

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELO LUIS RAKSSA

A PRÁXIS NA RELAÇÃO DA GEOGRAFIA COM A
BUSCA DE SOLUÇÕES PARA A EXCLUSÃO EDUCACIONAL.

CURITIBA
2014

MARCELO LUIS RAKSSA

A PRÁXIS NA RELAÇÃO DA GEOGRAFIA COM A
BUSCA DE SOLUÇÕES PARA A EXCLUSÃO EDUCACIONAL.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: a Relação entre Escola Pública e Educação Popular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CURITIBA
2014

Dedico esta monografia a quem permitiu a
realização dos cursos de graduação e
pós-graduação, o povo brasileiro, em
instituição de ensino superior pública,
gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todos os que, de alguma forma, colaboraram, direta ou indiretamente, com a minha formação durante estes anos de estudo e pesquisa:

Aos professores que ministraram disciplinas, orientaram e/ou se constituíram como exemplo. Destaco o nome do professor Gracialino da Silva Dias pelo investimento, confiança e receptividade, enquanto professor, coordenador do curso e orientador;

Aos bravos servidores da Universidade Federal do Paraná, por serem, ao mesmo tempo, esqueleto que sustenta esta instituição e coração que pulsa a vida;

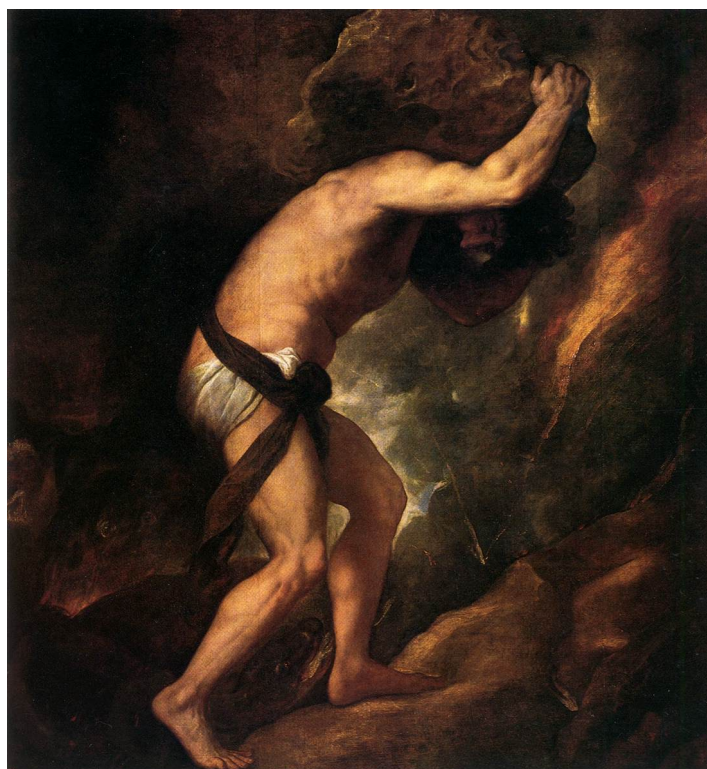
Aos amigos que caminharam junto a mim;

Aos familiares pelos aprendizados e convivência;

À Lili Rakssa, mãe e força, sem a qual nada disso teria acontecido (literalmente);

À Kalina Salaib Springer, pela dedicação e companheirismo.

À Providência Divina e seus instrumentos, pela qual todos nós Somos.



Sisyphus, de Ticiano Vecellio (1490–1576)

Data entre 1548 e 1549

Museu do Prado

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensões Altura: 237 cm. Largura: 216 cm.

RAKSSA, Marcelo Luis, A práxis na relação da Geografia com a busca de soluções para a exclusão educacional. Monografia de especialização, Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: a Relação entre Escola Pública e Educação Popular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2013

RESUMO

A presente pesquisa possui como objetivo geral relacionar a Geografia enquanto ciência e espaço de formação didática e a exclusão. Para este objetivo ser alcançado temos que alcançar objetivos específicos, que nesta pesquisa são retomar a construção historiográfica e epistemológica da Geografia, configurar as relações principais entre Educação e exclusão, bem como apontar a práxis como conceito principal para a busca de soluções para a exclusão.

Palavras-chave: Formação de professores, exclusão, práxis

RAKSSA, Marcelo Luis, **The practice of geography in relation to the finding solutions for the educational exclusion**. Monograph of specialization Specialization Course in Pedagogical Work Organization: The Relationship Between Public School and Popular Education, Department of Education, Federal University of Paraná, UFPR 2013.

ABSTRACT

This research has as main objective relate to geography as a science and space didactic training and exclusion. For this goal to be achieved we have to achieve specific objectives, which are to resume this research historiographical and epistemological construction of Geography, configure the main relationships between education and exclusion, as well as main aim the praxis for finding solutions to the exclusion concept.

Keywords: Teacher education, exclusion, praxis

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA E DO ENSINO DA GEOGRAFIA ENQUANTO NECESSIDADE.....	2
3. A EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO.....	15
4. A PRÁTICA NA RELAÇÃO DA GEOGRAFIA COM A BUSCA DE SOLUÇÕES PARA A EXCLUSÃO.....	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como objetivo geral relacionar a Geografia enquanto ciência e espaço de formação didática e a exclusão. Para este objetivo ser alcançado temos que alcançar objetivos específicos, que nesta pesquisa são retomar a construção historiográfica e epistemológica da Geografia, configurar as relações principais entre Educação e exclusão, bem como apontar a práxis como conceito principal para a busca de soluções para a exclusão.

A presente pesquisa estrutura-se em três grandes capítulos. No primeiro capítulo embasa a investigação sobre os temas da construção epistemológica e historiográfica da Geografia enquanto ciência, bem como o paralelo entre esta formação e a institucionalização das universidades e o surgimento das demandas de formação de professores de Geografia. O segundo capítulo explana sobre os aspectos de ligação entre a educação e a exclusão, face à busca por soluções da exclusão social e a atuação de diferentes movimentos sociais. No terceiro capítulo temos a práxis como elemento principal na busca pela solução da exclusão, centrada na visão da formação da Geografia.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA E DO ENSINO DA GEOGRAFIA ENQUANTO NECESSIDADE

Do momento em que o ser humano percebe relações de objetos e/ou fenômenos com o espaço em que se localiza e distribui, o conhecimento geográfico surge para trazer respostas para as mais variadas questões, dentre algumas características dos povos caçadores-coletores nômades na Antiguidade como “qual a área que oferece mais árvores frutíferas?”, “em qual a região que não existem povos inimigos?”, ou ainda perguntas mais próximas do nosso momento histórico, como “qual é a rota mais rápida de minha casa ao trabalho?”, “à quem compete a gestão de determinado território urbano?”, ou ainda “Por que as pessoas de tal lugar não possuem sentimento de pertencimento à este, escolhendo referências culturais (como time de futebol) de outros espaços distantes?”.

O conhecimento geográfico pode fabricar e até responder algumas destas perguntas, mas a sistematização de uma ciência que organiza e confere status científico à este conhecimento é necessária para responder mais perguntas, e com maior confiança. A sistematização da Geografia ocorreu não só para responder perguntas presentes em seu tempo, mas também para alterar a relação dos indivíduos com o espaço de suas vivências, para mudar pensamentos e atitudes.

Com isso, o papel da Geografia até os tempos atuais nas instituições de ensino, nos diferentes níveis de escolaridade (do Ensino Fundamental até o Universitário) remete não só a compreensão dos processos espaciais, mas de planejar e repassar à população em geral conhecimentos (consequentemente sentimentos) do espaço. Com isso, o ensino de Geografia, à partir das perguntas e questionamentos realizados, pode manter as configurações de

um povo explorado e execrado de sua terra e suas riquezas, ou ainda fornecer à população os fundamentos de questionamento para a libertação desta população, lançando apoio essencial à busca da Educação Popular.

A busca pela compreensão do espaço surge com a necessidade do ser humano na obtenção de alimentos, água e abrigo. Esta busca primitiva de conhecimento é instintiva, não se caracterizando como ciência, pois é originada antes mesmo da criação da própria comunicação escrita. Em diferentes momentos históricos, em diferentes partes do planeta, civilizações buscavam o conhecimento do espaço geográfico e a compreensão dos fenômenos a ele inerentes. Isto pode ser exemplificado com o livro “A arte da Guerra”, do chinês Sun Tzu, escrito no século II a.C., em que o autor considerava as características topográficas devem ser conhecidas pelos chefes de guerra, em busca de condições favoráveis para a vitória.

Na Grécia Antiga, as buscas pelas explicações do mundo relacionavam-se com os elementos físicos, mas não temos a caracterização da busca pela interpretação dos fenômenos espacializados de forma sistemática. Esta visão pré-científica traz à este momento da humanidade a consideração de grandes feitos, mas não o do surgimento da Geografia científica. Da mesma forma ocorre com Roma Antiga, onde as buscas apenas por relatos e mapas bélicos mantêm o caráter não-científico do conhecimento geográfico.

No contexto dos conflitos entre reinos e nações na Europa dos séculos XVIII e XIX, o Reino da Prússia buscava a hegemonia continental. Com isso, dois pesquisadores se tornaram os cientistas sistematizadores da Geografia: Alexander von Humboldt (1769 - 1859), e Carl Ritter (1779 - 1859). A citação destes nomes pode trazer a ideia de que o desenvolvimento científico e o surgimento da Geografia científica seria apenas mérito pessoal dos citados cientistas. Sem menosprezar o gigantismo das obras individuais, lembramos que o surgimento da nova ciência geográfica é decorrente de um processo de expansionismo e defesa do território prussiano.

A Geografia surgida neste cenário, segundo Moraes (2002), conta com alguns pressupostos, ligados à causas histórico-estruturais e científico-filosóficas.

O primeiro destes pressupostos seria o conhecimento da extensão total da Terra, levando ao conhecimento de características gerais do planeta, por meio da expansão comercial e a consciência mundializada do comércio.

Para Pereira (1999, p. 84-85):

...até meados do século XVII conseguem incorporar praticamente todas as regiões do planeta ao centro difusor do capitalismo. [...] com a descoberta de novas terras torna possível a expansão extra-européia das relações capitalistas, a apropriação e incorporação desses territórios exige o conhecimento de raridade tão distintas do quadro europeu como diferenciadas entre si. Daí porque, com a exploração colonial, o levantamento de informações vai dar de forma criteriosa, dando origem a um enorme acervo de dados. (Pereira, 1999, p. 84-85)

O segundo pressuposto é a produção de conhecimento sobre estes lugares. Este conhecimento idiográfico teria justificativa devido à utilização capitalista destas novas áreas, com a necessidade de novos mercados e novos produtos. Caracterizam este período as expedições geográficas e a literatura Quinhentista. A carga de conhecimento catalogada nos séculos anteriores possibilitou a formulação de uma base cartográfica, que se configura como o terceiro pressuposto. Neste sentido, “o pensamento científico e a ordem cognitiva do século XIX solidificam, através da possibilidade racional da intervenção do homem sobre a natureza e da eficácia científica, uma fé generalizada no progresso” (PEREIRA, 1999, p. 90).

Esses pressupostos possibilitaram a legitimação do pensamento burguês da época, favorecendo, para Pereira (1999, p. 111) o surgimento da Geografia científica para sanar:

duas necessidades básicas: a unificação do território e a conquista de um lugar privilegiado para a Alemanha no conjunto das demais nações [européias]. E essas necessidades só poderiam ser resolvidas através da criação do Estado nacional e da expansão territorial. (Pereira, 1999, p. 111).

Além da definição de fronteiras ‘físicas’, era necessário o desenvolvimento de um ‘espírito nacional’, de um sentimento de ligação com o território, de afetividade, metas à serem atingidas com a ajuda da Geografia Escolar.

A existência e os objetivos da Geografia não são, desde o início de sua sistematização, um conhecimento desinteressado. De acordo com Yves Lacoste (2005), a Geografia é assumida por diferentes Estados como saber estratégico, pois o conhecimento do espaço geográfico e a observação científica, bem como a publicação de materiais de cunho da “Geografia espetáculo” acabam por fornecer à população a possibilidade de construção do sentimento de pertença nacional.

A formação de Geografia, para Capel (1981) possuiu como pressupostos e condicionantes em sua formação da Prússia, e posteriormente na Alemanha, a formação (unificação) do Estado Alemão, a necessidade da construção de um Ideário nacional, e a já desenvolvida Geografia escolar alemã desenvolvida.

O atraso da Alemanha nos fins do século XIX quanto à formação do estado nacional e da corrida imperialista, segundo Soares (2002), motivou a introdução da disciplina obrigatória nos currículos escolares, para forjar nos indivíduos uma ideologia nacionalista e patriótica, por meio do “... ideário natural e eterno da formação do Estado-Nação ou país”. (Soares, 2002, pág. 1)

Por meio destes pressupostos, a Geografia se caracterizará perante sua concepção de ciência moderna por meio da “... efetivação dos domínios das relações capitalistas” (MORAES, 2002, pág. 20). E ainda segundo o

mesmo autor, o crescimento do Capitalismo resulta na transição da Geografia preliminar para ser a ciência que busca explicar os processos do espaço geográfico.

Segundo Moraes (1987, p.40-41):

Ao início do século XIX, a malha dos pressupostos históricos da sistematização da Geografia já estava suficientemente tecida. A terra estava toda conhecida. A Europa articulava um espaço de relações econômicas mundializado, o desenvolvimento do comércio punha em contato os lugares mais distantes. O colonizador europeu detinha informações dos pontos mais variados da superfície terrestre. As representações do Globo estavam desenvolvidas e difundidas pelo uso cada vez maior dos mapas, que se multiplicavam. A fé na razão humana, posta pela Filosofia, abria a possibilidade de uma explicação racional para qualquer fenômeno da realidade. As bases da ciência moderna já estavam assentadas. As ciências naturais haviam constituído um cabedal de conceitos e teorias, do qual a Geografia lançaria mão, para formular seu método. E, principalmente, os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas. (Moraes, 1987, p.40-41)

Este processo de crescimento do Capitalismo foi interpretado como o marco para o surgimento do Imperialismo (MOREIRA, 1994). Para Ruy Moreira (Op. Cit.), a Geografia recém formada enquanto ciência sistematizada possui base estritamente nacional. Desta forma, as diferentes nações e reinos incorporaram o discurso geográfico, cada qual com as adaptações para seus objetivos intra e internacional.

Perante estas características no surgimento da ciência geográfica, e as análises realizadas por diversos geógrafos, pode-se correlacionar os interesses estatais de compor uma ciência à seu dispor, na missão de conhecer, colonizar e dominar as demais partes do mundo.

A ciência geográfica teve seu início na Alemanha, a partir do início do século XIX, pois como um conhecimento autônomo, demandava de certas condições, históricas, filosóficas, técnicas e científicas que somente naquele momento aconteceram. Sua sistematização surge, primeiramente enquanto disciplina escolar, considerada fundamental para o alcance de determinados objetivos políticos e econômicos vislumbrados naquele contexto histórico.

A divisão política dos territórios prussianos durante boa parte do século XIX e a estrutura descentralizada do Reich, gerava grandes diferenças entre as regiões, o que para Capel (1988) justificaria a unificação do processo educacional cujos propósitos eram de organizar e unificar os diversos territórios (ainda não unificados). Para Capel (1988) durante todo o processo de unificação do território alemão, a Geografia esteve sempre presente nos programas educacionais. De modo que, sua presença foi identificada pelo Reich, como importante para o processo de unificação alemã. Juntamente com a lingüística, a filosofia e a história; a Geografia contribuía para afirmar o sentimento de unidade alemã.

Neste contexto, ampliou-se a demanda por profissionais qualificados (professores de Geografia), por textos de Geografia e de Atlas como resultados das demandas escolares. Além disso, tinha-se ainda o interesse e a curiosidade de grande parte da população na procura por materiais que descrevessem territórios e áreas recém descobertas. Para Capel (1988) tem-se a partir deste momento o estímulo e o conseqüente desenvolvimento de uma série de publicações geográficas além do surgimento de diversas sociedades, institutos, centro de pesquisas de cartografia especializada e outras.

Neste contexto, a demanda provocada pela presença da Geografia no ensino primário secundário, estimulou o desenvolvimento e a diversificação de obras, e entidades do gênero. Forma-se assim, um universo cuja infraestrutura possibilitou e beneficiou e muito o desenvolvimento da Geografia no ensino superior. De acordo com Capel (1988) os dados apontam que foi a presença da Geografia no ensino básico o estímulo

principal para a multiplicação das cátedras universitárias de Geografia após 1874. Até 1870 existiam três cátedras universitárias de Geografia; em 1890, praticamente todas as universidades alemãs possuíam ensino especializado de Geografia.

Seguramente também a nova situação alemã (processo de unificação entre os anos de 1864 – 1871) fez novas exigências aos textos, mapas e cursos de Geografia e à formação dos professores (nível primário e secundário): atender as exigências do império alemão em formação. Além disso, os territórios prussianos ao transformarem-se em Estado – Nação necessitavam de certa forma de um sentimento, uma ideologia patriótica que possibilitasse a união de diversos povos em uma única Nação. Daí a necessidade eminente do conhecimento geográfico e da sua utilização como instrumento de viabilização do ideário nacional.

Neste contexto, entende-se a clara função do ensino de Geografia na época em que surgia como área do conhecimento: conhecimento do território, e principalmente formação do conceito de nação. Para Vesentini (1989) a Geografia nasce a partir de interesses específicos: conhecimento de território e inculcamento via sistema escolar de uma ideologia patriótica e nacionalista que criasse um sentimento nacionalista. Já Pereira (1999) complementa que a construção da Geografia moderna vinculou-se, além da formação do Estado nacional alemão, principalmente à expansão do sistema escolar.

No Brasil, a Geografia e o seu ensino derivaram de forte influência europeia. Geógrafos europeus se transferem para o Brasil a fim de estudar e disseminar a geografia no país. Para Callai (1995, p. 32), esta influência se configurou com:

a vinda de mestres e pesquisadores europeus que tinham o Brasil como um dos lugares interessantes para serem estudados; o uso do material produzido pelas pesquisas realizadas no Brasil, os manuais feitos para serem usados no país com base nos europeus, a estruturação dos cursos de graduação com definição da

grade curricular com marcas de estudiosos europeus, entre outras. (Callai, 1995, p. 32)

A institucionalização da Geografia brasileira ocorre com objetivos semelhantes aos europeus, relacionada à interesses no conhecimento do território e “...veicular através da própria disciplina princípios, valores, ideias de patriotismo” (CALLAI, 1995, p. 14).

Apesar de possuírem contextos históricos e geopolíticos diversos, os Estados Nações em formação na Europa dos séculos XVIII e XIX e o Brasil dos séculos XIX e XX necessitavam da construção da identidade nacional, sendo que o conhecimento das informações de seus respectivos territórios embasou o sentimento de pertença e de identidade comum.

Para Vânia Vlach (2004), o ensino de Geografia no Brasil está intimamente ligado às relações entre educação, ciência e política, pois, para a autora, a sociedade carregada de autoritarismo traz a cisão entre o “pensar” e o “fazer”. Como consequência desta cisão, temos a institucionalização tardia das escolas, que mesmo com a discussão de um sistema nacional de educação desde 1823, quando da Assembleia Constituinte para elaboração da primeira Constituição do Império Brasileiro, a institucionalização só ocorrerá após 1930.

As ‘escolas de primeiras letras’, tiveram suas implantações incentivadas pelo artigo 6º da lei aprovada em 1817, conhecida como Lei de 15 de outubro de 1817, que determina que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827, Parte 1ª, 1878, p. 72)

Merece o destaque o fato de a Geografia não constar na lista dos conteúdos obrigatórios, mas Vlash (2004) destaca que os conhecimentos geográficos se faziam presentes de forma indireta nestes ambientes pedagógicos, devido, principalmente, à ligação da Geografia do Brasil com a História e a Língua nacional, onde se utilizavam cotidianamente a descrição do território, sua dimensão e suas belezas naturais.

Um dos Colégios referência deste momento foi o Colégio Pedro II, onde o programa de ensino destacava que “...serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, álgebra, geometria e astronomia...” (Azevedo, 1971, p. 578).

A opção desta instituição de elencar os conhecimentos de Geografia em seu programa leva esta ciência a destaque dentre os conteúdos escolares. Esta opção, porém, não expandiu o interesse pela Geografia, pois, segundo Vlash, (2004) o ensino secundário era visto somente como acesso para níveis superiores de ensino.

Com o ensino envolvendo os temas geográficos brasileiros, mas sem cursos universitários de formação de geógrafos e de consequente produção do conhecimento científico da Geografia, o acesso destes temas às escolas se ligaram muito mais à autores específicos (e não geógrafos) do que à produções coletivas.

A publicação datada de 1817 do pelo padre Manoel Aires de Casal, chamada “Corografia Brasileira” demonstrou uma Geografia ainda pré-científica, destinada antes à nomenclatura de objetos geográficos que a descrição destes, tão necessária para a sistematização da ciência geográfica.

No ano de 1905, Manuel Said Ali Ida propõem publicação didática que mudam as características na abordagem da ciência geográfica, tratando-se do ‘Compêndio de Geografia Elementar’. Para Vlash (2004) esta é a primeira proposta de regionalização didática do espaço geográfico do Brasil. Nesta regionalização, o autor entende que “...se atendermos as afinidades

econômicas dos estados entre si e com elas conciliarmos, tanto as possíveis, as condições geográficas” (Ali Ida, 1905, p. 136) teremos uma divisão regional.

Já Carlos Miguel Delgado de Carvalho, com seu livro ‘Geografia do Brasil, tomo I, Geografia Geral’, demonstra a aceitação das limitações da Geografia da época. Este autor correlacionava o ensino da Geografia à ideologia nacionalista patriótica, para produzir um “patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente” (Vlach, 2004, p. 195).

Até as três primeiras décadas do século XX não se tem no Brasil a busca pela formação de geógrafos. Esta cena se alterará a partir da década de 1930, com o auxílio do Decreto n. 19.851/31, que apontava a necessidade da abertura de cursos superiores para formação de professores nas diferentes áreas. Na Geografia destacaram-se instituições acadêmicas de Geografia, como a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1937) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (1934).

A necessidade de formação de geógrafos se dá também pela obrigatoriedade de oferta da disciplina de Geografia no Ensino Básico, decisão esta tomada na Era Vargas, corroborando com o ideal nacionalista típico das gestões de Getúlio Vargas.

Para Soares (2002) a Geografia brasileira está ligada à um empirismo extremo, à ponto de impossibilitar a compreensão dos processos sociais, não cabendo à Geografia estudos nem debates de questões sociais, se valendo apenas de dados descritíveis e palpáveis. Esta é uma herança dos postulados da escola francesa de Geografia.

Esta ligação entre a Geografia recém estruturada institucionalmente e a Geografia Francesa se deve à escolha do convite de professores como Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig (Vlach, 2004).

As Leis Orgânicas do Ensino, propostas pelo Ministro Gustavo Capanema e implantadas em 1942 no Governo Vargas, trouxeram mudanças

na estruturação do Ensino Básico, com a promulgação do Ensino Fundamental com diretrizes bem definidas e administradas pelos governos das Unidades da Federação. A Geografia passa a participar do currículo escolar nos cursos primário elementar, primário complementar e no primário supletivo (Soares, 2002, pág. 4).

Já em 1964, o golpe militar de Estado influencia o ensino da Geografia, compilando temas da Geografia e História em uma nova disciplina, denominada Estudos Sociais (Soares, 2002).

Os grupos de resistência às disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.), Educação Moral e Cívica (E.M.C.), e Estudos dos Problemas Brasileiros (E.P.B.) consideram a extinção destas disciplinas uma vitória pelo Decreto-lei nº 8.673 de 04 de junho de 1993, mas a Geografia ainda contava com uma caráter superficial, descritivo, baseado na memorização, isentando-se da compreensão dos fenômenos da produção do espaço geográfico (Soares, 2002).

A era dos governos militares traz à Geografia tarefa importante fora das salas de aula, como conhecimento que daria suporte ao planejamento do país então em crescimento econômico. Esta Geografia chamada de Quantitativa ou Teorética tem pouca influência no ambiente escolar, onde predomina a Geografia Tradicional descritiva (Moura e Alves, 2002).

Na década de 1970 o contexto de crises generalizadas e a maior força nas reivindicações de fim de governos ditatoriais levam também à uma revisão no contexto da Geografia, quanto seus conceitos e objetivos. A 'Geografia Crítica', ou 'radical' destacavam os problemas da sociedade e a busca por alterar a construção do espaço geográfico de forma à sustentar as desigualdades sociais e econômicas. Para Andrade (1992, p. 122):

os geógrafos que se conscientizaram da existência de problemas muito graves na sociedade em que vivem e compreenderam que toda a geografia, tanto a tradicional como a quantitativa e a da percepção, embora se apregoando de neutras, tem um sério

compromisso com o status quo. (..) Daí se chamarem de radicais, isto é, de tomarem uma atitude que, ao analisar as injustiças sociais e os bloqueios a um desenvolvimento social, vão às causas verdadeiras desses problemas, e de críticos por assumirem os seus compromissos ideológicos, sem procurarem esconder-se sob a falsa neutralidade. (Andrade, 1992, p. 122)

Esta alteração do foco da ciência geográfica busca mudar tanto a produção do conhecimento acadêmico quanto a Geografia que se repassa para os alunos nas escolas. Pressupondo a geografia enquanto ciência política, uma ciência social, uma ciência da sociedade. Para Milton Santos (1996, p. 19), o espaço geográfico se configura na:

natureza modificada pelo homem através do seu trabalho. A concepção de uma natureza natural onde o homem não existisse ou não fora o seu centro, cede lugar à ideia de uma construção permanente da natureza artificial ou social, sinônimo de espaço humano. (Santos, 1996, p. 19)

A noção de construção social do espaço geográfico é reforçado ainda nas palavras de Santos (1988, p. 26-27), onde o espaço deve ser considerado:

como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social (Santos, 1988, p. 26-27)

Com esta noção de objeto, a Geografia deve, em seu ensino nos níveis básicos, trazer ao aluno a capacidade de ler e descobrir o mundo em que vivemos, desde os processos em escala ampla como o de globalização, passando pelas escalas mais restritas nacionais, regionais, integrando a questão ambiental com as relações sociedade/natureza, por meio de diferentes instrumentalizações, como a cartográfica, a observação e análise de paisagens, fotografias, entre outros (CAVALCANTI, 1998a).

A construção da Geografia enquanto ciência é relacionada ao domínio das informações do espaço geográfico para a alteração e gestão deste, bem como para a construção de sentimentos e ações de pertença por uma população, como foi caracterizado no surgimento da Geografia científica em estados nações europeus no século XIX, e no início da implantação da Geografia no Brasil.

Esta implantação ocorreu inicialmente pela inserção da Geografia enquanto conhecimento destinado à população em geral, nas instituições de ensino básico. O desenvolvimento da Geografia acadêmica surge após a constatação da necessidade de construção do conhecimento geográfico em escala nacional, por meio da formação de geógrafos preparados para construir estes conhecimentos, mas para principalmente gerir o processo de ensino nas salas de aula.

3. A EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO

A educação popular possui como base em sua proposta de atuação a execução de uma educação construída por base na igualdade na participação social e na utilização do diálogo na solução de problemas econômicos e sociais, visando melhor solução considerando o conjunto da sociedade.

Para atingir este fim, alguns outros conceitos são associados a esta discussão. Destes conceitos, destacam-se os de inclusão e exclusão social e econômica, a relação dos indivíduos com a estrutura de produção econômica, a construção social e a historicidade dos grupos sociais, educação formal e não formal, bem como o próprio conceito de educação.

A educação pode ser entendida, de acordo com Pinto (1994), por meio da concepção ingênua ou crítica. Na concepção ingênua, o processo educativo recebe a função da passagem do conhecimento adquirido e acumulado pela sociedade aos indivíduos, fornecendo à estes os meios de participarem desta 'sociedade', formando o homem pela sociedade. A concepção crítica, por sua vez, interpreta a relação entre o indivíduo, a sociedade e a formação escolar enquanto construção social, situada historicamente.

Isto posto, considerando também que o indivíduo interage de forma diferenciada com as formas de produção, a educação por meio de sua concepção crítica possibilita diferenciações na prática educacional para as diferentes parcelas sociais. Aos indivíduos pertencentes aos grupos dos trabalhadores, não é interessante de acordo com a visão das classes dominantes que dominem instrumentos de análise da estrutura econômica e social, devido ao deslumbramento das desigualdades sociais e econômicas construídas e mantidas pelos atuais processos capitalistas. À estes indivíduos será fornecida a educação prática para o trabalho, ou seja, o processo

educativo será considerado finalizado e bem sucedido com o domínio dos procedimentos mecânicos dos procedimentos laborais, conhecimentos estes que excluem este aluno das possibilidades de compreender o processo geral da estruturação social.

As relações entre os indivíduos se carregam de historicidade, fato este que demonstra que o conceito de educação se relaciona diretamente com o conceito de que se tem de “homem”. Desta relação entre o ‘homem’ e o processo educativo reorganiza este processo de formação de docentes e discentes face aos objetivos e competências destinado à cada indivíduo, de acordo com o papel e função deste na estrutura social e econômica.

Perante a participação ativa dos indivíduos na organização da sociedade e na utilização das benfeitorias socialmente construídas, o conceito de ‘exclusão’, segundo Sawaia (2001), apresenta grande diversidade de compreensão, causando uma dificuldade de integração entre diferentes linhas de pesquisa do tema exclusão.

Inicialmente, até a década de 1990, a exclusão era relacionada aos mendigos e pedintes, fato este que relaciona a exclusão muito mais à fatores individuais, relegando a culpa da exclusão por uma opção do excluído.

Porém, durante esta década de 1990, a exclusão passa a ser entendida não mais como um fator determinado pelo indivíduo, mas um fenômeno de funcionamento coletivo, de origem em mecanismos excludentes dentro do processo capitalista atual.

Segundo Xiberras (1993) podem ser chamados de excluídos “...todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos de nossos valores. Percebe-se que a amplitude, tanto de nosso grupo de valores que caracterize quem é incluído e excluído, como para a real possibilidade de aplicação destes conceitos.

A queda da figura dos Estados nacionais na condição de fornecedores de condições de ‘bem estar social’ causaram a ampliação dos grupos considerados enquanto excluídos das condições ideais de vida perante as exigências da atual sociedade capitalista. Perante este prisma, a aproximação

dos excluídos e dos ainda incluídos causa uma ameaça aos direitos ainda oferecidos à grande parte dos 'incluídos'.

Uma das faces da exclusão é determinada geograficamente. É na construção do espaço urbano que as diversidades nos direitos e na participação social e econômica de parcela da população. A locação de grupos de baixa renda, escolaridade e instabilidade quanto à colocação profissional na periferia das grandes cidades é a materialização da desigualdade no acesso ao bem estar gerado nos ambientes urbanos. Para Vêras (2001), estas populações, além de estarem distantes dos equipamentos urbanos principais, recebem dentre os habitantes das cidades a condição de 'massa reserva', 'classe perigosa' ou ainda de 'população marginal'.

Perante o mito da marginalidade, de acordo com Perlan (1997), a marginalidade conferida à estas populações periféricas é fruto do modelo de desenvolvimento caracterizado pela exclusão de vastos contingentes do aparato produtivo principal. Este modelo leva aos novos excluídos à adentrarem em processos econômicos secundários, não oficiais, ou seja, estas pessoas acabam entrando no mercado informal, perdendo a possibilidade de uma série de mecanismos de seguridade social, como a aposentadoria. Para a parcela citada da população, até se criou o neologismo "inempregáveis", refletindo a falta de perspectiva de inserção dos processos produtivos formal. Face desta exclusão é demonstrada pelas buscas de construção de projetos de educação não formal. Para Gohn (1997), as propostas de educação não formal opera em quatro dimensões, sendo elas a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, práticas que capacitam os indivíduos para a organização comunitária e por fim, o aprendizado dos conteúdos escolares em espaço diferenciado.

A implantação de iniciativas de educação não formal nestes moldes, considerando ainda o significado da exclusão leva ao destaque a aceitação das falhas no campo da educação formal, no sentido de sua ruptura entre o que é ensinado aos indivíduos das classes organizadoras do mecanismo

econômico capitalista e o que é ensinado aos indivíduos que dele são reféns, ou seja, estando expostos às fragilidades do sistema capitalista.

Na década de 1980 é que, para Gohn (1997), a sociedade civil retomou a busca de mobilização e organização para realizar tentativas de compensar ou contornar as desigualdades estruturais na sociedade, por meio de seu desenvolvimento econômico. Estas mudanças, somadas à novas alterações ocorridas na década de 1990, mesclam a figura do indivíduo excluído e a sua posição de adaptação em relação ao seu potencial aproveitamento pelo sistema econômico vigente. Este estado de vigilância constante, que objetiva a não exclusão (ou a possível inclusão) é o que Grove (1996) denomina como ser humano 'paranoico'. O trabalho em si perde a sua moral e o respeito outrora anexo. Nesta nova fase capitalista, os que não trabalham em algo útil à esta nova estrutura caótica não recebe o respeito e os requisitos materiais básicos para a sobrevivência. O maior exemplo disso é o processo do desemprego estrutural, onde a função em que o indivíduo se especializou deixa de ser necessária, levando ao desinteresse e à extinção destes cargos de trabalho.

Para Costa (1984), a análise de uma proposta de educação popular nunca é neutra, pois é a observação de uma proposta política que se busca concretizar.

Com isso, as propostas de educação popular, em si, já carregam um sentido político intenso. A configuração da Educação Popular à leva à ser uma prática social, pois a prática social transcende as relações entre os indivíduos face à uma estrutura produtiva. Com isso, as relações de poder são evidenciadas e, possivelmente, alteradas.

Esta carga política dos processos de implantação e gestão da educação popular trás extrapola a noção da simples política partidária, elevando a prática política aos relacionamentos sociais cotidianos.

Além disto, a educação popular trabalha com a administração do saber, do conhecimento. Com esta assertiva, surgem novos confrontos. Qual o conhecimento que está sendo buscado pelos gestores? Estes conhecimentos

foram produzidos por qual classe social? Como estes conhecimentos podem ser instrumento para a prática libertadora desta classe social? Esta administração do conhecimento é realizada de forma participativa ou autoritária?

Muitas vezes o conhecimento é repassado de forma a não retirar das classes dominantes este domínio também pelo conhecimento. A estratégia da gestão do conhecimento faz com que se mantenha a desigualdade econômica e social atual. Com o conhecimento sendo repassado às classes populares, as possibilidades desta educação trazer frutos de autonomia são grandes.

Somado a isso temos a figura da produção científica de conhecimento, que é renegada às classes populares, e destinada aos alunos das classes economicamente dominantes. O conhecimento técnico-científico é uma das grandes bases para o domínio econômico e industrial. Porém não se pode construir a noção de que apenas o conhecimento científico possui relevância.

Os conhecimentos e noções obtidos por meio da construção popular também devem ser considerados, frente à construção e interpretação do mundo atual.

Conceitos de redistribuição de renda e relocação da estrutura produtiva, e a conseqüente reconfiguração na participação da sociedade no mercado de trabalho é algo reivindicado pelas classes populares, perante sua experiência e produção de conhecimento, mas que as ciências sociais ainda não obtiveram a confirmação dos benefícios destas alterações para o próprio organismo econômico, com a inclusão de trabalhadores, se tornando consumidores.

O reconhecimento destas práticas educativas populares é exposta por Wanderley (1984), quando trata da preocupação dos setores populares no reconhecimento e na valorização de seus componentes educacionais, bem como de suas práticas. A busca de manter inalterada a dimensão política do projeto, do planejamento inicial à prática, sem termos manipulações e distorções.

A construção de projetos de educação popular leva, muitas vezes, à participação de setores não integrantes daquele coletivo para assessorar, e contribuir na caminhada. Estas participações podem ser exemplificadas pela assessoria na figura de professores universitários, entidades de classe, ou de indivíduos desvinculados à instituições, mas com objetivos comuns. Porém, este caminho pode levar ao distanciamento e à desfiguração da intenção original.

Com isso, Wanderley (1984) cita que a educação popular é a que é produzida pelas classes populares, e para as classes populares. Este conceito, muitas vezes, exclui muitos projetos intitulados 'de educação popular', mas que não construídos, planejados e organizados por personagens de fora do grupo popular à que esta proposta educacional vai ser destinada. Como exemplo, temos as propostas de educação para jovens e adultos, onde se visa a alfabetização tardia de pessoas que não puderam frequentar a escola em suas infâncias e adolescências.

Para Wanderley (1984), esta falsa interpretação de educação popular lava ao questionamento do próprio conceito de Democracia. A não participação das classes populares no planejamento de suas propostas de educação popular fere o conceito da Democracia enquanto justiça social, liberdade de informação, organização e participação em todos os níveis.

O exercício da educação popular, construída pelas classes populares interessadas, se caracteriza como um instrumento no processo de democratização, partindo da criação e do fortalecimento do poder popular.

Com este exercício sendo realizado, poderemos obter novas formas de representação política popular, repensando a democracia em seu aspecto teórico e sobretudo prático.

Perante estas propostas de construção da Educação Popular, várias organizações de interesse e reivindicação de demandas populares surgem com estruturas e experiências extremamente ricas e inspiradoras.

Com exemplo inicial, o Movimento dos Atingidos por Barragens buscam, inicialmente, delimitar o coletivo face ao processo de expropriação

da terra enquanto instrumento de produção agrária pela implantação dos imensos corpos d'água resultados do represamento de rios para a produção de energia elétrica nas usinas hidroelétricas. Tem-se neste coletivo a presença de trabalhadores das mais diferentes atividades agrícolas e extrativistas, como camponeses, posseiros, diaristas rurais, quilombolas, indígenas, pescadores e mineradores.

O processo de expropriação da terra pelas barragens é o eixo agrupador deste coletivo, de onde se estrutura toda a ação educativa do movimento social.

Em uma característica educativa de destaque, o movimento dos atingidos por barragens associa aos seus valores a busca pela não privatização da água, correlacionando o processo que os extraíram de suas terras à outros aspectos mais práticos.

Com isso, o Movimento dos Atingidos por Barragens apresenta como um de seus principais valores o direito das populações (sobretudo as agrícolas) na valorização de seu espaço de vivência, da 'terra em que se pisa', e do chão onde se produz. A inserção do atingido por barragem com o sujeito histórico, e o diálogo como princípio educativo eleva a proposta educativa apresentada pelo movimento como grande proposta de reavaliação de todo o processo capitalista atual, seja no espaço rural como no urbano.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua é outro movimento de planejamento e de prática de Educação Popular. Este movimento busca uma resignificação da própria infância e adolescência, face à situação degradante de meninos e meninas moradores de ruas.

A busca educativa do movimento nacional de meninos e meninas de rua se dá principalmente na construção da reflexão destes enquanto pessoas ativamente posicionadas na busca de seus direitos e na sua participação ativa na sociedade, visando a aplicação de legislações específicas de defesa à crianças e adolescentes, bem como dos próprios direitos humanos.

As articulações de lutas e de participação política se dão também com a articulação com outros movimentos sociais reivindicatórios, devido à

proximidade das pautas defendidas, como o combate à violência, a utilização do diálogo como forma de resolver impasses, a aplicação dos direitos estabelecidos em leis de diferentes níveis e em documentos de abrangência internacional, reconhecimento de suas posições historicamente construídas e maior participação nas tomadas de decisões políticas.

O surgimento do Socialismo Científico ocorreu com a mudança da própria concepção de ciência, mas principalmente na concepção da abrangência da ciência. As propostas de análise do Socialismo Científico traziam divergências sobre o conhecimento produzido comumente pela ciência dos séculos anteriores.

As ideias criadas pelos socialistas científicos tinham grandes problemas para terem acesso à classe geral dos trabalhadores, à classe geral popular. Sejam as grandes guerras que levavam populações pobres à representar toda uma nação, ou seja o trabalho embrutecedor nas fábricas recém surgidas, a população não possuía possibilidades de instrução e de acesso ao entendimento, mesmo que parcial, das produções dos socialistas científicos. Resistências ao Socialismo Científico vêm de suas intenções de demonstrar um curso para a história que é contrária à tendência de desenrolar dos fatos perante a visão de muitas das pessoas.

Para esta missão, tem-se a gênese da educação comunista, que neste escrito recebe a missão de trazer ao ser humano realização em todos os sentidos ao transcender a economia capitalista. Esta superação tem como uma de suas características a retomada da consciência do trabalhador, que a perdeu para a consciência das máquinas, ou seja, a alienação do trabalho humano. Então, a proposta de trabalho envolve a educação 'politécnica' (Marx e Engels, 1978, p. 144), procurando resgatar a capacidade ampla e geral de conhecimento, entendimento e possibilidade de atuação de trabalho das pessoas.

Outra preocupação é o vencimento da oposição do trabalho intelectual e do trabalho corporal. A busca é a de que todos que desempenham o trabalho corporal sejam o responsável, autônomos e ativos, do conhecimento

necessário para esta ação, com o conhecimento das etapas necessárias para a confecção do produto.

A classe social e econômica do proletariado se configura como a mais inculta, porém, em contradição, é considerada também a mais fecunda. Esta classe, porém, é a apontada como a classe mais próxima do progresso e do futuro, justamente pela força de trabalho que possui e que a caracteriza.

As classes correspondentes à burguesia, responsável pela vigilância das máquinas e administração da mais valia não tem suas ocupações caracterizadas enquanto trabalho, pois a sua ocupação não produz melhoria material, considerado um “aborrecimento mais paralisante e deprimente que há” (Marx e Engels, 1978, 157).

A ciência estar estranha ao trabalhador, real produtor das riquezas, é fato de destaque, pois é à esta distância (ciência/conhecimento e trabalhador) que possibilita a real exploração do trabalhador. A inovação, a invenção, passa à ser possível apenas pelos que governam o capital, sem realizar o trabalho que o produz.

Por fim, destaca-se a relação que o ser humano possui com a sua carga de trabalho necessária para prover suas condições básicas de vida com os tempos livres, que possui para desempenhar atividades que o revigore, que lhe dê prazer e que o caracterize enquanto homem livre.

O desafio de tornar os ‘habitantes’ em ‘cidadãos’ passa pela concepção de totalidade e coletividade. A totalidade é importante, pois será esta concepção que trará às pessoas e aos grupos sociais a responsabilidade de conceber seus atos enquanto manifestações sociais. Para este exemplo, lembro do tempo em que trabalhei com contabilidade e administração de empresas, e quando uma empresa surgia uma de suas responsabilidades iniciais era elaborar e registrar o ‘Contrato Social’. Alguns de meus colegas me falavam que o termo ‘social’ vinha da sociedade entre indivíduos que surgia na criação da empresa, mas em meus pensamentos sempre se destacava a função ‘social’ em aspecto mais amplo, com as inter-relações desta empresa com trabalhadores que seriam empregados por ela, de

fornecedores e de um certo 'bem social' que esta empresa deveria apresentar, nunca esquecendo das pessoas que estavam ligadas à ela.

A coletividade surge na proposta de destacar que o que ocorre à um indivíduo, aflige aos outros, pois o simples fato de uma pessoa ser atingida por certa situação leva à compreensão de que todos estão sujeitos à ela. Estas duas concepções podem parecer básicas, e seus exemplos banais ou até infantis, mas seria justamente pela singeleza destas ideias simples é que as tornam a base para a compreensão da cidadania nos tempos atuais.

A concepção de cidadania apontada por Buffa (2000), atrelada à capacidade econômica e de consumo das pessoas, vem ao encontro ao interesse da burguesia brevemente surgida na França revolucionária, e que legitima a figura do citoyen em detrimento ao monsieur de ligação monárquica.

A sociedade e a escola podem e devem desatrelar as concepções de cidadania e de poder aquisitivo, devido ao fato de que as condições básicas para a construção e o exercício da cidadania são elementares e devem ser desapegados da conquista monetária, como a saúde, a educação, a moradia digna, o lazer.

A escola apresenta limites nesta construção, pois em seu âmago se insere e reproduz este modelo monetarista. A real construção de uma cidadania pessoal e intelectual só ocorrerá com a construção da real autonomia dos indivíduos.

4. A PRÁXIS NA RELAÇÃO DA GEOGRAFIA COM A BUSCA DE SOLUÇÕES PARA A EXCLUSÃO

A educação é compreendida neste projeto como processo fornecedor de conhecimentos, autonomia e condições para cidadania aos indivíduos. Para isso, o ensino deve destacar os conhecimentos de real aplicação para a vivência dos alunos, perante a relação escola/sociedade. Dentro deste quadro, a Geografia se enquadra como ciência diretamente ligada à proposta educativa comprometida com o exercício da cidadania, devido à sua proposta de observação e compreensão do espaço geográfico, de acordo com seus conceitos. (Castro, 1995; Moraes, 1987)

A Geografia possui como objeto principal o espaço geográfico, buscando a leitura dos fatos (humanos e naturais que interferem na vida humana) que ocorrem sob a superfície da Terra e próxima à ela. Porém um dos principais problemas na transição escola-universidade é reorganizar a forma de pensar o estudo da Geografia e inseri-lo na organização do trabalho pedagógico na Escola Pública brasileira.

Os elementos geográficos que compõem a realidade local de vivência do aluno são essenciais para sua compreensão dos conceitos da Geografia, e não é possível a abordagem destes conhecimentos por materiais didáticos de âmbito nacional. Por isso, cabe ao professor o auxílio na caminhada para uma "pesquisa-ação", que consiste no estabelecimento de "comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática" (Pereira e Zeichner, 2002).

A perspectiva de uma educação problematizadora da realidade é defendida por Paulo Freire. Segundo Paulo Freire (1970) a "educação problematizadora" contrapõe a "educação bancária", que considera os alunos meros depositários de conteúdos e valores. Para Paulo Freire (1970)

problematizar significa desafiar o sujeito a perguntar sobre o que é dado, questionar a realidade, ou o objeto que se estuda. Para Paulo Freire (1970, p. 80) "a educação problematizadora tem um caráter reflexivo, buscando a emergência das consciências e sua inserção crítica na realidade". E, entra aqui a importância do professor-pesquisador.

Já há alguns anos é latente a possibilidade e a necessidade de formação de professores que sejam também pesquisadores. Realizará breve discussão sobre o conceito de professor-pesquisador, seu surgimento, características básicas, objetivos e finalidades da sua pesquisa.(Giroux, 1997; Schön, 2000; Saviani, 2003)

Surge então a necessidade de caracterizar e avaliar os conhecimentos locais da Geografia como base para atuação do professor-pesquisador e reforço para a autonomia didática no Ensino Básico público. Desta forma a busca por destacar a importância dos conhecimentos locais e da sua reconstrução no ambiente escolar; inter-relacionar os estudos de caráter local com os conceitos básicos da Geografia (paisagem, região, lugar, território, sociedade); e correlacionar os conhecimentos locais às propostas de organização de trabalho pedagógico para a escola e a educação popular.

Surgem também questões norteadoras e de interface: 1) Como a Geografia e seus conhecimentos locais podem colaborar com a educação da autonomia cidadã? 2) Como a Geografia e seus conhecimentos locais podem colaborar com a educação que considera o trabalho como princípio educativo 3) Como o professor pode auxiliar na reconstrução dos conhecimentos geográficos, face às categorias historicidade, contradição, totalidade, práxis e hegemonia.

As pesquisas que possuem no rumo de seus objetivos a relação da educação popular com as institucionalizações do ensino devem caracterizar e distinguir suas categorias de análise e observação de forma a enriquecer sua carga teórica e fundamentar os resultados propostos.

Inicialmente, é apontado pelos autores Karl Marx e Frederich Engels, na obra "A Ideologia Alemã", a oposição das ideias dos jovens hegelianos,

centradas em observações que são organizadas em função das representações, das ideias criadas pelos seres humanos, sendo que "...estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores" (MARX & ENGELS, 2000, pág. 8) das ideias oriundas de um método histórico e crítico, baseada nas relações sociais e na construção econômica das sociedades. Para destacar esta oposição de pensamentos, os autores citam os jovens hegelianos como conservadores, mesmo considerando o discurso.

Esta falta de compromisso com a realidade motiva os autores à proporem o método materialista, onde a pesquisa na construção da história humana, por meio de suas relações de produção, levam à compreensão das suas relações, com a natureza e entre as suas relações e as ideologias de dominação.

No trecho introdutório da renomada obra 'O Capital', Karl Marx estabelece a noção e o significado de alguns de seus conceitos.

A produção pelo ser humano se dá, conforme Marx (2008) nos escritos d'O Capital, conforme o trabalho enquanto exigente da força de trabalho humana e o fornecimento de matérias pela natureza. Estas matérias naturais são alteradas de acordo com o potencial do ser humano em cada época, em cada local, de acordo com suas técnicas. Estas técnicas vão potencializar o trabalho humano.

Desta forma, o ser humano passa por reconstruções do seu próprio trabalho, e das maneiras de potencializar este trabalho. O conhecimento específico das técnicas de trabalho, bem como o conhecimento que legitima a sociedade, sua organização e sua perpetuação, são administrados por classes sociais que desincentivam/impedem que este conhecimento tenha uma apropriação e origem popular.

O trabalho humano, enquanto trabalho particular, individual, mas que gera a alienação do produto e do próprio trabalho é uma contradição merecedora de destaque nas pesquisas em Educação Popular,

A 'práxis' é inicialmente designada pelo autor enquanto a "...atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja

concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do 'prático' na linguagem comum" (VASQUEZ, 1977, p. 5).

Portanto, a práxis envolve a interpretação do mundo, mas também a sua transformação. Esta transformação não é a caracterizada pelo senso comum, onde a ação vem acompanhada de reflexão básica, mas sim por um pensar profundo, envolvendo as características filosóficas da construção do saber. A proposta do Idealismo, da observação enquanto contemplação traz grandes riscos à proposta de uma práxis transformadora.

Com esta concepção de práxis, a formação dos profissionais de Geografia recebe grande responsabilidade de construção da inter-relação entre o ofício do geógrafo bacharel (voltado para a pesquisa científica) e o geógrafo licenciado (voltado para a reconstrução dos conceitos geográficos em ambiente escolar, no nível das comunidades locais e suas características sociais).

A formação de consciência reflexiva traz para os cientistas a preocupação da reflexão construída do mundo como surgida de uma observação e principalmente de uma postura realmente reflexiva. Para essa preocupação, traça-se o risco do cientista ter a postura do 'homem (sic) comum e corrente', que em seu dia-a-dia utiliza as observações das formas mais básicas e superficiais dos objetos e fatos para sua interpretação. Estas observações e posturas levam aos objetos apenas significados mais utilitários.

Na concepção marxiana, e de acordo com Vasquez (1977), a práxis toma a centralidade das discussões e das ações. A práxis surge como uma necessidade teórica e prática para gerenciar os caminhos da superação da exploração do proletariado por meio do capital.

Para Marx, o aprendizado e inspiração sobre a práxis vieram de Hegel. Porém, a visão de práxis de Hegel apresenta grande diferença da posterior visão de Marx sobre práxis, pois a visão hegeliana estava embasada em ideias e noções idealistas. A práxis para Hegel estava embasada na observação, na contemplação da realidade, com a noção filosófica de que

caberia ao estudioso compreender a real relação entre os objetos, as relações. Então, esta visão da qual parte Marx apregoa que a realidade permanece intacta posteriormente ao olhar do pesquisador.

A realidade prussiana passada nos tempos de Marx foram demonstração da necessidade de práxis transformadora. Para Marx, esta práxis deve estar embasada na Filosofia da ação absoluta, com a conciliação do pensamento com a realidade.

A práxis relaciona-se também com o conceito de natureza para os seres humanos. A Natureza vista sem as relações com as atividades humanas não apresenta significado para os homens. Esta significação ocorre com a relação prática do homem com os elementos naturais, que serão modificados e configurarão base para a manifestação do trabalho humano.

Aqui cabe destacar a entrada da Geografia na proposta de melhor analisar e posteriormente integrar as formas de apropriação da natureza pelos seres humanos, por meio do espaço geográfico e de seus instrumentos de análise. A separação entre as ciências na natureza e as ciências do homem causa uma cisão na forma de compreender e interagir com o mundo. A necessidade da integração destas esferas naturais e humanas possui na historiografia da ciência geográfica pontos a acrescentar.

Portanto, a necessidade da práxis revolucionária na construção de novas relações, mais igualitárias, estaria necessariamente ligada ao caráter histórico das diferenças sociais, as relações entre as forças de produção e as forças produtivas, na relação das classes dominantes e dominadas.

A Educação surge como um processo amplo, responsável pela guarda e repasse dos conhecimentos e habilidades criadas pela humanidade, nas gerações anteriores e atuais. As características da sociedade podem e devem passar por uma revisão, na tentativa de alterações. Esta missão é repassada à uma "...estratégia educacional socialista" (Mézsáros, 2006, p. 264), onde a transcendência das relações sociais alienadas para outras conscientes de seu papel e de suas responsabilidades é primordial.

Para Mézsáros, a educação perante um 'ideal estético' era, muitas vezes, colocada como uma visão de um mundo interior, enquanto abrigo de uma sociedade alienada. De acordo com o autor, "...sua realização envolve necessariamente a totalidade dos processos sociais em sua complexidade reciprocamente dialética" (Mézsáros, 2006, 266) Ou seja, a educação estética do homem teve o fracasso como sinal da necessidade de considerar o mundo real, com seus defeitos e virtudes, as pessoas e suas relações desiguais.

Deste processo e necessidade, pauta-se a ciência geográfica em suas observações e questionamentos da construção do espaço geográfico pelos seres humanos.

Posteriormente, em visão de Adam Smith, a educação surge enquanto fornecedora de treinamento e de apropriação de capacidade produtiva. Neste ponto, o citado autor enaltece alguns dos problemas trazidos em relação às crianças que se dedicam ao trabalho. Isto trás grande questionamento, suscitado por Mézsáros entre os objetivos da educação.

O pensamento crítico, por muitas vezes, é envolvido com os interesses das forças detentoras do controle social, e em muitas vezes a educação passa por graus muito intensos de controle da própria função da instituição educadora.

Para alguns defensores, a educação se configura frente à missão de servir ao homem, e se a escola continuar a servir não ao homem, mas aos processos econômicos, continuará refletindo as contradições deste sistema econômico desigual. Em sugestão à solução, segue a predominância da consciência dos indivíduos frente à alienação capitalista. As próprias relações entre economia e política reforçam a crise. Neste contexto, a Geografia pode e deve retomar nas comunidades locais o conceito de produção coletiva do saber, a ideia do conhecimento socialmente produzido.

A Educação assumida em seu conceito amplo e autêntico refere-se, para Álvaro Vieira Pinto (1989), à existência humana nos mais diferentes aspectos, e nos diferentes estágios de sua construção. É pela educação,

portanto, que a sociedade forma seus membros à sua imagem, de acordo com os interesses sociais predominantes.

Partindo deste pressuposto, temos a educação enquanto processo, denotando relação da construção social e a individual, e vice-versa, ou seja, o reconhecimento de cada indivíduo na sociedade que o abriga. A educação enquanto fato existencial traz a essência ao ser humano pela produção e transmissão do saber. A educação enquanto fato social remete à construção da sociedade justamente por meio do processo educativo. A educação enquanto fenômeno cultural na transmissão e na própria produção dos conhecimentos. A Educação apresenta-se enquanto construída perante o processo econômico da sociedade, determinando necessidades, possibilidades, objetivos, ainda mais considerando a função teleológica da educação.

A educação enquanto trabalho social destaca a figura dos educadores que disponibilizam a sua força de trabalho à educação, mas que não se transforma em um agente transformador do processo muitas vezes minimizador da razão e do questionamento da educação. Com isso, a educação assume a função concreta (dependente das situações sociais concretas) e contraditória, onde a alteração e a manutenção da estrutura educacional se confrontam.

A concepção de 'homem' foi sempre a balizadora da educação construída, em diferentes contextos históricos. A educação sendo intencional leva ao controle do produto desta transmissão de conhecimento e de mudanças comportamentais. Cabe ainda dizer que o interesse dos grupos dirigentes foi o destino dos processos educacionais.

Porém, a face mais digna e valiosa da educação é a que a considera enquanto possibilidade humana. Nesta perspectiva, temos a educação como instrumento de crescimento do ser humano na consciência de si, da sociedade, possibilitando a mudança desta sociedade perante a visão coletiva, de modo à diminuir e até sumir com as diferenças sociais opressoras de camadas sociais dominantes sobre camadas sociais dominadas.

A educação aparece assim como uma função social permanente, de controle frente à discrepâncias do entendimento que se tem por sociedade e ser humano e à busca de que as gerações futuras tragam com elas a conquista característica da conquista educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia, portanto, recebe a caracterização de um conhecimento estratégico baseado na coerção e no consentimento. O consentimento é efetivado por meio da ideologia (enquanto o particular que se universaliza) e a cultura (hegemonia).

Com as alterações epistemológicas da Geografia, temos a variação de uma ciência pautada em conhecimentos factuais do território, destinado ao simples reconhecimento e memorização dos estudantes à uma Geografia que busca levar aos indivíduos a capacidade de interpretar, de forma autônoma, a construção social do espaço geográfico, as interações entre seu espaço de vida e escalas mais amplas, possibilitando obter pela leitura do espaço geográfico a constatação das desigualdades econômicas e sociais presentes na sociedade atual.

As categorias teóricas de uma pesquisa científica fornecem grande parcela do embasamento e da legitimação para os resultados desta investigação. A relação da educação popular com as institucionalizações do ensino possui também enorme risco de obterem resultados deturpados caso o encaminhamento metodológico e as categorias não sejam significativamente clarificados pelo autor. A deformação dos resultados perante diferentes concepções ideológicas e políticas deve sempre ser objeto de muita atenção pelo construtor do conhecimento e para os leitores destas produções.

As observações de análise dialética, com base em uma concepção materialista, não descartam a figura da práxis de seus atores sociais, as forças alienatórias presentes nas relações sociais atuais e anteriores. A legitimação do saber e a atuação de uma minoria populacional designando à grande maioria popular suas vontades e pareceres enquanto processo degradante do ser humano. Face à estes pontos que caracterizam a busca

dialética e materialista de compreender o processo educativo, temos a caracterização do próprio trabalho enquanto processo educativo. Cada uma das disciplinas que compõem o Ensino Básico brasileiro deve contribuir com esta proposta libertadora.

Entende-se, portanto, que a construção histórica da ciência geográfica e a sua atuação no Ensino Básico leva à compreensões e à ações diferenciadas do povo em geral quanto à compreensão do espaço (nas diferentes escalas) em que vivem, e que estas compreensões e ações podem ser administradas pelas diferentes formas de se formar o geógrafo nas instituições de ensino superior. Esta formação passa à receber as características desejadas pelo sistema gestor que governa o país.

Identificamos então a Geografia enquanto possuidora de objeto principal o espaço geográfico, e que as relações sociais desiguais na construção do espaço geográfico devem ser destacadas, face à potencialização da desigualdade frente à não observação dos mecanismos de expropriação e de alienação.

Os elementos geográficos que compõem a realidade local de vivência do aluno devem ser compreendidos da forma de apreensão dos membros da comunidade local. O conhecimento elaborado pela população local deve ser organizado pelos objetos de estudo e metodologias de observação geográfica, com o risco da Geografia, por meio de seu professor, mascarar e desfigurar os conhecimentos, as necessidades e as lutas da população.

REFERÊNCIAS

ALI IDA, Manuel Said. *Compêndio de Geografia elementar*. Rio de Janeiro/São Paulo: Laemmert & Cia. Livreiros-Editores. 1905.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia: ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo : Atlas, 1992.

ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira. Obras completas. Vol. XIII. 5ª edição, revista e ampliada*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971.

BUFFA, Ester, *Educação e Cidadania Burguesas*. In. *Educação e Cidadania: quem Educa o Cidadão?* Esther Buffa, Miguel G, Arroyo, Paolo Nosella – 8. Ed. – São Paulo, Cortez, 2000. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.19)- p.11-30

CALLAI, Helena Copetti. *O ensino da geografia: sua constituição no espaço-tempo*. In: CALLAI, Helena Copetti. *Geografia – um certo espaço, uma certa aprendizagem*. São Paulo : FFLCH, 1995. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1995.

CAPEL, Horácio. *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Temas universitários, 1988

CASTRO, Iná Elias de. et ai. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ciência geográfica e ensino de geografia*. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimentos*. Campinas, SP : Papyrus, 1998a. p. 15-28.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino*. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimentos*. Campinas, SP : Papyrus, 1998b. p. 87-136.

COSTA, Beatriz. *Para analisar uma prática de educação popular*. Cadernos de Educação popular. Petrópolis, Vozes, 1984. P.7-47.

ENGELS, Friedrich. O Papel do trabalho na Transformação do Macaco em Homem. IN: ANTUNES, Ricardo (org). A Dialética do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13 - 34.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. (Org.). Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal no Brasil: anos 90. In: Cidadania/Textos. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, novembro de 1997. P.1-15.

KLEIN, Juan-Luis; LAURIN, Suzanne. Uéducation géographique: formation du citoyen et conscience territoriale. Québec: Press de TUniversité du Québec, 1999.

LACOSTE, Yves. A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MARX, Karl. O Capital; Crítica da economia política. (Livro 1 Volume 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, (Capítulos I e V).

MARX, Karl. Critica ao Programa de Gotha. IN: ANTUNES, Ricardo (org). A Dialética do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 125-154.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007 (p. 29-96)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, Crítica da Educação e do Ensino. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MIRANDA, Sônia Guariza. As pautas dos movimentos sociais contemporâneos – movimentos sociais urbanos e do campo na América Latina e sua base freireana. Curitiba, UFPR, 2008. Mimeo.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Geografia: pequena história crítica. 6.ed. São Paulo: Hucitec 1987.

MOURA, Delgado Jeani Paschoal; ALVES, José, Pressupostos teóricos-metodológicos sobre o ensino de Geografia: Elementos para a prática educativa. In: Geografia, Volume 11, número 2, 2002

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. Coletivo de Educação. Agosto de 2005.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA DO BRASIL. Os 10 anos do MNMMR – 1985-1995. Brasília. 1995.

MST- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Os desafios da reforma agrária na atual conjuntura. 5º. Congresso Nacional do MST. Brasília, junho de 2007

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. Em Aberto. Brasília, v.7. n.37, jan./mar. 1988. P.1-16.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna. 3. ed. Florianópolis : Ed. da UFSC, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de educação. In: PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. SP:Cortez, 1994. P.29-40.

I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SUL. Faxinal do Céu/PR, 27 de abril de 2009.

RAMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio. A produção histórica do ensino da Geografia no Brasil. In.: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002.

TAFFAREL, Celi Zulke;, ESCOBAR, Micheli Ortega; SIQUEIRA, Sandra; CARVALHO, Marize; D'AGOSTINI, Adriana; ALBUQUERQUE, Joelma; PERIN, Teresinha; SILVA, Guilherme Gil da, ALVES, Melina; OLIVEIRA, Rafael Bastos de; LEITE, Lucia Valois; SURUAGY, Erika. Licenciatura em

educação do campo: reivindicação dos movimentos sociais de luta e um desafio para a universidade. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.31-49. jan./dez. 2007.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Primeira parte, Capítulo 111).

VÉRAS, Maura. Exclusão social - um problema de 500 anos. In: SAWAYA, Bader (org.). Artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 2001. P.27-48..

VESENTINI, José Willian. Geografia, Natureza e Sociedade. São Paulo: Contexto, 1989.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Sete Lições sobre Educação de Adultos. São Paulo Cortez.1989. (1°. e 2°. Temas).

VLACH, Vânia Rubia. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In. VESENTINI, José William (Org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). A questão política da educação popular. 4.ed. SP: Edit. Brasiliense, 1984. P. 63-78.

WANDERLEY, Mariângela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAYA, Bader (org.). Artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 2001. P.17-26.