habitantes dos quais 78% desse total residem na zona rural, fazendo da agricultura familiar a base da economia municipal ²

Curricular (BNCC) também foram analisados, com o intuito de observar qual o Ensino de Geografia que esses documentos esperam que seja promovido nas escolas brasileiras, tanto quanto aos conteúdos quanto às competências que se visa serem desenvolvidas nos educandos.

As análises *in loco* feitas nas referidas escolas foram respaldadas também em uma entrevista que visava ser realizada com as docentes de Geografia das duas escolas, respondendo a três perguntas abertas: 1 - *O que a senhora entende por Geografia quanto ciência?* 2 - *Para que serve a Geografia escolar?* 3 - *Quais competências espera desenvolver nos educandos com ensino de Geografia?*

Entretanto, é importante frisar que apenas a docente de Geografia da escola de ensino médio respondeu às questões da entrevista. A docente da escola municipal de ensino fundamental, mesmo sendo informada sobre a entrevista em dezembro de 2019, não viabilizou sua execução naquele mês. Sendo contatada novamente nos dias 12 e 20 de fevereiro de 2020, tanto via e-mail, quanto via aplicativo de mensagens, e ter se disposto e preferido a responder as perguntas via e-mail, até a data de conclusão deste trabalho ainda não havia entrado em contato e nem respondido às perguntas via e-mail ou redes sociais.

As repostas obtidas na entrevista foram transcritas sem edições e analisadas com foco no objetivo da pesquisa, (que é analisar se o ensino de Geografia oferecidos pelas docentes das duas instituições dialoga com a Geografia Crítica e com a Pedagogia Libertária) e também com base nos referenciais teóricos, afim de obter uma perspectiva sobre o que cada docente entende que seja a Geografia e seu ensino na educação escolar e se tem plena ciência de onde deseja chegar com os educandos através de seus métodos educacionais - ou seja, quanto às competências¹ que espera desenvolver nos mesmos.

Foram resguardados os nomes das instituições e também da docente da escola municipal de ensino fundamental, aqui referida pelo pseudônimo Cláudia, a fim de que

¹ A ideia de “competências” aqui neste trabalho, se refere a capacidade de um indivíduo se tornar capaz de questionar, de olhar com criticidade para as questões da sociedade e do mundo em que vive, sendo capaz de opinar, propor mudanças e agir positivamente na transformação social da realidade em que se insere. Ou seja, um indivíduo com as competências que o fazem um ser emancipado.

seja evitada exposição indevida dos mesmos, já que não obtivemos autorização expressa para isso.

Os resultados foram apresentados em forma de uma dissertação crítica, revendo os principais pontos da forma de ensino de cada docente e se as competências e criticidade estão sendo trabalhadas e desenvolvidas da forma esperada nos Parâmetros Curriculares e na Base Nacional Curricular Comum, observando também se a escola (diretores, pedagogos e outros) possibilitam e oferecem autonomia para que o professor desenvolva essa educação libertária e emancipadora.

CAPÍTULO 1: DE CIÊNCIA DOS IMPÉRIOS E DO ESTADO A UMA CIÊNCIA EMANCIPADORA/LIBERTÁRIA: UM BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA

Desde tempos muito remotos alguns saberes que viriam futuramente a fazer parte do conhecimento geográfico já se faziam presentes no cotidiano do ser humano, como, por exemplo a delimitação de áreas mais favoráveis à caça, das melhores terras para plantio, na demarcação de territórios, reconhecimento dos cursos fluviais e suas dinâmicas (como os períodos de cheia e inundações), algumas análises sobre as características meteorológicas e climáticas necessárias à agricultura e à navegação em algumas áreas de pesca, que também demandavam algum mínimo conhecimento astronômico, como ferramenta para localização em áreas remotas.

A busca pela manutenção de sua existência, levou o homem a buscar cada vez mais conhecimentos relacionados à superfície do planeta, procurando adaptar-se, a princípio, às condições naturais, mas com o aumento de conhecimento sobre o meio geográfico em que viviam, tornou-se também capaz de transformar essa natureza, adaptando-a a seu modo de vida e suas necessidades/anseios, acontecimento esse que, antes da Modernidade, seguiu a passos lentos.

Na Pré-história, Antiguidade e na Idade Média, [...] a Geografia era utilizada apenas para desenhar roteiros a serem percorridos, para indicar os recursos a serem explorados, para analisar as relações meteorológicas etc., estando profundamente identificada com a Cartografia e com a Astronomia. Assim os grandes geógrafos eram sobretudo cartógrafos e/ou astrônomos. (ANDRADE, 2008. p.18).

Na Antiguidade, as maiores contribuições do que um dia viria a ser o estudo geográfico e o termo Geografia surgiram na Grécia. Grandes nomes como de Tales de Mileto, Anaximandro, Heródoto, Erastóstenes (que realizou trabalhos sobre a dimensão da terra), Hipócrates, Aristóteles (um dos precursores da ideia de esfericidade da terra), Ptolomeu e Estrabão (criador do termo geografia) já vinham criando um rascunho, ainda bastante abstrato, do que hoje é a disciplina geográfica, através do estudo da forma e da medição do planeta, que culminaria no que hoje chamamos de Geodésia:

Desta forma, pode-se dizer que o conhecimento geográfico se encontrava disperso. Por um lado, as matérias apresentadas com essa designação eram bastante diversificadas, sem um conteúdo unitário. Por outro lado, muito do

que hoje se entende por Geografia, não era apresentado com este rótulo. Este quadro vai permanecer inalterado até o final do século XVIII. [...]. Assim, até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designam-se como geografia: relatos de viagem, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos: áridos; relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do Globo etc. (MORAES, 1983. p. n. p.)

Porém, como foi dito, esses saberes não estavam ainda sistematizados na forma como conhecemos a Geografia atual, que apenas muitos séculos depois se constituiriam em uma ciência sistematizada, ainda era necessário um longo percurso de acontecimentos e transformações globais para maior empregabilidade, aperfeiçoamento e desenvolvimento da geografia.

1.1 A MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO E SEUS REFLEXOS SOBRE OS SABERES GEOGRÁFICOS

Na Idade Média o modelo de produção vigente, denominado Feudalismo (século V – século XV) consistia em um modo de produção que se caracterizava por uma estrutura social estamental, ou seja, as pessoas não possuíam possibilidade de se mudarem de classe social: quem nascia servo morreria servo e quem nascia nobre morreria nobre. É importante frisar, que no auge do sistema feudal não era praticado o comércio e conseqüentemente não havia a existência de moeda, a produção era autossuficiente e consistia no abastecimento individual de cada feudo, e caso um feudo dependesse de algum tipo de produto fabricado por outro feudo (o que não era prática muito comum), as trocas eram feitas geralmente *in natura*, trocando-se produtos por outros produtos, aos poucos essas trocas foram se tornando maiores e mais frequentes gerando a necessidade da produção de moedas, levando assim ao surgimento de feiras livres.

Com o crescimento comercial entre os feudos, cada propriedade passou a se especializar em determinados tipos de produção acarretando assim, cada vez mais, trocas comerciais. Nesse cenário se viabilizou o surgimento e à ascensão a de uma classe social até então não existente, a burguesia, que apesar de ganhar mobilidade

social se via obrigada agora, a pagar altos impostos aos antigos proprietários dos feudos, que perdendo a autoridade como senhores feudais (donos das terras de cultivo) passam a constituir com o apoio da igreja o Estado absolutista, tornando-se monarcas. Essa primeira fase do surgimento do capitalismo, foi denominada capitalismo comercial (século XV- século XVIII), visto que, nesta fase teve início o comércio.

A segunda fase do desenvolvimento do capitalismo denominada de capitalismo industrial, teve início na segunda metade do século XVIII, e o grande marco dessa fase foi o desenvolvimento das tecnologias, a principal delas foi a criação da máquina a vapor, que intensificava a produção em uma escala sem precedentes. A empregabilidade de máquinas marca a transição da produção manufatureira para industrial.

A medida que a produção nas indústrias crescia, se via maior a necessidade de buscar matérias-primas em outras áreas do globo, e essa busca por novas áreas de comércio, matérias-primas e locais de produção, foram permitindo ao homem conhecer cada vez mais áreas da superfície terrestre, fazer comparações de relevo, clima, vegetação, conhecer correntes marítimas, buscar maior conhecimento astronômico para localização em alto mar (dos navios mercantis), entre outros conhecimentos que se aperfeiçoavam à medida que o homem desbrava novos locais na superfície terrestre.

A formação desse modo de produção exige a articulação de suas relações a uma escala planetária, o que faz expandir sua área de ação das sociedades europeias a todo o globo terrestre. Este processo de formação de um espaço mundializado, pela primeira vez na História da humanidade, só está plenamente constituído em fins do século XIX. O que não quer dizer que, nesta época, todos os pontos da Terra já haviam sido visitados, mas que sua existência era conhecida. Havia consciência dos contornos gerais da superfície terrestre, das terras existentes (MORAES, 1983 n.p.)

Andrade (2008) também aponta essa relação entre o processo de desenvolvimento capitalista e sua contribuição ao acúmulo de saberes geográficos:

Ao se iniciarem as navegações oceânicas, passaram os navegadores a preocupar-se com o fenômeno das marés, com a alternância da elevação e rebaixamento do nível do mar e com a mudança de direção das correntes litorâneas e a procurar explicações para o problema. (ANDRADE, 2008, p.55)

Assim como a geografia se desenvolveu com o crescimento do capitalismo, o capitalismo também se desenvolveu com a geografia, ambos se desenvolveram em comunhão.

1.2 A INFLUÊNCIA DO ILUMINISMO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA GEOGRAFIA

Devido a crescente necessidade pela busca de conhecimento inerente aos imperativos do modo de produção capitalista, ao *ethos* da burguesia, a cultura Ocidental, que até então se baseava predominantemente na religiosidade e no misticismo como forma explicar os acontecimentos, passou-se a ter maior interesse por explicações mais racionais sobre o porquê das coisas, não somente com relação aos fatores naturais, como também a questões políticas e sociais.

A busca por uma explicação racional para tudo, remete às ideias do período Iluminista (1715-1789 – século XVIII), que refutava a explicação religiosa. Essas ideias, que politicamente culminaram com as Revoluções Burguesas e nascimento das ciências modernas, tiveram forte influência no processo de sistematização Geografia:

A importância política da burguesia provocou verdadeira revolução de ordem cultural e técnica. Na segunda metade do século XVIII as ciências naturais como física, a química, a botânica, a zoologia e a astronomia desenvolveram-se com precursões na Geografia. O poder da igreja e o respeito as crenças tradicionais geraram certa luta entre a ciência e a religião, e as ideias e os princípios finalistas e teológicos passaram a perder terreno. (ANDRADE, 2008, p.73)

O avanço das ciências nessa fase foi de grande importância para o desenvolvimento do capitalismo, e vice-versa, pois, para que o mesmo se desenvolvesse era preciso uma constante busca e estudos para criação e desenvolvimento de novas invenções, novas tecnologias, obtenção de novas fontes de matérias-primas, novas áreas de plantio etc. Os estudos científicos (mesmo que ainda nesse período as ciências em geral não fossem sistematizadas e/ou institucionalizadas) deram ao processo de expansão capitalista ampla contribuição nesse sentido.

Tendo em vista esse avanço das ciências, as explicações religiosas e místicas para diversos acontecimentos foram sendo cada vez mais refutadas e esse

desenvolvimento de estudos científicos contribuiu também para o desenvolvimento da Geografia como ciência:

O desenvolvimento das ciências em geral e da Geografia em particular, acelerou-se nos séculos XVIII e XIX, em consequência da expansão do capitalismo. O capitalismo comercial provocaria a partir do século XV, grande expansão das navegações, e como consequência, o descobrimento dos novos continentes e ilhas, fazendo com que se intensifique o comércio entre os povos que viviam em condições naturais, e em organizações sociais mais diversas (ANDRADE, 2008, p.71)

O processo de sistematização da Geografia foi, portanto, moldado através do processo de produção capitalista para garantir seus avanços em escala global.

1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA

Os estudos de Geografia na Alemanha tiveram grande importância, visto o processo de unificação tardio do país ter tido como consequência o atraso capitalista do mesmo, em comparação com outros países da Europa como França e Inglaterra.

Este atraso no desenvolvimento capitalista fez com que Alemanha “largasse atrás” na corrida no que diz respeito ao desenvolvimento das relações comerciais, na busca por novos territórios coloniais e conhecimento de novas áreas, ao passo que alguns outros países da Europa já haviam conquistado novas áreas de colonização e comércio, unificado seus territórios e estavam em busca de expandir suas economias, comércio e indústrias. A Alemanha ainda buscava, portanto, a dissolução das reminiscências do sistema feudal, que demonstrava resistência devido à grande fragmentação política do território germânico.

Por conta disso, a Alemanha teve de buscar uma reorganização espacial, no que tange à unificação política de seu território e também à expansão de seus domínios territoriais e coloniais, que demandava o desenvolvimento de uma ciência como a Geografia. Um passo importante nesse sentido foi a criação da Confederação Germânica em 1815, que congregou todos os principados alemães em reinos da Áustria e Prússia, que como cita Moraes (1983), gerou a unificação econômica da Alemanha. Esse processo de unificação econômica, que foi um primeiro passo para a posterior unificação política, marcou uma importante eclosão da Geografia, que foi

usada como ferramenta principal na organização do espaço e do território que mais tarde (após a unificação completa) viria ser a Alemanha.

A Alemanha ficou conhecida como o berço da Geografia Institucionalizada, e também foi o berço dos principais nomes da ciência geográfica. Tendo seus estudos caracterizados pelo pensamento ecológico, estudo da paisagem e suas transformações, levava em conta a ação do homem sobre o meio natural, considerando de importante reflexão a relação homem/meio. Como disse Andrade (2008, p.107) *"No período clássico podem ser constatadas várias tendências entre os geógrafos alemães, como aquela voltada para o estudo das paisagens, dando maior peso a participação do natural sobre o social na formação da mesma"*.

Tidos como pais da Geografia Moderna desenvolvida na Alemanha, temos Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, que apesar de terem vindo de berços, formações e ideias diferentes, foram pioneiros em sistematizar os saberes geográficos. As bases fundadas por esses dois pensadores foram de grande interesse e importância para as políticas expansionistas alemãs.

Humboldt (1769-1859) era naturalista, de origem nobre e nascido na extinta região da Prússia. Desenvolveu vários estudos referentes à botânica, clima e biologia em diversas partes do mundo. Apesar de seus estudos com enfoque na natureza, também tinha grande interesse sobre questões sociais, políticas e de organização do espaço, pois acreditava que estas questões estavam relacionadas a natureza. Por tal fato, também desenvolveu obras nesse sentido. Todavia, suas análises tinham mais ênfase à Geografia Física, onde formulou o princípio da casualidade, suas ideias foram fortemente influenciadas pelo racionalismo francês, pelo idealismo alemão, positivismo de Comte e determinismo de Herder.

O positivismo de Augusto Comte (1798- 1857) foi a base a qual se fundamentou o pensamento da Geografia Tradicional e vários grandes pensadores dessa Geografia além de Ritter e Humboldt, como Élisée Reclus (1830-1905) e Piotr Kropotkin (1842-1921). As ideias positivistas se pautavam nas observações empíricas (análises do real e concreto) e afirmava que todo fenômeno, seja ele natural ou social, só poderia ser estudado cientificamente através da observação empírica direta, além de considerar que os elementos, os acontecimentos, a natureza e a sociedade fazem

parte de uma cadeia de ocorrências fundamentadas em leis gerais que interligam todas estas coisas (modelo das ciências naturais):

Outra manifestação da filiação positivista, também produzida numa máxima geográfica, é a ideia da existência de um único método de interpretação, comum a todas as ciências, isto é, a não aceitação da diferença entre o domínio das ciências humanas e os das ciências naturais. Tal método seria originário dos estudos da natureza, as ciências mais desenvolvidas, pelas quais as outras deveriam se orientar. [...]. O homem vai aparecer como um elemento a mais na paisagem, como um dado lugar, como mais um fenômeno da superfície da terra. (MORAES, 1983, p. 38).

O Determinismo geográfico ou ambiental é uma premissa científica que tem como seu principal idealizador Friedrich Ratzel, que defende que o ambiente influencia ou define a psicologia e a fisiologia do ser humano, ou seja, o ambiente e o meio geográfico em volta, determinam como as populações e o indivíduo irão se organizar em diversos aspectos ao longo do tempo.

Outros filósofos, que discutiram a Filosofia da História, como Hegel ou Herder, destacaram a questão da influência do meio sobre a evolução das sociedades, Herder levanta a ideia, que será acatada com entusiasmo pelos geógrafos, a de ver a Terra como “teatro da humanidade”. (MORAES, 1983, n.p.)

Nesse contexto, se encaixa a Teoria da Evolução de Darwin, que também foi de grande importância para o desenvolvimento e sistematização da Geografia, visto que é a partir das condições do ambiente que Darwin explica a evolução dos seres vivos, que buscam adaptar-se às características singulares de cada lugar.

O evolucionismo, visto como um conjunto de teorias, que partem das formulações de Darwin e Lamarck, dá um lugar de destaque, em sua explicação, ao papel desempenhado pelas condições ambientais; na evolução das espécies, a adaptação ao meio seria um dos processos fundamentais. São inúmeras as alusões a Darwin e Lamarck, nas obras dos primeiros geógrafos. (MORAES, 1983, n.p.)

Humboldt defendia uma visão mais intuitiva baseada na observação, o que foi denominado de “*empirismo racionalizado*”. Disse Andrade (2008, p.82): “*como era naturalista, procurava conhecer a natureza física, a fim de chegar à explicação da evolução da sociedade, não se preocupando com as relações sociais em si*”.

Karl Ritter (1779-1859) nasceu na Alemanha e veio de família de condições mais modestas que a de Humboldt. Era filósofo, cientista social e historiador, além de professor dos filhos de pessoas do alto escalão da sociedade alemã. Também atuou como professor durante muitos anos na Universidade de Berlim. Em contrapartida com os estudos focados na Geografia Física de Humboldt, Ritter foi um grande pensador e idealizador da Geografia Humana, tendo suas ideias difundidas nos séculos seguintes por seus influenciados.

Ritter por sua vez, tinha uma análise explicitamente metodológica: para ele a Geografia tinha o objetivo de, segundo Andrade (2008, p.82-83) *“explicar a evolução da humanidade ligando-a às relações entre o povo e o meio natural, fazendo sobretudo a descrição da sociedade”*. O que distinguia suas ideias das de Humboldt, pois para ele o homem também interferia sobre o meio natural.

Ritter seguia um pensamento mais antropocêntrico e regional que valorizava a relação entre o homem e a natureza. Humboldt, por sua vez, defendia a premissa de que a Geografia seria o estudo de todos os saberes relacionados à superfície do globo e não privilegiava o homem em seus estudos.

Humboldt e Ritter além de serem considerados os pais de uma Geografia sistematizada, foram também, os fundadores das primeiras cátedras universitárias voltadas a Geografia. Esse fato deu a esta disciplina uma certa “cidadania” no meio acadêmico, sendo considerada a Alemanha o berço da Geografia sistematizada.

Talvez pareça difícil, em um primeiro momento compreender onde as ideias desses dois pensadores da Geografia convergiam, porém, esses pontos vão aparecer como fundamentos inquestionáveis da Geografia com geógrafos posteriores. Apesar de todo legado deixado por esses dois autores/pesquisadores, eles não chegaram a fundar uma escola específica. Contudo, os estudos de ambos foram usados em todas as escolas posteriores e as discussões sobre o pensamento geográfico na Alemanha nesse período, vão estar sempre à busca por novos horizontes.

Um outro autor alemão irá presenciar a última fase do processo de unificação da Alemanha: Friedrich Ratzel, considerado o “pai da geopolítica”. Ele irá vivenciar de perto a constituição do Estado Nacional alemão. Segundo Moraes (1983, n.p.) *“A Geografia de Ratzel foi um instrumento poderoso de legitimação dos desígnios expansionistas do Estado alemão recém constituído”*.

Ratzel seguia um viés evolucionista (darwinismo social) e determinista e buscou também definir o objeto da Geografia, definindo esta ciência como o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a humanidade. Segundo seu pensamento, a natureza também atuaria como agente influenciador na expansão de um povo, gerando possibilidades de contato ou isolamento, gerando ou não a possibilidade de mestiçagem.

Ratzel também levava em consideração que a abundância de riquezas naturais de um território pode garantir a influência de um país sobre outro e a condição social de sua população. Ou seja, para Ratzel, seria a natureza a principal influenciadora sobre os processos de dominação de um território, sendo esse pensamento de viés claramente determinista.

Ratzel definiu o objeto geográfico como estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade. Estas influências atuariam, primeiro na fisiologia (somatismo) e na psicologia (caráter) dos indivíduos e, através destes, na sociedade. Em segundo lugar, a natureza influenciaria na própria constituição social, pela riqueza que propicia, através dos recursos do meio em que está localizada a sociedade. A natureza também atuaria na possibilidade de expansão de um povo, obstaculizando-a ou acelerando-a, e ainda nas possibilidades de contato com outros povos, gerando assim o isolamento ou a mestiçagem. (MORAES, 1983, n.p.).

Em seus estudos, Ratzel propôs ir além de uma Geografia descritiva e buscou, como cita Andrade (2008, p.84) *“explicar a evolução da humanidade dentro dos postulados de Darwin”*. Segundo o autor, Ratzel possuía um foco bastante naturalista e considerava o homem como apenas um animal, desconsiderando sua interferência na transformação do meio. Os discípulos de Ratzel, seguindo então o seu pensamento naturalista e determinista, consideraram o homem como produto do meio, ou seja, o meio é quem influencia as ações humanas e não o contrário:

As teses deterministas, apesar de seu simplismo, foram bastante divulgadas, e aparecem com frequência no ideário do pensamento conservador. Basta pensar nas interpretações da história brasileira, que lançam mão das teorias como a *“indolência do homem tropical”*, ou o *“subdesenvolvimento, como fruto da tropicalidade (e a inevitável comparação com o desenvolvimento dos EUA, também colônia, mas em clima temperado)*. Enfim, o determinismo incorre na mais completa naturalização da história humana. (MORAES, 1983, n.p.)

1.4 A FRANÇA E A GEOGRAFIA CLÁSSICA

Após a França ser derrotada na guerra franco-prussiana, este Estado passa a associar sua derrota aos poucos estudos e análises no campo geográfico. Segundo Andrade (2008, p.109), *“A derrota da França frente à Alemanha em 1871, foi por muitos tida, como como consequência do ensino ministrado no país”*. E, por conta disso reorganizou o ensino e passou a incentivar estudos mais intensos e pesquisas nos campos da História e Geografia, tanto em âmbito escolar quanto nas universidades.

Uma das consequências desse processo foi que ele possibilitou que a França retirasse da Alemanha a hegemonia nos estudos de Geografia, tornando-se o *loco* do pensamento Geográfico mundial, sendo o berço da Geografia Clássica. Com isso, é possível dizer que durante este período da história da Geografia essa disciplina tinha forte influência das formulações francesas, já que este país passa a ser a sede dos maiores estudos geográficos. O período da Geografia Clássica é basicamente o período em que os estudos geográficos difundiram-se ganhando forte incentivo em âmbito acadêmico e também escolar.

Todavia, apesar da hegemonia francesa, a Geografia Clássica se dividiu em Escolas Nacionais, sendo elas a Francesa, Alemã, Britânica, Russa e Norte-americana (que terá maior importância nos estudos da Geografia Pragmática), e essas escolas movidas pelas formulações do período clássico e moderno desenvolveram estudos voltados aos interesses de seus países, tanto nas áreas econômicas, como a busca por recursos naturais, quanto nas questões expansionistas, nas estratégias de industrialização e organização do território. Enfim, a Geografia Clássica foi de extrema importância para os interesses Estatais e das classes dominantes.

A escola francesa, que possuía a hegemonia sobre os estudos geográficos no período entre fins do século XIX e a primeira metade do século XX, teve como principal formulador Vidal de La Blache, o qual foi aluno de Ritter, e que vai se opor as colocações formuladas por Ratzel em seu pensamento geográfico. Tendo a França um processo de unificação precoce (diferente da Alemanha), neste país o processo de instauração do capitalismo foi mais efetivo devido a total extinção do feudalismo, e graças a Revolução Burguesa ocorrida no país no fim do século XVIII, gerou-se um sistema político de tradição mais liberal, que será defendida pela Geografia francesa.

Todas as características de unificação e consolidação do sistema capitalista na França se diferenciavam dos da Alemanha e a formulação do conhecimento em Geografia apresenta-se como uma das diferenças mais marcantes entre os dois processos.

Na segunda metade do século XIX, a França e a Alemanha, no caso ainda a Prússia, disputavam a hegemonia, no controle continental da Europa. Havia entre esses dois países, um choque de interesses nacionais, uma disputa entre imperialismos. Tal situação culminou com a guerra franco-prussiana, em 1870, na qual a Prússia saiu vencedora. A França perde os territórios de Alsácia e Lorena, vitais para sua industrialização, pois neles se localizavam suas principais reservas de carvão. (MORAES, 1983, n.p.)

Nesse cenário da guerra franco-prussiana, ocorreram várias transformações na estrutura política francesa e também foi nessa fase que a França conseguiu enxergar a importância da Geografia não somente como estratégia de guerra, mas também, como fundamentação na busca por pensar e organizar o espaço e fomentar o nacionalismo entre sua população, pois admitiram a Geografia como ferramenta fundamental para vitória da Alemanha sobre a França que garantiu a conquista de novos territórios para o Estado prussiano. A partir daí os estudos geográficos passam a ter grande peso e importância na França e passa a ser este país o dono da corrente majoritária da Geografia, movida pela doutrina lablachiana e o princípio do Possibilismo, antagônico ao determinismo:

Preocupou-se então com o estudo das relações entre homem e o meio físico, passando a admitir que o meio exercia alguma influência sobre o homem, mas que este, dependendo das condições técnicas e do capital que dispunha, poderia exercer influência sobre o meio. Daí o surgimento da expressão Possibilismo. (ANDRADE, 2008, p.110)

O ícone e expoente da escola francesa foi Vidal de La Blache, que conseguiu retirar da Alemanha o protagonismo no cenário da Geografia.

A Geografia de Ratzel condizia com o cenário a qual ele vivia, que era a de um país que desenvolveu suas indústrias à sombra do Estado. Logo as políticas capitalistas da Alemanha não eram nada liberais e conseqüentemente a análise ratzeliana irá favorecer o autoritarismo do Estado, ao passo que Vidal de La Blache se centrava em uma Geografia em sentido mais liberal.

A primeira crítica de La Blache sobre as formulações de Ratzel será em desfavor a seu discurso assumidamente de viés político em busca de enaltecer interesses políticos e o expansionismo alemão. Essa forte ligação do discurso de Ratzel com a

aprovação das políticas de Estado, se devia ao fato de toda estrutura social, econômica e política alemã estar sob os interesses estatais. Apesar de a Geografia vidaliana em seu discurso dizer discordar da apologia de Ratzel às políticas de Estado Alemã, sua Geografia também valorizava os interesses burgueses (por exemplo, o discurso liberal). Desta forma, travestir-se da suposta neutralidade da ciência, que segundo o autor citado a baixo, foi uma forma de dissimular o interesse real do seu conteúdo ideológico.

Vidal, vestindo uma capa de objetividade, condenou a vinculação entre o pensamento geográfico e a defesa de interesses políticos imediatos, brandindo o clássico argumento liberal da “necessária neutralidade do discurso científico”. Com essa postura, atacou diretamente o caráter apologético do expansionismo alemão, contido nas formulações de Ratzel. Isso não quer dizer, [...] que a geografia vidaliana, não veiculasse uma legitimação ideológica dos interesses franceses. Apenas, está veiculação era dissimulada, os temas políticos não eram tratados diretamente, a legitimação do imperialismo francês era mais mediatizada e sutil. (MORAES, 1983, n.p.)

A segunda crítica de La Blache se deu quanto ao caráter naturalista que Ratzel dava a suas formulações. La Blache não concordava com a premissa de um papel passivo do homem diante da natureza e alegava que Ratzel desconsiderava a característica criativa do homem, que permitia que ele não se prendesse ou se resignasse às forças da natureza. Devido a essa discordância, La Blache seguiu um caminho que consistia em dar mais significância à ação do homem. Porém, não o tornou protagonista, levando em consideração que a Geografia consiste, para La Blache, como cita MORAES (1983) em uma ciência do meio e não do homem, ou seja, o que interessaria a Vidal, seria o resultado da ação do homem sobre o meio e não as relações sociais em si (ele é tratado como apenas um dos muitos objetos do espaço geográfico).

A terceira crítica instaurada por La Blache consistia na recusa da concepção de Ratzel que pressupunha que a história do homem era totalmente determinada pelas condições naturais do meio, ou seja, ele discordava da concepção mecanicista e fatalista proposta por Ratzel, que considerava o homem um ser totalmente passivo ao meio. Vidal irá formular as suas ideias a partir de uma perspectiva mais relativista:

[...] Vidal criticou a minimização do elemento humano, que parecia como passivo nas teorias de Ratzel. Nesse sentido, defendeu o componente criativo (a liberdade) contido na ação humana que não seria apenas uma resposta às

imposições do meio. [...] atacou a concepção finalista e mecanicista da relação entre os homens e a natureza. Assim, atingiu diretamente a ideia da determinação da História pelas condições naturais.

(MORAES, 1983, n.p.)

Levando em conta todas essas novas concepções que Vidal dava a Geografia francesa, é possível compreender a sua linha de pensamento, que segundo MORAES (1983) considerava o homem um ser que influencia sobre a natureza, que se relaciona com ela de forma ativa modificando a paisagem, que se adapta as condições naturais em vários aspectos, e que também se utiliza dos elementos da natureza para criar condições mais favoráveis à sua existência, necessidades e que todo esse aprendizado sobre adaptação e formas de sobreviver e usufruir do meio era passado de geração em geração. Vidal cria o termo “gênero de vida” para explicar essa transferência de conhecimento ao longo da história, e segundo ele o meio forja certos aspectos, características, culturas e técnicas de um povo, ao passo que este povo também modifica o meio (por aprimoramento de técnicas ou migração). Segundo Vidal, quando uma sociedade se encontra e funde com outra sociedade há o encontro de “gêneros de vida”, o que seria muito fortuito para o progresso humano, visto que as técnicas e conhecimentos também se fundiriam, e essa expansão civilizatória caberia ser estudada pela Geografia.

À geografia caberia estudar os gêneros da vida, os motivos de sua manutenção ou transformação, e sua difusão, com a formação de domínios de civilização. Tudo isto tendo em vista as obras humanas sobre o espaço, isto é, as formas visíveis criadas pelas sociedades, na sua relação histórica e cumulativa com diferentes meios naturais. (MORAES, 1983. n.p.)

Um fato que se discute é que por trás desse discurso de La Blache a respeito da expansão e contatos com novas sociedades para aprimoramento de técnicas e progresso social, estavam interesses políticos que legitimaram a colonização de países da África e da Ásia pelos franceses, como cita Moraes (1983, n. p): *“Em termos de método, a proposta de Vidal de La Blache não rompeu com as formulações de Ratzel, foi antes um prosseguimento destas.”* Contudo, seu discurso e sua análise era, de fato, menos generalizadora e mais relativista.

Mesmo tendo métodos semelhantes, Vidal e Ratzel ainda possuem grande diferenças em suas formulações. Enquanto Ratzel assina por uma ciência mais especulativa e menos empírica que trata o homem como ser meramente passivo com relação ao meio natural, Vidal por sua vez buscava uma Geografia mais empírica que estudasse mais profundamente as ações do homem sobre a natureza considerando o mesmo um ser ativo (mesmo não estudando as relações humanas entre si, mais sim a relação homem-natureza).

Em sua Geografia, La Blache passou a usar o conceito de região de forma mais humanizada, passando a ligar esse conceito também a uma questão histórica. Essa vertente foi bem defendida pelos seus discípulos, cujos estudos partiam do pressuposto de que o processo de povoamento e organização de uma região se baseava nas condições naturais existentes naquela área. Essas análises sobre o conceito de região marca a ascensão da Geografia Regional. Como disse Andrade (2008, p.117) *“A Escola francesa [...] caracterizou-se por uma acentuada preocupação regionalista”*.

A da ciência geográfica clássica e/ou tradicional, não fazia estudos muito profundos sobre áreas específicas, ligada diretamente com o positivismo, buscava investigar a realidade através dos sentidos, buscando restringir os estudos aos aspectos visíveis da realidade, isso dava a essa Geografia um caráter generalizador onde vários campos da geografia eram vistos de forma superficial, ou seja, eram apenas classificados, nomeados e enumerados, os fenômenos não eram analisados de forma satisfatória e essa característica da Geografia Tradicional lhe rendeu a crítica de ser considerada uma ciência enciclopédica, de mera observação e descrição.

Em primeiro lugar, coloca-se algo que é comum a todas as ciências – o referir-se ao real – como um elemento de especialidade da Geografia. E mais, numa visão empobrecedora da realidade, reduz-se esta a mero empirismo. A descrição, a enumeração e a classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles; como se cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico. [...]. Por esta razão, a Geografia Geral, tão almejada pelos geógrafos, na prática sempre se restringiu aos compêndios enumerativos e exaustivos, de triste memória para os estudantes do secundário. (MORAES, 1983.n.p.)

Com La Blache os estudos das regiões foram sendo cada vez mais desenvolvidos e ganharam certas especializações, ou seja, a geografia subdividiu-se em diversas

subáreas como Geografia Agrária, Geografia Urbana, Fitogeografia, Hidrologia e Hidrografia, Climatologia e assim por diante, no entanto, ainda era tida como apenas como uma ciência descritiva.

Levando em consideração todas as especialidades dadas ao estudo geográfico, a Geografia Histórica também ganha importância com historiadores como Lucien Febvre, que criou os termos Determinismo e Possibilismo, nomeando enfim as bases nas quais se fundamentavam a Geografia de Ratzel e de Vidal, respectivamente.

1.5 A HEGEMONIA ANGLOESTADUNIDENSE NA RENOVAÇÃO GEOGRÁFICA: A GEOGRAFIA PRAGMÁTICA/QUANTITATIVISTA E A GEOGRAFIA HUMANISTA

No pós-Guerra (pós-1945), os países de língua inglesa passam ter hegemonia sobre a vanguarda do pensamento Geográfico, sendo o *loco* da Geografia Pragmática/Quantitativista. Nesse período, a Geografia assim como outras ciências foram “convocadas” para possibilitarem a reconstrução das cidades e a reestruturação e reorganização do espaço e das sociedades, que estavam em ruínas, principalmente na Europa.

A Segunda Guerra Mundial, gerou mudanças bastante profundas em todo mundo, tanto no cenário político, quanto econômico, social, espacial, acadêmico, etecetera, e conseqüentemente era necessessario a empregabilidade de estudos científicos capazes de elaborar soluções eficazes e estudos profundos sobre essa nova era de contexto mundial, a fim colaborar para reconstrução tanto das cidades, quando das novas formas de reestruturação do espaço, da economia e das sociedades entre outros campos.

Entretanto, os moldes clássicos da Geografia Tradicional, que pautada sobre os pressupostos positivistas, se limitava a mera descrição das regiões, não dispunham de conhecimento de caráter prognóstico, capaz de elaborar “previsões” e propor soluções mais imediatas aos problemas sócio espaciais e ambientais enfrentados.

Tendo em vista que a Geografia Tradicional se mostrava ineficaz ás novas exigências e complexidades do mundo pós-guerra, inicia-se o movimento de renovação da Geografia que começa por volta da década de 1950, e se difunde rapidamente nas décadas seguintes, vindo a ser chamada de Geografia Renovada.

A Geografia tradicional já não dava mais conta de explicar a complexidade que o mundo havia construído em seus vários campos de inter-relações, pois se limitava apenas em fornecer informações básicas sobre as regiões descreve-las e explica-las, sem que houvesse uma análise profunda sobre os acontecimentos, transformações e mudanças ocorridos ali.

Dessa forma a Geografia Tradicional mostrava ineficácia em conseguir explicações para questões mais complexas de um mundo em desenvolvimento e uma sociedade em expansão.

Quanto mais a sociedade, economia e questões políticas crescem e adquirem complexidade em suas relações, mais aprofundados devem ser os estudos sobre essas áreas, algo que a Geografia Tradicional e suas análises relativamente superficiais não eram capazes de realizar, e para mudar esse cenário, foi necessário que a ciência geográfica formulasse novos fundamentos de pesquisa, novas, análises e novos métodos:

Cabe, antes de mais nada, tentar explicar as razões da crise. Em primeiro lugar, havia se alterado a base social[...]. O desenvolvimento do modo de produção capitalista havia superado seu estágio concorrencial, entrando na era monopolista. [...]. Uma revolução tecnológica entrepunha-se aos dois momentos. O liberalismo econômico já estava enterrado; a grande crise de 1929 havia colocado a necessidade de intervenção estatal na economia. [...] o planejamento econômico estava estabelecido como uma arma de intervenção do Estado. E, com ele, o planejamento territorial, [...]. A realidade do planejamento colocava uma nova função para as ciências humanas: a necessidade de gerar um instrumental de intervenção, [...]. A Geografia Tradicional não apontava nessa direção, daí sua defasagem e sua crise. (MORAES, 1983, n.p.)

A complexidade da realidade do mundo moderno, tornou arcaicos os métodos de análise pautados na Geográfica Tradicional que se baseava no positivismo clássico e no método indutivo. A Geografia não poderia ser facilmente explicada e definida como estudo de “tal coisa”, porque se dividia e ainda hoje se divide em várias vertentes, sendo elas: Geografia Humana, Geografia Física, Geografia Geral e Regional e Geografia Sintética, Tópica (e outras que surgiram depois como a Geografia Política). Além dessas várias vertentes e apesar do movimento de renovação buscar solucionar os problemas deixados pela Geografia Tradicional na busca por uma definição do objeto, o problema tornou-se ainda mais complexo, porque dentro dessas várias

vertentes da Geografia, vários autores vão gerar várias outras linhas de pensamentos e várias outras teorias:

Se a insatisfação com as propostas tradicionais é um traço comum entre os geógrafos, os níveis de questionamento variam bastante. [...] de acordo com esta variação, tempos críticas distintas, [...]. O fundamento positivista clássico é negado por todos, porém o que deve substituí-lo é matéria das mais polêmicas. O afastamento da Geografia Tradicional, com relação à Filosofia e às demais ciências, é unanimemente criticado, porém as teorias científicas e as posturas filosóficas, que cada um vai buscar, para aproximar da nova Geografia, serão as mais variadas e antagônicas. (MORAES, 1983 n.p.)

Em oposição à Geografia Clássica, a Geografia Pragmática desconsiderou a importância do trabalho e as observações em campo e passou a considerar fortemente que os trabalhos fossem realizados em laboratórios fazendo o uso de gráficos, tabelas e diagramas que buscavam representar a problemática real – ou seja, seus pensadores defendiam uma ciência mais abstrata, menos empírica. Esse tipo de estudos trazidos pela corrente pragmática foi fortemente criticado, sobretudo porque os trabalhos em campo foram totalmente desconsiderados por certos grupos que intitularam o seu método de estudo de “teorético”.

Condenou, no ensino o uso das excursões das aulas práticas de campo por achar desnecessária a observação da realidade, substituindo o campo pelo laboratório, onde seriam feitas as medições matemáticas os gráficos e tabelas sofisticadas, procurando visualizar a problemática através de desenhos e diagramas. (ANDRADE, 2008, p.172)

A Geografia Pragmática não irá levantar críticas aos fundamentos da Geografia Tradicional, mas sim a sua ineficiência e falta de capacidade de dedução e de proposição de prognósticos. O que vão buscar a partir de então é a resolução destes problemas, ou seja, a criação de novos métodos que contribuam para tornar a Geografia útil ao planejamento territorial.

Relata Moraes (1983) que essa função de planejamento dada às Ciências Humanas com o intuito de “planejar” o espaço, na verdade é uma ferramenta para dominação, que trabalha a serviço do Estado burguês que se desenvolve sobre os moldes do capitalismo. E ao se pensar em Estado burguês e capitalista, logo nosso pensamento nos leva aos Estados Unidos, e não seria por acaso que os maiores incentivos a Geografia Pragmática viriam da Escola norte-americana e influenciariam outros países de língua inglesa. Com isso, é possível concluir que a Geografia Pragmática não faz crítica às bases da Geografia Tradicional (que resguardava e

legitimava os interesses de Estado) porque no fim ela defende os mesmos interesses. O que ela propõe é apenas uma mudança metodológica para melhor servir a esses interesses:

Uma mudança de forma sem alterações do conteúdo social. [...] Passa-se de um conhecimento que levanta informações e legitima a expansão das relações capitalistas, para um saber que orienta esta expansão. [...]. Assim, duas tarefas diferentes, em dois momentos históricos distintos, servindo a um mesmo fim. Nesse sentido o pensamento geográfico pragmático e o tradicional possuem uma mesma continuidade, dada por seu conteúdo de classe – instrumentos práticos e ideológicos da burguesia. (MORAES, 1983, n.p.)

Nesse sentido, sob o prisma filosófico, a renovação a Geografia abandona o positivismo e abraça o neo-positivismo, e também agrega mais tecnologia as pesquisas. Desse modo, surgem duas tendências: a primeira muito próxima à estatística e à matemática aplicada:

[...] formulações matemáticas e estatísticas que ganhariam grande prestígio e desenvolveriam métodos estatísticos que iam permitir maior abstração e teorização do conhecimento geográfico. Tentava-se substituir a formulação tradicional, indutiva da Geografia por formulações gerais, dedutivas. (ANDRADE, 2008, p.170)

A outra tendência foi chamada de Geografia Sistemática ou Modelística, que defenderia uma proposta mais genérica para estudo dos elementos do espaço.

Observa-se nessas vertentes uma maior valorização do método, da estatística matemática do que do resultado das análises, que nessas vertentes são considerados resultados genéricos. Como relatou Andrade (2008, p.154-155) *“Passaram então, a intensificar as pesquisas em dados estatísticos – até então desprezados ou pouco utilizados -, a desenvolver a cartografia com a elaboração de mapas temáticos, e a sentir a sedução de fazer projeções para o futuro”*.

Quando uma ciência se pauta mais nas técnicas do que no resultado de suas análises está incentivando o ensino tecnicista, e como cita Moraes (1983, n.p.) *“o “tecnicismo” é uma versão moderna da ideologia da neutralidade científica, [...] atuando no sentido de neutralizar os conflitos e facilitar a ação do Estado[...]*. A Geografia Pragmática, evidentemente, também defendia os interesses de Estado e do capital. Como na Geografia de Ratzel e La Blache, essa ciência foi igualmente usada para defender interesses de Estado, uma mais explicitamente e outra de forma sutil, porém todas com o mesmo propósito:

A geografia Pragmática é um instrumento da dominação burguesa. Um aparato do Estado capitalista. Seus fundamentos, enquanto um saber de

classe, estão indissoluvelmente ligados ao desenvolvimento do capitalismo monopolista. [...]. Nesse sentido mascara as contradições sociais, legitima a ação do capital sobre o espaço terrestre. É uma arma prática de intervenção, mas também uma arma ideológica, no sentido de tentar fazer passar como “medidas técnicas” (“logo neutras e cientificamente recomendadas”) a ação do Estado na defesa de interesses de classe. (MORAES, 1983, n.p.)

Com o crescimento industrial e populacional proporcionado pelo avanço do capitalismo e estudos pragmáticos e quantitativos na Geografia, o espaço geográfico passa sofrer transformações mais intensas e rápidas e o meio ambiente passou a sofrer grandes impactos, sobretudo por conta da urbanização e da produção industrial. A partir disso, outra tendência geográfica passa a ganhar espaço nos países de língua inglesa: a chamada Geografia Humanista.

Essa vertente surgiu em meados da década de 1960 e visava analisar a forma como os indivíduos observam e percebem o mundo, mas não como sociedade, e sim de forma individual, buscando levar em consideração e analisar as experiências de vida de cada sujeito e sua relação, percepção, sentimento e comportamento para com o espaço geográfico (por meio do conceito de lugar), com forte influência do behaviorismo, valorizando também a relação homem-natureza:

Essa tendência levava o geógrafo a realizar estudos para caracterizar como o indivíduo tem a percepção do lugar próximo e distante e como fez refletir esta percepção através de uma sistematização. [...] esta posição básica dificulta qualquer reflexão objetiva, coletiva [...] (ANDRADE, 2008, p.181)

Um dos maiores defensores e precursores dessa vertente foi o geógrafo sino americano Yi-Fu Tuan (1930), que visou o estudo do espaço, através da perspectiva de lugar e do sentimento de um indivíduo para com essa porção do espaço, através dessas análises Tuan criou o termo Topofilia, que se origina do grego topo = lugar e filia = amizade, que no grego moderno também significa amor, logo Topo+fília = Topofilia que significa amor pelo lugar.

1.6 A GEOGRAFIA CRÍTICA

As origens da Geografia Crítica remontam à França com Yves Lacoste e aos Estados Unidos com David Harvey e as Revistas Herópode e Antipode, das quais eles eram respectivamente editores.

A Geografia Crítica é uma contracorrente à Geografia Tradicional. Lacoste foi o maior crítico da Geografia Tradicional no mundo francófono (de língua francesa). Em sua obra mais difundida, intitulada *“A geografia serve, antes de mais nada para fazer Guerra”*, o autor baseia suas críticas na afirmação de que existiam dois planos nos quais se desembrulham o saber geográfico: “a Geografia dos Docentes” e a “Geografia dos Estados-Maiores”.

Como descreve Moraes (1983) a “Geografia dos Estados-maiores” seria aquela usada pelo Estado e/ou pelos detentores do poder, ou seja, está ligada as questões políticas, econômicas, expansionistas, desenvolvimento capitalista etc. Essa Geografia de Estado, entretanto, não chega ao conhecimento do povo - é como se ficasse condensada no topo das elites. A Geografia que chegava ao povo era a chamada “Geografia dos Docentes”, que atua como interlocutora dos interesses de Estado, transmitindo informações sobre os campos geográficos de interesse do governo e buscando legitimar suas ações de forma mascarada, orquestrada e sutil, tendo sempre o intuito de tornar o saber geográfico algo técnico e desinteressante para maior parte das pessoas. Esse desinteresse do povo sobre as questões geográficas, por sua vez, levaria ao desconhecimento das práticas de manipulação escondidas dentro do saber Geográfico.

Essa forte crítica instaurada por Lacoste a Geografia Tradicional e Pragmática, evidencia que ambas são instrumento de dominação muito profundo, que defendem os interesses da elite, e por tal fato a Geografia Crítica vem com o intuito de explicitar a luta de classes e libertar as sociedades da dominação instaurada pelas elites detentoras do poder de Estado e do capital.

Apesar de todas as transformações sofridas ao longo do tempo no cenário geográfico, a disciplina de Geografia sempre se voltava a servir as elites, os interesses de Estado e os capitalistas. Todavia, ainda durante a Geografia Clássica, pensadores como Élisée Reclus e Kropotkin, de influência anarquista, apesar de serem uma minoria dentro desta escola, já defendiam uma Geografia voltada às classes menos favorecidas e contra aos interesses Estatais.

Apesar de terem vivido no final do século XIX, suas ideias foram de grande importância para a Geografia Crítica atual, por suas visões libertárias e seus

pensamentos nos moldes marxistas e anarquistas, que promoveram em suas épocas a elaboração de ideias que não encontraram muito espaço nos meios acadêmicos, por irem contra aos interesses das classes dominantes, mas seriam revalorizadas posteriormente, a partir da ascensão da Geografia Crítica.

Levando em conta que o crescimento capitalista causa grandes impactos sociais e ambientais, promovendo a degradação do meio ambiente, esgotamento das jazidas naturais, além de ampliar a desigualdade de classes e a exclusão social, era preciso uma nova reformulação nos estudos geográficos, para que os mesmos levassem em consideração aspectos sociais e naturais a fim de entender e explicitar os impactos negativos do mundo capitalista nessas áreas.

Nesse sentido, as divergências entre geógrafos críticos e geógrafos pragmáticos foram crescendo cada vez mais. É importante frisar que grande parte dos geógrafos dos países de língua inglesa (defensores do capitalismo e consequentemente da Geografia Pragmática), eram grandes opositores da Geografia Crítica.

Com isso, a Geografia Crítica emerge em oposição tanto à Geografia Clássica quanto à Geografia Pragmática, acusando-as de servirem apenas às elites, ao Estado, às classes dominantes e aos moldes capitalistas. Esta corrente propõe usar a Geografia como “instrumento” na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, transformando a geografia de objeto sutil de opressão em instrumento de libertação social e luta de classes. Não mais se estudava apenas regiões com suas características físicas, nem mais tratava-se o homem como animal que apenas compõe a paisagem, nem tampouco limitava-se a analisar o resultado das ações do homem sobre os aspectos físicos e paisagísticos. Passa-se a ter foco nas relações sociais do homem e em problemas como a fome, miséria, guerras, desigualdades, violência, degradação ambiental etc.

Essa Corrente geográfica vai instaurar seus estudos na busca do compromisso social da Geografia, tendo como bases as formulações de vários autores como Karl Marx, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, dentre outros, o que evidencia a pluralidade de influências nessa vertente, que encontrava sua unidade no caráter teleológico (quanto aos propósitos) que davam à disciplina, mencionado parágrafo anterior. Seus autores vão buscar evidenciar através dos estudos e das indagações propostas pela

Geografia um questionamento maior à sociedade capitalista e de suas estruturas de poder, buscando atrair as atenções também para as classes vulneráveis.

Naturalmente, o agravamento da pobreza, a destruição da natureza e a reação das forças populares, no plano político, atingiram também a Geografia, e surgiu o que se chamou de Geografia Crítica ou Geografia Radical, resumindo em um só bloco todos aqueles que almejando uma reforma da sociedade e melhor distribuição de renda, batalharam para sensibilizar a Geografia e os geógrafos para os problemas sociais, políticos e econômicos. (ANDRADE. 2008, p. 21-22)

Dessa aproximação entre a Geografia e outras áreas do saber, principalmente outras Ciências Sociais, nasce uma grande gama de trabalhos e obras sobre as questões sociais, relações homem-natureza, organização da sociedade no espaço, o capitalismo e o espaço, as relações de poder nas estruturas espaciais, etc.

Também, nesse processo de rompimento com a Geografia Pragmática, vale citar o nome de David Harvey, geógrafo britânico, que a princípio teve uma postura a favor das formulações Pragmáticas e do neo-positivismo instaurado pela mesma, e logo depois, se dando conta da postura “antissocial” dessa vertente, rompe radicalmente com o pragmatismo e encontra um novo posicionamento no socialismo de Marx, cujo marco foi a publicação da obra autocrítica “*A justiça social e a cidade*”. A partir daí passou a dar foco às questões sociais em seus estudos, o que vai colaborar grandemente para a consolidação da Geografia Crítica, influenciando muitos outros pensadores.

No que tange à Geografia Física, essa nova reformulação da Geografia fez surgir uma vertente ecológica por parte de geógrafos que buscaram estudar a fundo aspectos naturais como climatologia, geomorfologia, hidrografia, entre outras, buscando entender, denunciar e amenizar os impactos das ações da sociedade capitalista sobre a natureza, visando uma relação mais equilibrada entre sociedade e meio natural.

Segundo Andrade (2008, p.187) “*A partir da segunda metade da década de 70, os geógrafos passaram a ter preocupação maior com a problemática social, de vez que o desenvolvimento industrial passou a exercer grande impacto sobre a natureza e a sociedade*”. As questões sociais e naturais “empurram” a perspectiva geográfica para um maior questionamento da realidade para com os processos ocorridos, tanto no âmbito social, quanto profissional.

CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA CRÍTICA E SUA CONVERGÊNCIA TELEOLÓGICA COM A GEOGRAFIA CRÍTICA

As bases filosóficas da Geografia Crítica são praticamente as mesmas nas quais se baseiam a Pedagogia Crítica freiriana e de autores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo: Karl Marx (e seu legado), Michel Foucault, Pierre Bourdieu etc. Tanto a Geografia Radical Crítica quanto a Pedagogia Crítica vêm com o intuito de libertar o homem das amarras do desconhecimento, submissão e opressão, buscando promover sua autonomia e suas competências como sujeito social:

Bourdieu, em seus escritos, procurou questionar, nas sociedades de classes, uma temática que persegue muitos intelectuais: a compreensão de como e por que pequenos grupos de indivíduos conseguem se apoderar dos meios de dominação, permitindo nomear e representar a realidade, construindo categorias, classificações e visões de mundo, às quais todos os outros são obrigados a se referir. Compreender o mundo, para ele, converte-se em poderoso instrumento de libertação – é esse procedimento que ele realiza, dentre outros domínios, no educacional. (REVISTA CULT, 2010)

A pedagogia crítica busca a emancipação do sujeito. Mas que emancipação seria essa? De que o sujeito precisa se libertar? Segundo Freire, vivemos em uma sociedade opressora, comandada por um Estado opressor e por um sistema capitalista que em colaboração com Estado também funciona como uma “máquina de opressão”. Os oprimidos são aqueles que fazem parte das classes mais vulneráveis da sociedade, e estes são vulneráveis porque o Estado permite a existência da dualidade entre aqueles que oprimem e aqueles que são oprimidos. Esta opressão está presente em diversos campos, como no mercado de trabalho, na escolarização, desigualdade salarial, enfim, uma questão leva a outra como um ciclo vicioso.

A opressão social existe mesmo antes do homem começar a registrar a história. Ela consiste no mais rico, no mais poderoso, no privilegiado se apoiar no mais pobre, no trabalhador, na “margem” da sociedade. “O Estado, como gestor da força de coerção, cria as condições adequadas para a relação entre capital e trabalho. Na equação social, ele disciplina o acesso à riqueza e à sua distribuição. O capital tem remuneração maior do que o trabalho. Nesse clima de desigualdade, e na disputa pelas melhores condições de vida, surge o conflito e a opressão social, imposta pelo Estado no sistema capitalista”. (XAVIER, Juarez. *Apud* ROMANIA, Giovana, 2015).

Muitas vezes a opressão não se mostra apenas na forma material, mas também como cita Bernardo Neto (2017), em campos simbólicos, de forma sutil. Segundo Young (2004. *Apud* BERNARDO NETO, 2017, p.22) “opressão é toda e qualquer

circunstância que impeça um determinado sujeito ou grupo de participar da vida social em equivalência para com os demais sujeitos que compõem a sociedade na qual ele se insere”. Ou seja, as desigualdades sociais que impõem indivíduos de possuírem as mesmas condições de emprego, salário, saúde, bem-estar, educação e outras oportunidades que vão além de questões materiais, mas que também se enquadram na dimensão imaterial e cultural.

Aqueles que não possuem religião, cultura, raça, cor, gênero e hábitos comuns ao grupo dominante tendem a ser oprimidos - é o que comumente acontece majoritariamente com negros em nossa sociedade racista. E o fato de alguém ser discriminado implica em muitos outros aspectos de sua vida que vão além da repressão de sua cultura, seu modo de vida, e diminuição do sujeito como pessoa, como também estão relacionados à exploração, exposição à violência em geral, baixa escolarização e dificuldade de inserção em um mercado de trabalho com melhores condições de crescimento econômico etc.

Logo, um grupo oprimido não possui as mesmas possibilidades econômicas, autonomia de manifestação de poder, nem tampouco boas oportunidades de disputar de igual para igual com os indivíduos pertencentes a chamadas classes média e alta, o que implicará na permanência do indivíduo oprimido as condição de ser explorado, tendo que se condicionar a baixos salários, e condições ruins de trabalho, que acarretará em más moradias, em más condições de saúde e lazer, já que a vida do oprimido é voltada a trabalhos menos valorizados, trabalho esse que sustenta as classes privilegiadas.

Sobre a dimensão simbólica da opressão, Iris Young (2004) afirma que ela:

[...] envolve a universalização da experiência e cultura de um grupo dominante e seu estabelecimento enquanto norma. Alguns grupos têm acesso exclusivo ao que Nancy Fraser (1987b) chama de meios de interpretação e comunicação em sociedade. Como consequência os produtos culturais dominantes em uma sociedade, isto é, aqueles mais amplamente disseminados expressam as experiências, valores, objetos e conquistas desses grupos. Normalmente sem perceber que o fazem, os grupos dominantes projetam suas experiências como representativa de toda humanidade. A produção cultural também expressa a perspectiva do grupo dominante e sua interpretação de elemento e eventos sociais, incluindo [sua visão dos] outros grupos dessa sociedade [...] (YOUNG, 2004, p.59 *apud* BERNADO NETO, 2017, p.44-45)

Agora buscando compreender o viés de uma Pedagogia Libertadora, é preciso primeiro compreender do que se entende aqui, neste estudo, como Pedagogia

Opressora, ou seja, uma pedagogia que ao invés de desconstruir a opressão contribui para perpetuá-la. Numa sociedade marcada pela luta de classes a educação geralmente não é feita para que os menos favorecidos se enxerguem nesta situação (de oprimidos) e busquem sair dela, mais sim, que se perpetuem como indivíduos passivos e apagados, sem condições de mudança. Essa Pedagogia é feita para o oprimido, mas não com intuito de agregá-lo saberes com relação a seus papéis sociais e suas implicações. Longe disso: tem o intuito de deixa-lo ali, inerte a sua situação, alienado e sem perspectivas.

Nessa educação “bancária” debatida por Paulo Freire, o docente é o centro e a fonte do saber, enquanto os educandos são apenas seres vazios, maleáveis, domináveis, passivos e ouvintes, que apenas recebem informações sobre alguns saberes e que geralmente não se vinculam com suas realidades, por isso não despertam tanto interesse.

E é isso que os grupos dominantes buscam com esse modelo de educação tradicional, que Paulo Freire (2016) chamou de educação “bancária”: os opressores buscam que os oprimidos sejam sempre oprimidos e se enxerguem sempre como seres vazios que precisam ser preenchidos por um saber sempre externo, ignorando por completo seus aprendizados e suas experiências vividas, que não se percebiam e se reconheciam como tal, porque para os opressores e sua pedagogia, alguém que questiona não é “educado”. O “educado” seria alguém que se submete a essa opressão sem se reconhecer como oprimido, sem questionar seu papel social, e o porquê das questões ocorrentes na sociedade da qual faz parte:

Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. [...] em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação[.]. (FREIRE, 2016, p. 80)

A principal característica da Pedagogia Tradicional que deve ser reavaliada é o ensino “bancário” que em sua concepção finalista, propõe as disciplinas escolares como um fim em si mesmas, como se não houvesse nada além do conteúdo que os educandos pudessem apreender. A Pedagogia Crítica defende, portanto, que o ensino é muito mais que simplesmente transferir informações/saberes, devendo ter também

o intuito de preparar os educandos e desenvolver as competências necessárias ao exercício de um papel ativo como cidadãos e alcançar crescimento pessoal em diversas áreas.

Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado de forma desvinculada do projeto que a serve, que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados. As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente ao desenvolvimento das competências pessoais. (MACHADO. 2002, p.139)

Sob esta perspectiva, a educação possui o propósito de desenvolver competências vitais para o compromisso do indivíduo com a sociedade, ou seja, muito mais que ensinar saberes voltados às áreas disciplinares isoladamente, deve buscar formar cidadãos ativos em seus papéis sociais e serem capazes de reconhecerem-se como membros de uma sociedade e sujeitos capazes de transformá-la:

No cerne dessa discussão a educação é chamada para contribuir de forma crítica, procurando desvendar a complexa trama social imposta pelo sistema dominante e pelo seu grupo, a burguesia. Entretanto, as práticas educativas e as teorias a ela vinculadas reproduzem os interesses daqueles que controlam os mecanismos sociais[...]. (MENEZES. 2011, p.2)

Além da perspectiva freiriana, que será discutida mais detalhadamente no presente trabalho, é importante frisar que outros autores, como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, apesar de não concordarem totalmente com a perspectiva de Freire, discordando de seu método, concordam que é de suma importância que o ensino seja voltado à formação crítica do educando e conseqüentemente do cidadão. Apesar das bases iniciais das perspectivas desses autores apresentarem distanciamentos, é possível concluir que elas possuem a mesma finalidade, que é trazer o debate crítico para a educação, seja dentro da escola como foi o ponto de partida de Saviani, seja nas experiências de educação popular como partiu Freire.

Esses autores divergem principalmente no que tange há como alcançar essa emancipação. Para Freire, o saber prévio e a vivência do estudante são o ponto de partida para o que vai ser discutido em sala, e o processo educativo deve ter como foco a desconstrução da opressão da qual aquele grupo específico está mais diretamente submetida (as chamadas “situações limites”).

Já Saviani e Libâneo, por exemplo, defendem a necessidade de se haver os conteúdos pré-estabelecidos, como forma de linear o que é ensinado nas escolas,

respeitando, entretanto, as especificidades sociais e culturais dos estudantes (sob este aspecto, eles concordam, portanto, que a vivência e a experiência prévia dos estudantes deva ser levadas em conta). Isso que não os torna tradicionais, visto que apesar de defenderem a existência dos conteúdos pré-definidos e padronizados, defendem também que esses sejam interpretados de forma crítica e que se aproximem e se relacionem com a realidade vivida pelos educandos, o que se contrapõe a pedagogia tradicional, demonstrando nesse aspecto a aproximação da finalidade das perspectivas desses autores.

Na prática escolar, são mantidos em momentos separados o trabalho com os conteúdos e a atenção aos contextos socioculturais e institucionais nos quais os alunos participam e vivenciam. Ou seja, os especialistas em pedagogia e os docentes não vêm conseguindo conectar, no ato de ensinar, práticas socioculturais e práticas pedagógicas. Quando estas são levadas em conta, aparecem mais como formas de organização da escola do que práticas pedagógico-didáticas ou, quando muito, como atividades “extracurriculares” ou temas transversais como se, de um lado, estivessem os conteúdos e as atividades “escolares” e, de outro, as práticas sociais e cotidianas. (LIBÂNEO, 2013, p.2)

Apesar de Saviani, como dito anteriormente, não compartilhar propriamente da mesma perspectiva metodológica de Freire, ele também defende que mesmo um ensino que prime pelo conteúdo padronizado deve ser crítico e apto a formar cidadãos criticamente ativos para com a realidade social em que vivem.

Em relação a questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração. (SAVIANI, 1988, p.40)

Para Saviani, a escola tradicional, cumpre bem o papel a qual foi designada em sua constituição, servir os interesses de Estado e da sociedade capitalista, e a educação crítica vem mostrar que o ensino tradicional nunca tentou impulsionar a formação crítica, até porque o seu papel, mesmo que de forma mascarada é colaborar para os interesses do Estado e não promover movimentos de ações e reflexões contra os interesses do mesmo, pois, como foi dito a escola tradicional assim como a Geografia Tradicional é ferramenta do Estado para legitimação das ações do mesmo.

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica na educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1988, p.42)

Apesar de atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pautar um ensino que promova o desenvolvimento das competências necessárias para que os educandos possam agir como cidadãos críticos e agentes ativos para com a sociedade e para com suas próprias trajetórias de vida, ainda há instituições e docentes que resistem a esse novo modelo curricular, demonstrando dificuldade de atualizarem/adequarem suas práticas pedagógicas, dificultando o desenvolvimento da criticidade necessária a uma educação emancipatória:

O currículo instrumental, posto em prática numa escola organizada para a proteção da pobreza, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade já que está assentado em competências e habilidades dissociadas de conteúdos e de significados. (LIBÂNEO, 2013, p. 5)

O que Paulo Freire defende é, fundamentalmente, que a educação corrobore a libertação dos oprimidos. Mas, como se daria essa libertação? Freire defende que o primeiro passo para a libertação de um indivíduo que vive na condição de oprimido é que o mesmo se reconheça como tal. Segundo Freire (2016, p.12) *“os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente”*.

A partir do reconhecimento de que é oprimido, questionamentos surgirão, e a busca pela libertação partirá também da ação do sujeito que deve, segundo Freire, vir acompanhada de reflexões, promovendo a Práxis que nada mais é do que ação acompanhada de reflexão, visando a transformação (e não a mera contemplação da realidade). Porém, é importante frisar que além de se reconhecer como oprimido o indivíduo deve buscar sair de sua zona de conforto, saber de sua situação de excluído, oprimido, afastado das boas oportunidades e buscar a sua libertação como também a libertação de outros, ou seja, não basta apenas se reconhecer oprimido, é preciso querer deixar de ser.

É importante ressaltar, que essa opressão também ocorre para com os docentes, esses se sentem oprimidos, esmagados pelo Estado para que cumpram seus papéis

como “transmissores de conteúdos”, que apresentem os “resultados esperados”, e não sejam incentivadores de questionamentos. Essa dominação do Estado se expressa através das várias obrigações que se exige do docente dentro de determinados prazos, dentro de determinados padrões e em condições adversas - grande número de educandos em sala, pelo excesso de obrigações e pela sobrecarga de burocracias. Assim como expressa Freire (1987, p, 16-17), é recorrente que os educadores se sintam julgados e afirmem que “ninguém os ouve”, e por vezes se culpem pelo mau desempenho dos educandos, colocam em si a culpa pelo fracasso.

A sociedade capitalista tende a promover uma sistemática desumanização. Os opressores são indivíduos desumanizados e que roubam também a humanidade dos oprimidos os transformando em “coisas”, negando a eles suas vocações como homens construtores e autores da própria história - como descreve

Freire (2016, p. 40), *“a desumanização que não se verifica apenas nos que tem a humanidade roubada, más também, ainda que de forma diferente nos que a roubam”*.

Os indivíduos que se reconhecem na condição de oprimidos, devem buscar além de exercer a ação também buscar conhecimento (práxis), algo que, é claro, pode ser adquirido em inúmeros lugares, que podem estar longe dos portões de uma escola. Porém, Freire (2016, p.12) propõe que a educação seja a principal ferramenta no processo de libertação e construção de uma nova sociedade, e diz *“A pedagogia libertadora, é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor”*. Todavia, muitos indivíduos que sendo oprimidos, atuavam também como opressores, como no caso do docente “bancário” que se liberta e passa a ser mais que um ser liberto, passa a ser também alguém que dissemina o ideal de libertação.

A educação “bancária” é moldada pelas classes dominantes e possui um caráter mais técnico, voltado à formação para o mercado de trabalho. Nesse modelo não são feitos estudos voltados a questões sociais de forma aprofundada nem se entram em diálogos sobre a realidade dos educandos, que nem tampouco possuem liberdade para dialogarem sobre suas opiniões e pontos de vista, pois, na educação “bancária”, os oprimidos não podem e nem precisam saber muito, apenas o suficiente para desenvolverem suas tarefas e seus trabalhos de forma correta no sistema de produção do capital (saber ler, escrever e fazer algumas contas parece suficiente nesse sentido):

Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso. [...] Como os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do saber, é preciso que eles tenham acesso ao mínimo do saber necessário para produzirem. A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence. (SAVIANI, 2011, p.67)

É importante frisar também que a meritocracia é algo que está muito ligado a questão da educação opressora. Cria-se a ideia de que todos podem atingir um padrão mais elevado econômico e social através de estudo, esforço e dedicação, e se costuma usar alguns poucos indivíduos que saíram de classes vulneráveis e atingiram as classes de maior poder aquisitivo e poder. Todavia, é preciso que haja sempre ação acompanhada de reflexão, para que o indivíduo não se projete apenas economicamente, mas também se projete para fora da opressão em um movimento que não só o liberte, mas que gere consciência nos demais que ainda estão oprimidos, sobre sua real condição, pois, segundo as palavras de Freire “*Quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é se tornar um opressor.*”

Paulo Freire, em sua obra (2016), ressalta que existem três estágios para transformação da condição de oprimido em direção ao homem liberto. O primeiro é a “imersão”, que por sentido notório da palavra, significa que o indivíduo está imerso sobre esse sistema opressor e não se enxerga para além dali; se considera um ser pobre de conhecimento e que necessita que o docente ou outros “acima” dele lhe proporcionem esse conhecimento através de seus ensinamentos; se considera um alguém que nasceu pobre e sempre será pobre porque a sociedade é assim - uns nascem para dominar e outros para serem dominados e serem à margem da sociedade, sem questionar seu destino.

O desejo do oprimido, nesse estágio, é querer se tornar um opressor, ter o que ele tem, o mesmo estilo de vida, entre outros aspectos que ele cobiça. O oprimido gostaria de ser visto como o dominador é visto do seu ponto de vista de oprimido. Nessa condição o mesmo não se enxerga como sujeito transformador e não questiona seu papel na sociedade. É acomodado e possui grande medo de sair de suas zonas de conforto.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr risco de assumi-la. E temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2016, p.47)

Esse estado de “imersão”, pode com o tempo e por puro movimento de ação do próprio oprimido, caminhar para um patamar de “emersão”, que Freire considera o momento em que o oprimido passa a se descobrir e se reconhecer como oprimido de fato, e que essa condição em que ele está não é assim por que tem que ser assim. Esta seria uma fase de descobrimento e questionamento, que pode caminhar para um cenário de “inserção”, onde não só o sujeito se descobriu como oprimido, não cobiça ser um dominador, mas não se conformou com sua situação diante dos opressores, e busca sair dessa condição sem se tornar um opressor de seus opressores. Torna-se então um novo homem, libertado e consciente de seu papel social e de sua condição como ser livre e autor de sua própria história:

Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. (FREIRE, 2016 p. 60)

O docente (nesse modelo de educação “bancária”) não passa de um difusor do modelo opressor. Nesse modelo educacional é ele que detém o saber e os educandos são seres vazios do conhecimento - é desconsiderada toda a experiência de vida prévia do indivíduo, o que ele sabe sobre algo no seu cotidiano, o que ele já fez na vida, é como se nada disso importasse, como se o educando chegasse totalmente vazio a escola, e tudo que é ensinado não se vincula com sua vida cotidiana, como se nada coincidissem; o docente é apenas o narrador e os educandos ouvintes, passivos e sem direito a voz, são considerados coisas. Descreve Freire:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se, ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores, ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2016, p. 79)

A educação “bancária” trata o docente como centro e fonte do saber, e isso o coloca a um grau de autoridade sobre o educando o que distancia os mesmos, cada

vez mais, deixando-os receosos a qualquer indagação, como se houvesse uma verticalidade entre educando e educador, ou seja, o docente diz, o educando ouve, cala, aceita, e acredita que não deve questionar, pois pensa que o professor é o único que detém a sabedoria e os educandos são considerados tão vazios que não tem nenhum saber a oferecer e precisam se encher do saber de alguém que é “mais” do que eles. Esse crescente distanciamento entre docente e educandos tende a comprometer a possibilidade de diálogo e fazer os educandos não expressarem sequer suas dúvidas:

[...] uma relação de diálogo entre o professor e aluno que se dá a partir de posições diferenciadas, pois o professor continua sendo professor, e responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno. [...] O aluno precisa assumir o papel de querer aprender, ter perguntas a fazer, e não simplesmente esperar que o professor fique falando, ouvir simplesmente. (CASTROGIOVANNI, 2002, p.93).

Esse diálogo não ocorre de forma satisfatória na educação bancária, tornando as aulas tediosas, pois, se faz distantes da realidade dos educandos. Isso retroalimenta a lógica de que o docente será sempre o que tem a ensinar ao passo que os educandos com nada contribuem a respeito de suas vivências e realidades.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem [...]. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem se quer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 2016, p. 81)

Se tornando um indivíduo alienado, acomodado a aceitar todas as condições sociais vigentes na sociedade de forma passiva e acrítica, o oprimido muito agrada o sistema opressor no qual está inserido, visto que, um sujeito incapaz de questionar, refletir, criticar e, principalmente, de agir no sentido de transformar o meio no qual vive de forma positiva, é alguém muito bem aceito pelo sistema. Por esta razão, o modelo educacional bancário tende a se perpetuar sem muita dificuldade.

Quanto mais se exercitem o educando no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. [...] na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental

não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 2016 p. 83).

Essa ausência de capacidade reflexiva que origina indivíduos alienados advém, portanto, da impossibilidade de o docente dialogar com o educando, de levar o processo de ensino e aprendizagem até próximo dele, de suas experiências, de seu saber prévio. O docente “bancário” desconsidera que o educando possa lhe ensinar algo a partir de sua vivência; desconsidera que ele possa ter aprendido algo no seu cotidiano. Isso torna o ensinar extremamente abstrato e descontextualizado desvinculado da realidade do educando – afinal, lhe ensinam coisas que não possuem a mínima relação com seu cotidiano, com sua cultura e com sua linguagem. Essa é a principal crítica a se fazer à educação “bancária”.

Um exemplo claro de como funciona o modelo de educação “bancário” é usar, para o ensino e aprendizagem em Geografia, um mesmo livro didático em uma escola da periferia de São Paulo e em uma escola de uma pequena cidade no interior do Nordeste, onde a cultura a linguagem e o estilo de vida nada coincidem um com outro. Os docentes dessa pequena escola, por exemplo, precisam atualizar/contextualizar por si o conteúdo do livro de forma a adequá-lo à realidade dos educandos, ao seu lugar, à sua região, à sua cultura, entre outros. E para isso é preciso criatividade e uma boa formação que lhe garanta autonomia. Todavia, muito destes estão imersos em suas zonas de conforto moldadas pela educação tradicional “bancária”.

Estudar e compreender o lugar em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas, Muitas vezes as explicações, podem estar de fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para compreender o que acontece em cada lugar. (CASTROGIOVANNI, 2002, p.84).

A importância de trazer o conteúdo ensinado para realidade do educando também se apresenta na perspectiva de Libâneo (2013):

O currículo focado em experiências educativas por vivências socioculturais com base na experiência corrente dos alunos traz consigo, sem dúvida, muitas virtudes. Com efeito, a diversidade social e cultural e suas características (diferenças de classe social, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, diferentes redes de saberes, as diversas práticas institucionais), estão presentes na dinâmica das atividades escolares. Reconhece-se nesse currículo uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação

em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas. (LIBÂNEO, 2013, p. 5-6).

Indo na contramão dessa educação opressora, Paulo Freire apresenta uma pedagogia com viés moldado na libertação do indivíduo, a Pedagogia Libertadora, uma educação, onde docente e educando possam dialogar em nível de reciprocidade, onde o saber do educando agrega na aprendizagem, onde suas vivências e aprendizados fora do contexto escolar sejam reconhecidos, onde o docente não é apenas um narrador de conteúdos e detentor do saber, mais sim um mediador entre conhecimento e educando.

O docente nesse modelo, atua de forma a construir sujeitos reflexivos, capazes de pensar por si só, de serem críticos e capazes de planejar ações em prol de transformações. Segundo Freire:

[...]a razão de ser da educação libertadora está em seu impulso inicial, conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 2016, p. 82)

Desse modo é possível compreender que a educação libertadora nada mais é que o oposto da educação “bancária”, opressora, que transforma o indivíduo em coisa, ou como diz Paulo Freire, o induz a *ser menos*, a educação libertadora, por sua vez, transforma o indivíduo, lhe permite *ser mais*, um novo Homem, ser ativo, agente da sociedade, ser pensante, crítico e transformador.

É importante ressaltar também, que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais ¹ (PCN) configuraram o viés educacional voltados a criticidade. É possível notar na construção da BNCC, que o ensino (em particular o de Geografia) caminha no sentido de um despertar dos educandos a uma sociedade mais igualitária, um maior debate sobre as questões econômicas, políticas, sociais, naturais, e o porquê de diversas questões.

O ensino de Geografia e História, ao estimular aos alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento

¹ Os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN's) apesar de não serem obrigatórios, são utilizados como norteadores, ou seja, indicam o que deve ser ensinado nas escolas, de modo que todas sigam uma mesma direção sobre o que é ensinado e trabalhado ao longo dos semestres e dos anos em cada série/ano, podendo cada escola, adapta-los a suas peculiaridades.

autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção, mais responsável no mundo que vivem. (BRASIL,2017, p. 353-354)

Desde o final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), visam uma Geografia que desenvolva diálogos e reflexões sobre o espaço e a sociedade, entretanto, apesar de esses documentos, levarem a perspectiva de que a Geografia se transforma com o passar do tempo, as instituições ainda se veem, em sua maioria, presas ao viés tradicional.

Assim, o espaço na Geografia deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, ela se transforma ao longo dos tempos histórico e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la. (BRASIL, 1997, p, 27)

No que diz respeito às ciências humanas, em específico a ciência Geográfica, a Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância de se debater questões não apenas relacionadas aos estudos das características físicas do nosso planeta, mas também, em como a sociedade se distribui sobre a superfície da terra e de que forma se organiza em suas mais diversas estruturas, sejam elas religiosas, culturais, políticas, etcetera, a fim de que os educandos compreendam a existência de diversidades, exercendo o respeito e a igualdade apesar das diferenças individuais de cada um, também como as sociedades interagem com a natureza e como as ações humanas interferem sobre o meio natural e vice-versa, afim de compreender as transformações da mesma.

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. [...]. Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL,2017, p.359-361).

É bastante claro que combater a desigualdade trata-se de combater algumas questões do processo capitalista, o que não é, logicamente, uma questão simples, entretanto, os processos de conhecimento, de aprendizado, reestruturação e formação do espaço, são derivados de processos históricos, com isso é possível que futuramente, como reflexo das ações atuais de combate às desigualdades sociais, o que inclui uma nova perspectiva de ensino e práticas pedagógicas, o mundo, seja um lugar menos excludente e desigual, e a Geografia possui o grande papel de analisar, organizar e reorganizar as estruturas espaciais e as sociedades, possibilitando a compreensão e análise desses processos evolutivos, assim como tem feito desde o início da sua empregabilidade como ciência.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 361)

Entretanto, é preciso frisar que apesar destes documentos apresentarem uma perspectiva crítica ao currículo, a assistência deles reforça uma perspectiva tradicional e prescrita, já que o currículo traz todos os conteúdos prontos, exigindo do professor apenas criatividade quanto ao método os quais esses conteúdos serão trabalhados em sala.

E como disciplina crítica, vem com o novo viés, o de despertar o indivíduo da opressão e zona de conforto, além de estabelecer suas competências para sua atuação como membro ativo da sociedade.

Apesar de que as escolas temem ser esvaziadas dos seus conteúdos com as novas práticas pedagógicas que visam a valorização da vivência dos educandos, assim como cita Libâneo (2013) *“esse tipo de orientação curricular tende a perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola à medida que põe em segundo plano os conteúdos, recaindo-se nos mesmos limites das propostas neoliberais já criticadas.”*, o que esse novo modelo educacional proposto por Freire e defendido por

outros autores visa, aqui neste estudo, é defendido quanto a prática de trazer a realidade dos educandos, não esvaziando as escolas dos conteúdos, mas sim, trazendo os conteúdos para realidade dos educandos, tornando o ensino cada vez menos “bancário”, mais efetivo e mais crítico, a fim, de futuramente ser possível construir uma sociedade mais justa e igualitária formada por cidadãos críticos, ativos e cientes de seus papéis sociais, compreendendo que o ensino escolar não possui um fim em si mesmo, refutando a perspectiva do currículo tradicional, demonstrando que a escola é local de construção e amadurecimento do caráter crítico e positivamente transformador da sociedade.

CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA CRÍTICA E A PEDAGOGIA CRÍTICA NA SALA DE AULA.

A ciência geográfica, como foi visto, passou por diversas transformações ao longo de seu desenvolvimento, deixando de ser uma ciência apenas de estudos sobre as características físicas e da distribuição da população na superfície do planeta, que servia aos interesses apenas dos Estado e das corporações, para se tornar uma ciência que traz à tona debates sociais, políticos, culturais e econômicos entre outros.

Este trabalho buscou resumir, no Capítulo 1, como se deu esse desenvolvimento da Geografia enquanto ciência no intuito de compreender onde e como surge esta afinidade a entre Geografia Crítica e Pedagogia Crítica, que convergem quanto a seus objetivos: construir um mundo mais justo, menos desigual – em suma, contribuir para que os oprimidos construam o caminho para sua emancipação. A Geografia Crítica, portanto, segue basicamente os mesmos princípios de uma Educação Libertadora, debatida por Paulo Freire e outros educadores, e se fundamenta sobre as bases filosóficas marxistas, anarquistas, estruturalistas, pós-estruturalistas, entre outras. Ambas têm como intuito maior, desmascarar e desconstruir a opressão.

A parte empírica do presente trabalho consistiu em verificar, por meio da observação direta em duas escolas da rede pública de Vila Pavão, se o ensino de Geografia segue esse viés crítico, tanto quanto aos conteúdos abordados, quanto em relação à prática docente (a postura e métodos de ensino e aprendizagem levadas a cabo pelos docentes).

Como fora abordado no Capítulo 2, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem um viés educacional mais crítico e questionador, o que nos leva a conclusão de que as diretrizes educacionais instituídas pelo Estado brasileiro dialogam diretamente com a Pedagogia Crítica e com a Geografia Crítica. Mas será que isso de fato se consolida em sala de aula? É isso que a pesquisa feita nas duas escolas busca verificar.

As escolas pesquisadas foram escolhidas partindo do princípio de ambas serem as duas principais instituições de ensino do município de Vila Pavão, e também pelas duas escolas terem uma ligação histórica uma com a outra, visto que, grande parte dos educandos egressos da escola de Ensino Fundamental pesquisada ingressam no

Ensino Médio na outra escola que também foi objeto da pesquisa. Outro fato de peso para a escolha destas duas instituições foi o fato desta autora já ter estudado em ambas (por quatro anos na escola de Ensino Fundamental e por dois anos na escola de Ensino Médio) e conhecer grande parte do corpo docente e administrativo, além também de realizar estágio de docência na escola de Ensino Fundamental pesquisada.

A escola de Ensino Fundamental tem como órgão gestor o governo municipal, possui cerca de 529 educandos divididos em turmas de pré-escola ao nono ano, que funcionam nos períodos matutino e vespertino, contando no ano da pesquisa (2019) com apenas uma docente de Geografia, contratada em regime de designação temporária (DT), a qual será chamada pelo pseudônimo Cláudia, para atender a todas as turmas de 6º ano 9º ano nos dois períodos de funcionamento da instituição.

Já a escola de ensino médio tem como órgão gestor o governo do Estado, possui cerca de 253 educandos, divididos entre 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, que funcionam nos períodos matutino e vespertino. A escola também conta com uma única docente de Geografia de nome Marluce Furtado de Oliveira Moronari, que é servidora efetiva, para atender a todas as turmas da escola nos dois períodos de seu funcionamento.

A escolha por não identificar os nomes das instituições e também da docente da escola de Ensino Fundamental partiu do princípio de buscar preservar suas identidades, para que seja evitada exposição indevida dos mesmos. Como a docente Marluce não se opôs a citação de seu nome na pesquisa, optamos por não usar nenhum pseudônimo.

No que tange à formação acadêmica das duas docentes participantes da pesquisa, a docente Cláudia é licenciada em Geografia pela UNOPAR -Universidade do Norte do Paraná, na modalidade à distância, e o ano de sua graduação não foi especificado, ela nos informou também, possuir cursos de formação continuada na área de educação e também pós-graduação em gestão ambiental, porém, apesar das buscas, não foi encontrado o currículo acadêmico da docente Claudia na Plataforma Lattes, o qual também não foi especificado em conversas, devido a isso, as informações sobre sua formação infelizmente não são detalhadas.

A docente Marluce teve sua graduação em Geografia realizada na FAFIC –

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina, na modalidade presencial, no município capixaba de Colatina no ano de 1999. Além disso, tem de outra graduação, em pedagogia, realizada na modalidade a distância na UNIUB – Universidade de Uberaba, cuja graduação foi concluída no ano de 2013. Possui também especialização em Gestão Ambiental e Manejo do Solo na Agroindústria realizada no ano de 2004; pós-graduação em Gestão Escolar, Administração e Supervisão, realizada no ano de 2006, além de vários cursos voltados a área da educação. Já desenvolveu trabalhos importantes, tendo inclusive recebido uma premiação de vinte mil reais por um projeto de ensino para a escola em que trabalha, dinheiro que permitiu a compra de *táblets* para uso pedagógico em sala de aula (o currículo completo da docente Marluce pode ser encontrado na Plataforma Escavador).

A primeira observação feita na pesquisa foi em relação ao número de educandos atendidos por cada uma das docentes e também a estrutura física de ambas as instituições. Quanto a isto, a escola de Ensino Fundamental apresenta grandes dificuldades à docente Cláudia, visto que são muitos educandos a serem atendidos, o número de aulas semanais também é extenso e a infraestrutura da escola não apresenta boas condições a aulas diversificadas, com o uso de recursos como data show ou do laboratório de informática que não possui equipamentos suficientes.

A segunda análise foi verificar se as direções das instituições de ensino pesquisadas apresentam muitas restrições sobre a maneira de ensinar de cada docente, ou seja, verificar se as docentes possuem autonomia para dirigirem suas aulas da maneira que considerem melhor e mais adequada. Foi observado que as mesmas possuem liberdade para administrarem suas aulas sem grandes intervenções por parte da escola.

Ao analisar a atuação das docentes de Geografia nas duas instituições, ficou evidente que ambas, apresentam características distintas quanto à maneira de lecionar, o que é bastante natural, visto que cada pessoa agrega sua identidade própria à sua forma de se expressar, falar e se relacionar.

Contudo, a docente Cláudia, possui características mais tradicionais quanto às suas práticas pedagógicas. Durante o período de realização do estágio, foi possível observar em suas aulas que os educandos devem permanecer sempre em silêncio, poucas vezes possuem liberdade para apresentarem suas perspectivas sobre os

assuntos, o livro didático norteia a grande maioria das aulas, e geralmente todas as respostas das perguntas das atividades são retiradas do próprio livro. Outra característica que ficou bastante evidente é que os conteúdos muitas vezes são abordados de forma descontextualizada, ou seja, parecem não ter uma ligação clara entre si e nem significado dentro da realidade dos estudantes, o que os torna bastante incoerentes em alguns momentos, o que nesse contexto discutido por Freire, se identifica como uma metodologia “bancária”.

Já a docente Marluce apresenta uma postura mais voltada ao diálogo. Durante a pesquisa foi observado que o uso do livro é feito somente em alguns momentos, pois, a mesma demonstra total domínio sobre o que está falando e explicando, fazendo o uso deste apenas como suporte para dar uma explicação adicional ou se utilizar de alguma figura do mesmo para representar melhor aos educandos o que está explicado. Suas aulas fluem como uma espécie de diálogo onde os educandos são incentivados a pensar, a correlacionar o conteúdo com suas vivências, possuindo sempre um tom de continuidade com o que já foi abordado em aulas anteriores levando a uma maior correlação entre os conteúdos, facilitando assim a compreensão dos mesmos, ou seja, sua didática se aproxima mais de uma perspectiva crítica e emancipadora.

É importante frisar que ambas já lecionam a mais de 20 anos. Isso evidencia que a postura do docente também está relacionada com a continuidade de sua formação, porque muitas vezes os profissionais constroem sua maneira de ensinar com base naquilo que foi observado em seus educadores ao longo de sua vida escolar e também acadêmica - e ter uma boa formação contribui para a quebra de alguns preceitos, como a forma “bancária” de ensino.

Esse fato deixa explícita a importância de se haver uma formação contínua durante a carreira docente. Durante a pesquisa com a docente Cláudia, foi relatada pela mesma a ausência de cursos ofertados para formação continuada de educadores da rede municipal, o que de fato precisa ser melhorado. Entretanto, a busca por formação é algo que deve partir também do docente, ou seja, deve partir principalmente dele a iniciativa por investir na continuidade e no aprimoramento de suas competências quanto professor, pois infelizmente as políticas públicas de incentivo a qualificação nem sempre são eficientes.

A postura do docente de promover o diálogo em sala de aula assim como interligar o local ao global, trazendo os temas estudados para dentro do espaço de vivência e referência dos educandos, gera nos mesmos resultados muito melhores no sentido do desenvolvimento da consciência social, política e uma visão mais ampla do mundo ao seu redor. É algo fundamental no âmbito da Geografia Escolar, como defende Kimura (2014):

No recorte espacial que se faz, surgem as relações existentes em determinado espaço ou de um espaço com outro, em que merge a relação entre o local e o global. Nos tempos atuais, tidos como de globalização, essa relação torna-se bastante visível, de maneira que ela pode ser, desde cedo esclarecida aos alunos.

Trata-se na verdade, de realizar um ir e vir constante entre o próximo e o distante, que um explica o outro. Ao criar condições para o aluno estabelecer as relações entre o próximo e o distante sua compreensão do mundo ganhará significado, inclusive a da sua realidade imediata, ao serem estabelecidos os elos explicativos entre eles (KIMURA, 2014, p.102)

Isso permite o questionamento e o diálogo (pelo compartilhamento de suas experiências pessoais), além de claramente ter maior potencial de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes. Os educandos passam a buscar e formular suas próprias respostas para aquilo que vivenciam e observam na sociedade, e isso fica claro nas aulas da docente Marluce.

Essa educação “bancária” que caracteriza as aulas da docente Cláudia não estimulam o questionamento, o diálogo, nem tampouco os debates em sala sobre os temas. Isso leva os educandos à falsa ideia de que essas questões são assuntos que não lhes dizem respeito; os induz a crer que refletir sobre temas é algo fora de suas realidades, que eles devem apenas memorizar o que há nos livros e se darem por satisfeitos com as respostas ali obtidas.

A forma “bancária” de ensino coloca os educandos em uma zona de conforto tão fechada, que ao se depararem com uma sociedade que vem se tornando cada vez mais complexa, tem dificuldades em entenderem a realidade e pensarem a mesma por si sós. Não possuem senso crítico e tendem a considerar tudo o que ouvem como verdades, pois ainda não conseguem analisar e olhar criticamente para a realidade a sua volta.

A postura da docente Cláudia leva à impressão que as aulas são algo automático e sem uma finalidade clara. Trazer algo novo, um debate, um diálogo para aula parece

não ser algo confortável para o docente “bancário”, que se vê incomodado ao precisar sair de sua zona de conforto e estimular os educandos a pensarem de forma autônoma, visto que, para despertar nos educandos tais competências é necessário uma constante busca por aprimoramento na prática de ensino, afim de sempre se manter atualizado quanto às transformações do mundo e da sociedade, e essa busca requer sempre esforço e empenho por parte do educador.

Muitas vezes o docente sabe da importância de se ter um olhar crítico, de desenvolver a criticidade nos educandos, porém, trabalhar em prol disto, acaba sendo algo “desgastante”, pois para permitir o questionamento, levar os educandos a pensarem sobre suas realidades, permitir que tragam suas vivências prévias para os diálogos pedagógicos em sala é preciso se manter em busca constante por informações e conhecimentos, e isso exige um esforço para além da alta carga horária em sala de aula, algo comum na maioria das escolas públicas.

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p.14)

Através da pesquisa ficou perceptível que algumas vezes não há planejamento das aulas por parte da docente Cláudia, o que pode ser justificado pela quantidade excessiva de carga horária em salas de aulas. A ausência de planejamento deixa não só os educandos “perdidos” nos conteúdos, mas também o próprio docente. O não planejamento das aulas gera uma espécie de desconexão com restante do conteúdo que foi trabalhado anteriormente, gerando a sensação que os assuntos estudados não se inter-relacionam, induzindo o educando a percepção errônea de que os conteúdos possuem um fim em si mesmo.

A grande quantidade de turmas acaba se tornando uma justificativa para a ausência de planejamento assim como para a falta de busca por mais cursos de capacitação. Mas, é fato que se não houver organização dos conteúdos e do que vai ser dialogado em sala com os educandos, todo processo acaba se tornando um misto de informações desconexas que leva ao não aproveitamento da disciplina da forma esperada e isso leva também a um grande desgaste emocional do docente, que acaba

ainda mais desmotivado, isso porque quando as aulas não são planejadas para se interligarem umas com as outras, tudo se torna abstrato, como um misto de informações desconexas, fazendo com que o professor não consiga atrair de forma significativa a atenção dos educandos, desse modo as aulas acabam quase que perdidas, ou seja, e o esforço do docente durante aquela aula, quase não foi aproveitado.

Obviamente a culpa de uma aula não ser proveitosa pelo motivo de alguns educandos não serem participativos nem sempre é do educador. Contudo, é necessário ser frisado que quando as aulas possuem relação umas com as outras, quando os educandos se veem dentro do contexto que o docente usa para explicar determinados temas e conceitos, o desgaste em sala de aula não deixa de existir, mas é conseqüentemente menor. Isso é notável, por exemplo, com estudantes da 1ª série do Ensino Médio da outra escola onde a pesquisa foi realizada, os quais pude acompanhar também no 8º ano no Ensino Fundamental durante os semestres anteriores do Estágio Supervisionado. Era notável como o comportamento havia melhorado significativamente com relação ao ano anterior. Isso confirma que a postura pedagógica do docente interfere de forma significativa no interesse do educando pelas aulas.

Em busca por compreender melhor a perspectiva educacional de cada docente, além da observação das aulas, pretendia-se realizar uma entrevista com o intuito de compreender a visão que cada uma possui sobre a finalidade do ensino de Geografia em âmbito escolar. Todavia, a entrevista foi realizada somente com a docente Marluce. A docente Cláudia foi informada sobre a entrevista em dezembro de 2019, ocasião em que se prontificou a participar da entrevista e responder as perguntas via e-mail. Pelo aplicativo de mensagens, ela considerou preferível que as perguntas da entrevista fossem enviadas via e-mail, pois não trabalharia mais na escola pesquisada no ano de 2020 (porque inicialmente pretendia-se realizar a entrevista pessoalmente no início do ano letivo de 2020), e assim foram encaminhadas as perguntas da entrevista. Não obtendo resposta após alguns dias, entrei novamente em contato pelo aplicativo de mensagens no dia 12/02/2020, e novamente no dia 20/02/2020 e em outras datas, porém, as mensagens foram apenas “visualizadas” e nunca respondidas. Até o momento de finalização do trabalho, Cláudia ainda não havia entrado em contato sobre

a entrevista. É importante frisar que seria de suma importância o posicionamento das duas docentes sobre suas perspectivas quanto às práticas de ensino em Geografia.

Seguem abaixo algumas das perguntas e respostas referentes à entrevista com a docente Marluce (Escola de Ensino Médio).

- O que a senhora entende por Geografia enquanto ciência?

“Ela [Geografia] é uma ciência primeiro, porque tem suas características metodológicas de acordo com o que se define como ciência - ela tem método e tem estrutura. É uma ciência que estuda o espaço. Como é uma ciência humana, ela não tem a mesma metodologia das ciências da natureza.

Então, quer dizer, ela tem uma variável maior.” - Ao seu ver, qual o intuito da Geografia escolar?

“Formar cidadãos mais críticos que tenham uma visão mais ampla da sua realidade, que consigam agir nessa realidade de forma positiva sabendo todos os elementos que vão atingir com sua ação - mais ou menos isso.”

- Quais competências se espera desenvolver nos educandos com o ensino de Geografia? Acredito que seja bem isso que senhora acabou de dizer, não é?

“As competências de agir dentro do espaço analisando seus diversos elementos, a competência de produção, produzir o espaço, transformar o espaço de forma positiva, seria essa a competência principal.”

A docente comenta um pouco sobre as dificuldades observadas nos educandos quando vem do ensino fundamental e entram no ensino médio. *“Na primeira série do ensino médio, os alunos estão muito focados no livro didático, que eu pego, vou lendo, professor explicando junto com aluno, lendo junto com aluno, e a primeira resposta está no primeiro parágrafo, a segunda resposta está no segundo parágrafo, a terceira resposta está no quarto... Meu filho mesmo veio de lá [a outra escola de ensino fundamental], e observou isso muito em história. Como era a pergunta que o professor elaborava? Era o título, subtítulo do livro. Onde estava a resposta? Logo abaixo do título e subtítulo, então não há necessidade nenhuma de estudar, era só ele abrir o livro e copiar tal qual... Ele não chegava aqui pensando... Eu li isso e vou concluir isso a partir disso e disso. Não, ele conclui aquilo que está no livro, ou seja, está tudo pronto, é como se tivesse uma verdade já pronta, acabada, e você só tivesse que reproduzir, e leitura de espaço e muito mais do que isso, até mesmo porque, eu faço uma leitura, você faz outra, ele faz outra, então, a ação do indivíduo dentro do espaço é de acordo*

com a leitura que ele faz do espaço e essas leituras são diversas, elas não são iguais, então, a questão é: como é que eu faço essa leitura?

Os alunos não vêm com formação de leitura de mapa, de gráfico. Eles têm muita dificuldade. Você pega aí um aluno e vamos fazer representação espacial, uma leitura e interpretação, ele tem dificuldade de fazer a representação e de ler a representação do outro, porque por exemplo: eu falo que é até uma brincadeira, porque quando eu começo a trabalhar cartografia eu falo: - Tente descrever o seu trajeto de casa até a escola. Ele olha e diz: - Mas a folha? ... é impossível fazer, é muito pequena! Ele não tem noção da escala, poder reduzir aquilo. Ele não tem uma visão "de cima" - ele tem uma visão horizontal. É aquilo que ele vê. Ele não consegue abstrair a visão, para fazer uma estrutura. Ele quer fazer de frente, não tem como fazer uma representação de mapa de frente. Eles não conseguem entender isso, e aí como não conseguem fazer, não conseguem interpretar, eles não conseguem pegar um mapa ali... Eles querem pegar aquele mapa como se eles estivessem vendo exatamente como é a realidade. Da forma que eles veem a simbologia utilizada no mapa, eles não conseguem interpretar um conceito. Por exemplo: a 1ª série (do ensino médio) trabalha o conceito de região, conceito de território, [e] eles não conseguem identificar, por exemplo, a diferença entre um e outro - o território brasileiro, região brasileira, é a mesma coisa? Não é! E eles não conseguem fazer essa diferença, e aí eu tenho que voltar, trabalhar... e aí é assim.

É uma coisa que eu tenho que cobrar todo assunto que eu pude: vocês lembram aquele conteúdo? Qual conceito disso? Conceito de lugar? Ai quando está na 3ª série [ensino médio] eu estou trabalhando conflitos regionais e eu falo: gente, vocês lembram qual conceito de lugar? Então vamos agora, dentro do conteúdo de conflitos regionais e entender porque que os conflitos de espaço ocorrem, qual é o conceito de lugar que esse pessoal tem. Porque que para gente, parece algo fora do comum brigar por um espaço? Daí você tem que estar voltando, porque se você falar hoje e não falar depois, é um conteúdo aparte, acabou aquele conteúdo, eles vão esquecer. Talvez seja esse o problema no ensino fundamental: eles não ligam os conteúdos - há, o conteúdo do 7º ano depende do conteúdo do 6º ano e eu tenho que estar voltando ao conteúdo do 6º e fazendo uma ligação, eu estou lá no 8º ano e tenho voltar no conteúdo do 6º do 7º ano. Vocês viram, naquele ano sobre esse assunto? Eles não fazem! Quer dizer, a maioria eu vejo que não faz, mas deve ter professor sim, que faz.

Eu não começo um conteúdo sem conectar com outro: é igual eu começar uma aula. Não tem como eu começar uma aula sem conectar com o que foi feito na aula passada. Antes de começar eu pergunto: lembram do que estudamos na aula passada? Então, vamos dar a sequência nesse e nesse fato. Porque senão o aluno se perde, ele pensa que o conteúdo é fragmentado, não só nos dias, mas nos trimestres e nos anos, e não é um conhecimento fragmentado, por isso acaba ficando desinteressante, porque ele [o educando] não consegue vincular, e esse seria o maior problema, ele não conseguir vincular os conteúdos da própria disciplina no decorrer do ano ou dos anos, e também dentro da área, com as outras disciplinas.

E hoje se pede uma integração mais forte entre as disciplinas. Se você não consegue fazer isso nem dentro da própria disciplina, imagine como fica dentro da área. Por exemplo: Se eu estou trabalhando conteúdo de Geografia eu tenho que puxar conteúdo de História, Sociologia... se eu estou trabalhando História vou puxar Geografia e Sociologia, se eu estiver dando uma aula de clima eu tenho que puxar um pouco de Física, de Biologia, Química, que são áreas diferentes. Se o aluno vai dar uma resposta aberta, ele vai usar a Língua Portuguesa, para dar uma resposta mais precisa, mais coesa, então elas estão interligadas, não tem como desvincular. A questão é que na maioria das vezes os docentes fazem isso muito pouco, aí fica fragmentado, conteúdo, disciplina, área, enfim, isso é péssimo para o aluno. ”

As colocações da docente Marluce levaram diretamente ao ponto de discussão, relatando que as competências que espera desenvolver em seus educandos são as qualidades de um cidadão crítico e transformador da sociedade, ou seja, alguém que atua na produção, na transformação positiva do meio em que vive, não apenas nas características físicas, como é o que estuda a Geografia desde suas origens, mas também, no meio social, que saiba correlacionar os acontecimentos nas diversas áreas da sociedade, política, natureza, enfim, entendendo que de algum modo, tudo se correlaciona, como prevê a Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica.

E possível notar também que a docente Marluce possui entendimento de que Geografia não é uma ciência ou disciplina que se explica sozinha, mas que também necessita dos estudos de outras áreas para melhor aprofundamento de suas análises.

Por isso se diz que a “Geografia é uma ciência de síntese”, isso leva a concluir que o docente necessita de estar sempre a par dos conhecimentos básicos das outras áreas e outras disciplinas, concluindo assim, que os conteúdos não são finalistas.

A entrevista com a docente Cláudia seria de grande importância para que houvesse uma melhor análise dos pontos de vista de cada uma das duas docentes. Porém, como relatado acima, a mesma não respondeu às perguntas mesmo sendo contatada algumas vezes e ter se prontificado a participar. Apesar disto, é possível concluir que a postura pedagógica do docente em sala de aula influencia grandemente na formação crítica do educando e em quais competências ele irá desenvolver para agir no meio social. É possível concluir também que a formação do docente tanto a inicial (graduação) quanto as complementações (formação continuada) contribuem para a libertação dele mesmo, que quando se estagna na formação de sua carreira e não busca sempre estar atento as novas realidades da sociedade moderna, continua como oprimido, desse modo reverberando a opressão. Quando o docente se “liberta”, ele passa a ser mais que um indivíduo “liberto”, ele passa a propagar o ideal de libertação pelos seus educandos, não dizendo a eles o que devem fazer e como devem agir, mas, despertando nos mesmos as competências necessárias para que possam compreender a realidade e tudo que os cerca no contexto social, político, econômico etc., e é através deles que surgirá uma nova sociedade, mais crítica.

A primeira questão que ficou explícita nas observações feitas nas escolas, e na entrevista realizada com a docente Marluce é que a mesma possui total consciência de que deseja desenvolver em seus educandos as competências necessárias para que sejam cidadãos ativos, autônomos e críticos para com a sociedade. Que a sua formação e a continuação desta é de grande importância para quebra de antigos paradigmas que ainda existem no cenário da educação. Por isso é necessário que o docente se mantenha em constante busca de informações e conhecimentos, a fim de poder não somente acompanhar as transformações da sociedade, mas também preparar os educandos para exercerem seu papel social de forma produtiva, satisfatória e positiva, contribuindo para uma maior igualdade social, tanto no seu tempo quanto para as gerações futuras - e o lugar onde essas transformações começam, certamente, é a escola.

A segunda questão observada é que nas práticas pedagógicas da docente Cláudia há uma certa ausência de formação crítica, de autonomia, e valorização do que o educando vive em seu cotidiano - não acontece uma nítida contextualização dos conteúdos no Ensino Fundamental, o que torna explicável a dificuldade observada nos educandos de compreenderem que todos os conteúdos se relacionam uns com os outros e também com a realidade.

Esse contexto pode, em grande parte, ser transformado pelo docente através de uma busca mais profunda sobre o contexto histórico e atual da Geografia, e também no constante aprimoramento das práticas pedagógicas - o que se espera na educação contemporânea é uma maior valorização das vivências do educando, da aceitação que ele não é um ser vazio de conhecimentos prévios.

Como Freire ressalta em sua perspectiva, o docente não só é educador, mas também educando, pois, não somente ensina como também está em constante aprendizado. Cabe ao docente buscar ser também lapidado ao longo de sua trajetória, buscando sempre evoluir, se adaptar, acrescentar e crescer junto com seus educandos. Só assim, teremos uma educação que de fato transforma educandos em mais que seres educados aos padrões sociais, mais em seres capazes de atuar de forma positiva na evolução do mundo em que vivemos hoje para um mundo melhor para todos em um futuro breve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desta pesquisa nos levou a fazer um resgate histórico do surgimento da Geografia quanto ciência, e suas várias transformações ao longo dos séculos, visando esclarecer como a ciência geográfica, que anteriormente servia como mera descritora da superfície do planeta e instrumento de interesses de Estado, se tornou a Geografia Crítica influenciada pelas bases filosóficas do socialismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc., deixando de estudar apenas aspectos físicos do planeta, mas passando a analisar também a sociedade como um todo: o homem e suas ações, produções e transformações no espaço e no meio social, político, econômico, natural, entre outros.

Levando em consideração que a Geografia Crítica segue o mesmo viés e bases filosóficas da Pedagogia Libertária, que visa maior questionamento sobre os fatores sociais que nos cercam, buscou-se observar se nas aulas de Geografia das escolas pesquisadas o ensino dessa disciplina tem dialogado com o intuito que se presa tanto a Geografia Crítica, que atualmente é a base dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e correlacioná-la com a Pedagogia Crítica, sobretudo a obra *“Pedagogia do Oprimido”*, de Paulo Freire (mas também com obras de outros autores que apesar de possuírem diferentes perspectivas a de Freire, corroboram com a necessidade de se haver uma maior empregabilidade da criticidade dentro do cenário da educação), que visa tornar o educando apto a ser cidadão crítico e ativo para colaborar no desenvolvimento, produção e transformação da sociedade na qual ele vive

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir das observações feitas na prática dos estágios supervisionados III e IV nas aulas de Geografia realizadas com educandos de 6º ao 9º ano em uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Vila Pavão. As práticas do estágio levaram a percepção de que existe uma ausência de incentivo ao questionamento e ao posicionamento crítico dos educandos da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) quanto à realidade social em que vivem, e aos acontecimentos políticos, ambientais, econômicos, entre outros. Através dessas observações surgiu o questionamento de como era essa realidade com educandos do Ensino Médio, e a partir dessa questão,

surgiu o interesse em observar também as aulas de Geografia ofertadas no Ensino Médio de uma outra escola também do município de Vila Pavão, levando em questão que a grande parte dos estudantes egressos do Ensino Fundamental que estudam na primeira escola pesquisada, ingressam posteriormente no Ensino Médio da segunda escola observada na pesquisa.

As observações levam a concluir que o ensino de Geografia na Escola de Ensino Fundamental pesquisada apresenta divergências quanto ao que se espera do ensino de Geografia atualmente, a docente de pseudônimo Cláudia, que é responsável pelo ensino de Geografia na referida escola municipal, apresenta características bastante tradicionais: não permite diálogos aprofundados sobre determinados temas, nem debates sobre assuntos que venham a discutir mais a fundo questões sociais em sala - consistem apenas em tentar fazer com que ouçam de forma atenta o conteúdo que está sendo passado, conteúdo este que é majoritariamente baseado no livro didático sem que haja grandes correlações entre o conteúdo e a vivência dos educandos, apresentando-se assim, conforme as referências teóricas da pesquisa, como uma docente “bancária”.

Contudo, é importante frisar que notavelmente existe uma sobrecarga de obrigações, horários, educandos e resultados sobre a docente Cláudia, o que se deve ao fato de a mesma ser a única docente de Geografia para atender tantos educandos na escola municipal. Com as observações foi possível analisar também que essa quantidade excessiva de obrigações, interfere diretamente no planejamento e na qualidade das aulas, levando em consideração que um docente libertário sempre precisa estar em constante busca por conhecimento.

Em contrapartida, na escola de ensino Médio pesquisada, a docente Marluce apresenta-se mais inserida nesse contexto crítico e busca despertar nos educandos a perspectiva da criticidade, alertando-os sobre o contexto social ao redor, buscando despertá-los para um olhar crítico e questionador para com a sociedade em que vivem. Contudo, por virem do Ensino Fundamental já “pré-moldados” ao modelo tradicional, é preciso bastante diálogo, trabalho, e empenho para que se inicie um processo de desconstrução e despertar dos educandos a um novo cenário, que possibilita maior

desenvolvimento de suas competências. Porém, esse desenvolvimento é lento e nem sempre ocorre de forma satisfatória.

É importante frisar que as observações e toda pesquisa realizada na escola de Ensino Médio nos levam a concluir que a defasagem na educação oferecida ao Ensino Fundamental não é algo recente, pois segundo o que foi pesquisado, turmas de anos anteriores apresentavam os mesmos padrões moldados por uma educação bastante tradicional, ou seja, a educação “bancária” é algo que parece estar arraigado na educação municipal há vários anos. Contudo essa análise deveria ser realizada de forma mais aprofundada e detalhada em uma futura continuidade desta pesquisa.

A ausência de consciência crítica nos cidadãos gera vários tipos de prejuízos a sociedade, tendo em vista que pessoas acríticas e não questionadoras não buscam exercer seu papel social de forma ativa, permitindo, desta forma, que o cenário político, social e econômico nunca se altere e que a desigualdade social, corrupção, destruição ambiental, entre outros problemas continuem por se desenvolver.

A escola é local de desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem e é na escola onde pode haver um maior despertar e transformação da consciência crítica dos educandos para que possam se tornar melhores cidadãos e desempenhar de forma mais ativa o seu papel social, e o docente é fundamental nesse processo de construção da cidadania. Se o mesmo não consegue despertar o interesse do educando, nem tampouco valorizar as experiências prévias de cada um, esse despertar da cidadania e da criticidade para com as questões sociais tem menores chances de ocorrer - é o que acontece no modelo “bancário” de educação, o qual observou-se presente na escola de Ensino Fundamental com as práticas de ensino da docente Cláudia.

A fim de compreender mais a fundo a perspectiva individual de cada docente sobre o que elas esperam desenvolver nos educandos através de suas aulas de Geografia, foi realizado também uma breve entrevista. Todavia, a ausência da entrevista com a docente do Ensino Fundamental foi um fator limitante para a pesquisa, tendo em vista a importância de poder analisar as perspectivas de ensino das duas docentes. O tempo da pesquisa na escola de Ensino Médio também foi um fator limitante, e essa limitação se deu tanto por questões de tempo quanto por questões financeiras, tendo em vista que a escola fica a 15km de distância havendo a

necessidade de transporte para realização da pesquisa, que para se tornar mais viável tanto quanto a questão do tempo e economicamente, era realizada no mesmo dia que o estágio na escola de Ensino Fundamental. Porém, mesmo em curto período, foi possível concluir que o ensino de Geografia ofertado pela docente Marluce na escola de ensino Médio demonstra uma vertente educacional oposta ao modelo “bancário” observado nas aulas de Geografia da docente Cláudia, na escola de Ensino Fundamental.

Durante as pesquisas ficou evidente o papel fundamental do docente não somente como mediador entre os saberes acadêmicos e os educandos, mas também, como incentivador da busca pelo conhecimento. Um docente que busca se informar sempre mais, que busca novos conhecimentos, que vai em busca de estar sempre atento as nuances e transformações do mundo moderno, se aprimorando e compreendendo que as questões sociais são questões que podem ser transformadas com o despertar das atuais e futuras gerações para com os acontecimentos que os cercam, é alguém que faz a diferença no sentido de busca a uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse modelo de docente é ferramenta de extremo valor para que haja a tão almejada “busca” pela igualdade - disse “busca”, tendo em vista, que a igualdade é algo que virá aos poucos, pois a transformação de alguns conceitos ainda caminha de forma lenta. Entretanto, é claro que os passos mais significativos em busca de uma sociedade melhor e menos opressora surgirá através da educação, mas não uma educação “bancária”, pronta, seletiva e exclusiva, mas de uma educação que liberta, que compreende as diferenças, que valoriza o que o dia-a-dia de cada um traz de novo, que dialoga com o todo e faz parte do todo, de uma educação onde escola e sociedade se compreendem como um só e não um universo a parte e descontextualizado da realidade.

E muito importante que o docente continue sempre a jornada pela busca do conhecimento, do desenvolvimento do seu saber - ele não pode viver aprisionado a velhos paradigmas, pois a cada ano surge uma nova realidade, um novo contexto, e com passar dos anos novas gerações vão surgindo, cada uma marcada por transformações que seu tempo reservou. E é por isso que o docente deve persistir, mesmo que contra a tradição e muitas vezes “sozinho”, atrás de capacitação para que

consiga estar apto a não somente compreender as transformações do mundo, mas também gerar nos educandos o desejo de busca pela compreensão do mesmo.

No presente trabalho, as pesquisas foram direcionadas ao ensino de Geografia. Todavia, as principais questões abrangem todo contexto educacional em sala de aula, e o docente não pode ser totalmente responsabilizado pelo mal desempenho de alguns educandos em suas aulas. Contudo, mergulhar a fundo nessas questões aqui neste trabalho não seria cabível, pois é um assunto de grande complexidade para uma pesquisa curta. Porém, é fato que o docente pode transformar de forma significativa o caminhar de suas aulas, isso depende de o docente sair de um lugar de estabilidade e conforto para uma maior busca de informações e conhecimentos, e essa saída da zona de conforto é o que pode ser chamado de busca pela libertação, ou que Freire chama de fase de “imersão” que acompanhada da prática e reflexão, acarretará, na saída do modelo de educação “bancário” e opressor para uma educação Libertadora, onde o docente se torna mais que um ser liberto se torna também alguém que promove a libertação.

O que se visa de um novo modelo educacional não mais “bancário”, aqui neste trabalho, não é um esvaziamento dos conteúdos das escolas, mais sim que os conteúdos não sejam tratados de forma descontextualizada como seguem os livros didáticos (que fogem na maioria das vezes da realidade dos educandos), mas que sejam aproximados das realidades dos educandos.

Os docentes devem buscar conhecimento e aprofundamento de seus saberes para serem a ponte entre conteúdo e realidade por meio do diálogo, para que sejam constituídos muito mais que saberes superficiais de caráter conteudista - pensamentos questionadores sobre os mesmos, o porquê dos fatos, como mudar algumas questões negativas para a sociedade, e esse papel de transformação da educação cabe a todos, mas a principal chave de transformação é o professor, pois são eles que dirigem as aulas, são eles a ponte entre educandos e saber acadêmico. E a partir do momento em que o docente se liberta de sua condição de oprimido e se reconhece como tal, emergindo de um cenário de opressão, ele não só pode como deve buscar também libertar os demais oprimidos. Dessa maneira o docente vai tornando o mundo um lugar menos desigual.

No sistema capitalista sempre haverá aquele que é pobre e aquele que é rico, infelizmente, essa é uma verdade imutável dos moldes do próprio sistema, porém devemos trabalhar para que as diferenças entre os mais ricos e os mais pobres não sejam no futuro, tão exorbitantes quanto são nos dias atuais. E isso só será possível, através da educação e da reestruturação do que é ensinado às futuras gerações e essa transformação deve começar através da libertação do próprio educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia Ciência da Sociedade**. 2ª ed. Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

BERNARDO NETO, Jaime. **Negros em Terra de Brancos? Reflexões sobre o racismo e a colonialidade nas representações hegemônicas sobre o Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 12/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em: 15/02/2020.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002

CATANI, Afrânio Mendes. **Bourdieu e a Educação**. *Revista Cult*, 2010. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/bourdieu-e-a-educacao/> acesso em 09/09/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 24ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2ª ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Práticas de Ensino e a Abordagem da Diversidade Sociocultural na Escola**. www.uece.br, 2013. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/10.%20DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIVERSIDADE%20SOCIOCULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf> . Acesso em 19/03/2020.

MACHADO, José Nilson. **Sobre a ideia de Competência**. In. PERRENOUD, Phillippe et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. São Paulo: Artmed, 2002.

MENEZES Santos, Ricardo. **Geografia Crítica em Sala de Aula: Reflexões a partir do Ensino da Questão Agrária Brasileira**. V Colóquio Internacional – “Educação e Contemporaneidade” Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10472/2/2.pdf> Acesso em 12/06/2019.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. Books.google.com.br, 1983 disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=XoXPLMovRrEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR - v=onepage&q&f=falseBR#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=XoXPLMovRrEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR-v=onepage&q&f=falseBR#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 08/05/2019.

PENA, Rodolfo F. Alves. "**Humboldt e Ritter, os pais da Geografia**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/humboldt-ritterospaisgeografia.htm>. Acesso em: 11/04/2020.

ROMANIA, Giovana. **Precisamos falar sobre opressão social**. Web Jornal, Bauru, 22/09/2015.

Disponível em: <https://webjornalunesp.wordpress.com/2015/09/22/precisamos-falarsobre-opressaosocial/#:~:text=A%20opress%C3%A3o%20social%20existe%20mesmo,na%20%E2%80%9Cmargem%E2%80%9D%20da%20sociedade.&text=Isso%20significa%2C%20como%20j%C3%A1%20disse,institui%C3%A7%C3%B5es%20internalizam%20isso%20na%20sociedade>. Acesso em: 22/04/2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.