

GEOGRAFIA ESCOLAR: CONTEÚDOS E/OU OBJETIVOS?¹

Diamantino PEREIRA
Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, SP

Introdução

Os professores de geografia (não só eles, pois se trata de um fato comum entre as disciplinas que compõem as grades curriculares do 1º e 2º graus) há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) se transformou em um fim.

Tanto isso é verdade, que aqueles populares planejamentos feitos pelos professores ao início do ano, por exigência da estrutura escolar, são esquecidos para sempre. Afinal, o que interessa é o conteúdo. A prova mais cabal desse processo de reificação dos conteúdos é que, nesses planos, o conteúdo se transforma em objetivo: por exemplo, ao se definir que o objetivo do estudo do conteúdo “indústria brasileira” é fazer com que o aluno saiba o que é a “indústria brasileira”. E aí, sem saber, o professor começou a adotar a lógica do cachorro que corre atrás de seu próprio rabo e consegue apenas ficar cansado.

Ao estabelecer um objetivo como esse, o máximo que o professor consegue atingir é o nível de informação a respeito do fenômeno. Mas, quais os objetivos ao nível da construção de conceitos geográficos, para que os alunos gradativamente possam ir sendo equipados com instrumental para poderem, eles mesmos, ler o espaço geográfico e sua paisagem? Como isso não é definido, acaba não fazendo parte das estratégias e fica relegado apenas ao bom senso que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua prática docente. No campo de ensino, porém, não considero que as coisas possam ficar restritas apenas a sensações.

Os professores, porém, não inventaram esse método de ação a partir do nada: viver em sociedade significa, entre outras coisas, influenciar e estar submetido a influências diversas. Neste ponto, é importante

destacar o papel da produção acadêmica a respeito do tema “ensino de geografia”.

Uma preocupação apenas com os conteúdos

A discussão a respeito dos conteúdos que devem compor as grades curriculares dos diversos níveis e séries está de ponta cabeça. É praticamente impossível encontrar-se alguma reflexão que parta do estabelecimento dos objetivos e funções específicas da geografia na escola para, a partir daí definir encadeamentos de conteúdos.

Basta consultar a bibliografia sobre o **ensino de geografia** para perceber que nessa vasta quantidade de artigos e livros fala-se de epistemologia da geografia, das ideologias adjacentes a conteúdos, assim como das leituras da realidade a partir de diferentes posicionamentos políticos, mas **raramente** se fala sobre o ensino de geografia.

Concretamente, qualquer um pode fazer um teste: é só falar em ensino de geografia, que imediatamente pensamos em encadeamento de conteúdos e sua lógica. Isso tornou-se um vício arraigado entre os geógrafos.

É fácil identificar a origem desse processo. Quando, na década de 70, começou-se a criticar a geografia tradicional de raízes positivistas, tanto em encontro de estudantes, congressos da AGB e mesmo nas Universidades, uma contradição logo ficou clara: aquilo que era discutido ao nível acadêmico não tinha desdobramento ao nível de suas aplicações nos programas de ensino de 1º e 2º graus. Por isso, uma das iniciativas da AGB, nessa época, foi a implementação de uma atividade denominada **Projeto Ensino**, que constituía-se, basicamente, de palestras proferidas por geógrafos de diferentes áreas, que vinham discutir com uma platéia de professores secundários, quais os problemas das antigas abordagens didáticas da geografia tradicional e as possibilidades de novas abordagens.

Naquele momento, o foco principal das dificuldades e atenção dos professores estava ligado explicitamente à questão dos conteúdos. Mas, assim se passaram duas décadas e a discussão acerca do ensino de geografia avançou, mas não mudou de patamar: continuamos querendo saber somente de conteúdos.

Isso é reforçado também por grande parte dos livros didáticos e por inúmeros órgãos estatais que teriam como função estabelecer algum nível de controle de suas redes de educação. Desses, o mais emblemático, talvez

¹ Artigo publicado no Caderno Prudentino de Geografia n°17, de 1995.

por ser mais completo, é o guia curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Tanto ao nível de 1º e 2º graus, a lógica é absolutamente conteudística. Veja-se, por exemplo, a justificativa para o estudo do processo de industrialização brasileira na 5ª série: como um dos principais elementos da construção do espaço geográfico é a atividade industrial, seria o estudo da industrialização brasileira, a chave para, nessa faixa etária, entender o país. Em função disso, propõe um estudo aprofundado do processo de produção-circulação como um todo e sua materialização no Brasil.

Esse exemplo é típico de uma justificativa presa, única e exclusivamente à lógica dos conteúdos. Isso não basta, pois formalmente, os conteúdos com os quais se trabalha uma disciplina escolar são os veículos de sua identidade. Porém, o que deve determinar tanto os conteúdos, quanto sua seqüência **não é apenas** sua lógica interna, mas uma definição clara acerca do papel da disciplina no ensino e sua materialização pedagógica adequada às diferentes faixas etárias, precedidas, por pressuposto, do enquadramento da contribuição da geografia para o conhecimento científico como um todo.

Essa discussão a respeito dos processos didáticos e de suas relações com os conteúdos é uma realidade sempre presente, pois ela é o verdadeiro calcanhar de Aquiles da educação como um todo e não apenas da geografia.

O Movimento da Escola Nova e a Geografia

Veja-se por exemplo as discussões presentes na educação brasileira a partir do movimento da “Escola Nova” já a partir da década de 30. Criticava-se, então, a escola tradicional por apegar-se aos conteúdos e à iniciativa única do professor dentro do processo de ensino. A Escola Nova propugnava, então, que para melhor aprender, aluno deveria fazer ou praticar determinadas experiências sobre os vários temas para que pudesse “aprender a pensar” e não receber conhecimento pronto e acabado. Familiar essa discussão, não é? Nem parece que estamos falando de 60 anos atrás, mas sim da escola atual e dos métodos construtivistas.

Em relação a essa discussão da escola em geral, cabe perguntar sobre o papel desempenhado pela geografia. Ora, sabemos que a denominada “Geografia Tradicional”, foi hegemônica até muito

recentemente e, mesmo hoje, ainda apresenta uma influência muito grande na rede escolar. A “Geografia Tradicional” é prima-irmã da “Escola Tradicional” na medida em que pressupõe, apenas, uma descrição das paisagens.

Um dos emblemas da chegada da mensagem escolanovista à geografia é a reificação dos “Estudos do Meio”: finalmente tinha se conseguido um objeto para a geografia fazer observações e experiências. Mas, a novidade da aplicação pedagógica dos “Estudos do Meio” na escola, de forma alguma rompeu com os princípios e métodos da “Geografia Tradicional”, uma vez que “Meio” passou a ser enfiado naquela estrutura tão conhecida nossa, que muitos pensam, até hoje, ser a única forma de pensar a geografia: a descrição do meio começa, portanto, pela descrição do meio físico, sucedido pelos aspectos humanos e finalmente econômicos. Uma variação nessa estrutura, quando existia um pouco mais de ousadia, era colocar os aspectos físicos em último lugar.

Com isso, transformou-se uma novidade pedagógica (o Estudo do Meio, com a análise de um processo dinâmico, em oposição às descrições de paisagens que não tinham nada a ver com a realidade do aluno) em um processo sem vida e superado, logo de início.

Dessa situação, podemos concluir que se, de um lado, a questão pedagógica deve ser enfrentada, de outro, se ela for (como ocorreu no caso que citamos) encarada isoladamente em relação ao corpo teórico da disciplina, ela acontece, pedagogicamente, como um processo petrificado.

Mas, a discussão trazida pelo movimento da escola nova foi um fato muito importante para a problematização dos processos pedagógicos escolares. A realidade observável ou prática, passou a ser muito importante no processo de ensino, na medida em que se valorizaram as teorias de que o ponto de partida deveria ser a realidade do aluno. A partir dessas concepções, popularizou-se a idéia de que é importante trazer o aluno inserido e participante do processo de ensino, sem “enfiar conhecimento pela goela abaixo”, próprio das concepções tradicionais de ensino.

Porém, ao contrário do que afirmava o movimento escolanovista e atualmente, o construtivismo, qualquer método de ensino ensina a pensar, mesmo que não se preocupe explicitamente com isso. A distinção entre os vários métodos de ensino reside nas concepções diferenciadas acerca do *papel do aluno como um participante da sociedade*.

Nessa medida, define-se também o papel do professor, ao qual cabem diferentes tarefas decorrentes de cada concepção. Veja-se, por

exemplo, a definição das principais características de um método pedagógico, segundo Saviani:

Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1984, p. 72-3).

Como se pode perceber, portanto, a redefinição do papel do aluno vem acompanhada da do professor. Uma coisa que se encontra subjacente a essa citação e na qual Saviani insiste muito no decorrer desse pequeno ensaio é na desvalorização ou minimização do papel do professor como ideologia subjacente a determinadas concepções pedagógicas.

Considero importante insistir sobre esse tema, uma vez que o professor deve ter clareza de sua real importância no processo de ensino-aprendizado, em outras palavras, por mais interativo que seja o seu método ele não deve perder a sua identidade de professor, sob risco de comprometer ou, mesmo, dificultar o processo de aprendizagem que ele deveria facilitar.

Quando o professor utiliza o método tradicional, no caso da geografia, por exemplo, ele está ensinando o aluno a pensar, pois a prática pedagógica estabelecida mostra, a todo momento, que o professor seria o único dono do conhecimento, que esse conhecimento seria composto de muitas informações e pouco raciocínio, que o único conhecimento válido seria o conhecimento letrado etc.

Mesmo que o professor não tenha clareza disso, a sua postura e os seus atos implicam em uma concepção política em relação ao alunado, como quando se afirma: “eles não aprendem porque são burros”, desprezando qualquer outra avaliação sobre a possível “incomunicabilidade cultural” que esteja estabelecida.

Afora a nossa prática no dia a dia da sala de aula, essa questão, de vez em quando ganha publicidade, como recentemente em um jornal que publicou uma reportagem sobre a dificuldade, ou mesmo impossibilidade de comunicação entre um repórter e alguns meninos de rua que tinham

pego carona com ele. Tratava-se de uma diversidade de valores, ambições, concepções de vida etc.

As concepções do tipo construtivista, encaram o aluno de outra forma: da mesma maneira que Spielberg no filme “A volta do Capitão Gancho”, a única maneira de se conseguir comunicar com os alunos e livra-los do “mal” Capitão Gancho é conseguir chegar-lhes ao coração, através de seu conhecimento “sincrético”, como fala Saviani, e seu universo cultural. Fora disso não se estabelece a comunicação e portanto o processo pedagógico é amputado de sua perna mais hábil.

Mas se os métodos pedagógicos do tipo construtivista, estabelecem que o ponto de partida e o ponto de chegada deve ser a realidade concreta do aluno, resta ainda saber como geografia deve se posicionar nesse roteiro. Em outras palavras, o que a geografia deve fazer a partir do estabelecimento do tal “ponto de partida”, como é o caminho e o que se espera da geografia nesse tal “ponto de chegada”. Se, como já afirmamos, nos apegarmos àquilo que praticamos desde a nossa graduação, a nossa resposta será sempre “informação e conteúdo”. No entanto, acredito que o ensino de geografia possui uma missão que transcende esses itens.

A concepção popular de Geografia e sua superação

Quando Lacoste criticou radicalmente a chamada “Geografia dos Professores” em seu livro “A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra”, ele estava chamando a atenção para o fato de que era essa, e não a geografia praticada nas academias e “Estados Maiores” que a grande maioria da população tinha contato. A isso devemos acrescentar o papel que os meios de comunicação têm desempenhado na divulgação do que seja a geografia.

A popularidade da concepção de geografia como o da descrição dos fenômenos, sobretudo “físicos” e paisagísticos, atestada pela proliferação de algumas revistas, auto denominadas como “geográficas”, que apenas mostram paisagens muito bem ilustradas que se prestariam a uma análise geográfica aprofundada, mas que ali recebem um tratamento meramente descritivo.

Outras publicações, como por exemplo o Almanaque Abril, apresentam como assuntos referentes à geografia o item “relevo, vegetação, clima, ecologia, hidrografia, plataforma continental e ilhas oceânicas, e a presença brasileira na Antártica”. É a isso que se reduz a

geografia? Poderíamos argumentar que é uma publicação sem cunho científico e que, portanto, lida com o senso comum. Mas, é nesse tipo de publicação que se divulga a imagem da geografia para amplas camadas da população.

Já existe, portanto, um imaginário social muito mais popular do que se imagina, que considera geográficas as descrições paisagísticas povoadas de vegetações, morros, rios, climas e eventualmente até algumas populações exóticas (por serem típicas do lugar).

Nos primeiros anos de escola esse imaginário geográfico (do senso comum) é, via de regra, reforçado pela autoridade do professor que, como generalista, dificilmente consegue acompanhar as discussões a respeito do conjunto das disciplinas com as quais lida (muito menos com essa, que sempre faz parte do rol das “decorativas”).

Quando, por exemplo a partir da 5ª série o aluno toma contato com outra possibilidade de entendimento do que seja a geografia, a sua sensação é de incredulidade, pois aquilo entra em contradição com o que até então ele tinha tomado contato.

É fundamental, portanto, transcender essa noção popular de geografia, ao mesmo tempo em que exorcizamos também a sua vinculação exclusivamente “conteudística”. Se devemos pensar em objetivos, algumas coisas devem ser previamente estabelecidas.

O ensino de primeiro grau caracteriza-se, fundamentalmente, pelo processo de alfabetização, em sentido amplo, a que os alunos são submetidos. Assim, nas diversas disciplinas, que compõem a grade curricular, colocam-se princípios e se estabelecem linguagens dos mais variados tipos, que serão absorvidas pelos alunos como ferramentas de comunicação e de entendimento do mundo.

Concretamente, por exemplo, na disciplina Comunicação e Expressão, o aluno adquire os conhecimentos para se expressar na sua língua tanto de forma oral como escrita. Em outras palavras, é alfabetizado do ponto de vista da escrita, da leitura e da expressão oral. A partir daí e cumulativamente, uma série de símbolos e regras que anteriormente não faziam o menor sentido, passam a compor um universo de signos e passam a integrar o universo do estudante.

No caso da matemática (também, por exemplo), a mesma coisa acontece, mas com outra matéria prima. Agora o objeto são os números e suas operações. Como no exemplo anterior, o aluno adquire progressivamente uma nova linguagem e torna-se capaz de se expressar

através da linguagem matemática e adquire fundamentos do raciocínio lógico.

Para sairmos do “mundo dos exemplos”, resta colocar, desde já, a indagação sobre o papel da geografia nessa fase de vida do aluno. Afinal, qual a contribuição da geografia no processo de alfabetização da criança? Que contribuição específica essa disciplina pode acrescentar ao processo de aprendizagem pelo qual passa o aluno?

Como nos exemplos que citamos anteriormente, nessa fase, necessariamente, o processo que se coloca é o da alfabetização entendida em seu sentido amplo. E alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno.

A Geografia, o Espaço geográfico e a Sociedade

Afirmar que o papel da geografia no ensino de 1º grau é alfabetizar o aluno, para que ele possa ler o espaço geográfico é importante, porque identifica a missão que deverá ser desempenhada. Entretanto, em função da amplitude e dos diferentes conteúdos que são inseridos sob o rótulo de “espaço geográfico”, é necessário aprofundar um pouco mais a discussão.

Para começar, já que estamos indagando sobre o papel específico da geografia no processo de aprendizagem, é necessário que tornemos claro o que significa acrescentar, em termos de qualidade, à palavra “espaço”, o adjetivo “geográfico”. Em outras palavras, o que faz com que o espaço se torne geográfico? Sobre essa questão, Neil Smith afirma que:

[...] o espaço **geográfico** é algo novamente diferente. Por mais social que ele possa ser, o espaço geográfico é manifestadamente físico; é o espaço físico das cidades, dos campos, das estradas, dos furacões e das fábricas. O espaço natural, no sentido de espaço absoluto herdado, não é mais sinônimo de espaço físico, haja vista que o espaço físico, por definição, pode ser social. Esta distinção surge no debate sobre o espaço geográfico, porque os geógrafos têm que lidar com o espaço físico em geral e não apenas com espaço natural da primeira natureza. Com seus objetivos de estudo

localizados enquadradamente dentro do espaço social, a maioria das ciências sociais poderia abstrair o espaço físico, incorporando-o nas análises somente como um dado externo ocasional. A geografia evidentemente não se deu a esse luxo (...) (SMITH, 1988, p. 120).

Esse pequeno trecho do excelente trabalho de Smith, contém o núcleo fundamental do que é fundamental observar no espaço geográfico. Para começar ele é “manifestadamente físico”, mas o físico não tem aí o sentido de “geografia física” ou da primeira natureza. O físico é a materialidade, o lugar. E o lugar, por mais físico que possa parecer, é uma construção social, nas mais diferentes escalas em que isso possa ser afirmado, desde um processo de construção espacial direta, ou seja, da dimensão espacial da dinâmica social, até o simples ato de se apropriar todo o planeta pelas diversas sociedades. Afinal, o que não é nacional, no mundo de hoje, está sob a jurisdição da ONU e mesmo aspectos que escapam da soberania de qualquer país, geram preocupações e ações das sociedades, como é o caso, por exemplo, do aquecimento global da atmosfera, do buraco na camada de ozônio e da poluição das altas camadas atmosféricas, que até pouco tempo não eram responsabilidade de ninguém, pois estava fora de quaisquer limites nacionais.

O espaço é, portanto, geográfico, quando a ele são acrescentadas as qualidades fornecidas pelo arsenal teórico da geografia. Dessa maneira, a fisicidade do espaço geográfico, nada mais é que a dimensão espacial das dinâmicas que o constroem.

Essas dinâmicas, por sua vez, são dadas pelas relações que se processam no interior das sociedades e entre estas e os demais elementos da natureza. Como pressupomos que essas relações são dialéticas, assumimos que o fato dos homens organizarem-se socialmente não os extrai da natureza, ou seja, o homem pode ser, e é um componente da natureza e da sociedade, e esta influencia e é por ela influenciada.

Afirmar que os ritmos da sociedade e da natureza são diferentes é um ponto de partida para a crítica fácil à essa concepção que expusemos. Porém, se nos aprofundarmos nos elementos que os próprios críticos consideram como componentes de uma natureza isolada da sociedade, tais como a dinâmica geológica, geomorfológica, climática, botânica, etc., poderemos perceber que eles também possuem ritmos completamente distintos.

Mais que isso, quando estamos discutindo como deve ser abordada a natureza, por exemplo, não devemos esquecer quem nós somos. Trata-se

de geógrafos discutindo esse tema e isso tem como conseqüência o fato de trazer a discussão para dentro das perspectivas da ciência geográfica e não ficarmos presos à abordagem de cunho biológico ou naturalista. E isso é fundamental, não por uma questão de ordem corporativista, mas para que a geografia possa apresentar algum tipo de contribuição específica nesse campo de estudo e possa ser reconhecida socialmente por isso.

De volta à questão pedagógica

Com base nesses princípios, podemos considerar o tratamento que devemos dar à questão da já muito famosa contradição entre o que se denomina de “geografia humana” e de “geografia física”. Como partimos do pressuposto da unidade entre sociedade e natureza, esta considerada como totalidade, e que as relações sociais são os principais fatores que regem o processo de construção espacial, o tratamento especificamente geográfico dos mais diversos temas pode se concretizar, somente se **não** fizermos uma abordagem dicotômica, pois, dessa maneira, estaríamos isolando fatores que não podem ser considerados em separado, quando se trata de uma abordagem geográfica.

Levando em consideração esse tipo de abordagem, é possível escapar, por exemplo, do conflito que se estabelece, geralmente na 5ª série do 1º grau, entre as disciplinas Geografia e Ciências. Esta última tem desenvolvido especificamente nessa série, os temas que são abordados pela geografia com o nome de geografia física à maneira do positivismo: alguns elementos da natureza (geologia, relevo, vegetação e clima, por exemplo) sem nenhuma relação entre si e nem com a sociedade. Porém, a abordagem geográfica desses temas, pressupõe a sua socialização no processo de produção do espaço geográfico.

Portanto, na medida em que transformemos o estudo desses temas em estudos **geográficos** sobre a geologia, relevo, vegetação, clima, etc., cada disciplina poderá levar adiante seus estudos sem haver colisão de conteúdos, pelo contrário, pois cada uma das disciplinas têm contribuições específicas a dar para a elucidação do tema.

O outro conflito que se estabelece nas grades curriculares de vários níveis, é entre as disciplinas geografia e história. Essa confusão se acentuou, principalmente, com o movimento de crítica a geografia tradicional, de raízes positivistas. Isso aconteceu por que, via de regra, assumiu-se que todo o fato é histórico, e, portanto, toda a análise

geográfica da realidade devia partir do princípio de que a construção do espaço é um processo histórico.

Essa noção é verdadeira e fundamental para que entendamos o espaço geográfico. Porém, genericamente, popularizou-se no ensino de geografia que para inserirmos a historicidade no espaço geográfico, deveríamos, sempre, partir da cronologia do fenômeno que estivéssemos analisando. Isso significou um empobrecimento do conceito de historicidade, que foi reduzido a mera cronologia, ou sucessão de fatos, e passou a provocar problemas de identidade entre as duas disciplinas, na medida em que, para abordar o tema da “Agricultura no Brasil”, por exemplo, deveríamos começar, obrigatoriamente, pelas Capitânicas Hereditárias, Sesmarias, Lei de Terras de 1850 etc.

É claro que para que nós consigamos entender minimamente esse tema, todo esse processo deve estar claro dentro de nossas cabeças. Porém, isso não significa, no âmbito do ensino de geografia, que devamos assumir o método do desenrolar histórico. O “ser histórico” do espaço geográfico advém do fato de que as relações que a construíram terem se estabelecido historicamente. Portanto, o ponto de partida do discurso pedagógico geográfico não deve ser o desenrolar histórico dos fatos que geraram a construção do espaço geográfico, mas a sua atual configuração, identificando-se as dinâmicas responsáveis por ele ser o que é. É claro, também, que o desenrolar histórico deve ser revisitado, sempre que isso for necessário para um melhor entendimento do tema que estivermos desenvolvendo. Mas isso não deve fazer com que devamos assumir, como discurso pedagógico da geografia, o método do desenrolar histórico, sob pena de provocarmos problemas de identidade para nossa disciplina e de não conseguirmos esclarecer qual a contribuição da geografia no processo do conhecimento e do ensino-aprendizagem.

Quanto aos objetivos pedagógicos/geográficos que, tenho insistido ao longo de todo o texto, devem preceder a definição de qualquer conteúdo, além do que já afirmamos anteriormente é ainda possível um maior detalhamento para ficar claro que não interessa elaborar uma lista de objetivos (daquelas que se colocam normalmente nos “planejamentos” de início de ano) que não tenha como finalidade auxiliar o professor a definir melhor o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Não nos interessa, portanto, a burocracia, mas a reflexão.

Posso detalhar, a título de exemplo, os objetivos conceituais que me orientaram ao formular, juntamente com Douglas Santos e Marcos de Carvalho, uma proposta de ensino para o 1º grau.

Partimos do princípio de que, nesse nível, o processo de ensino devia se pautar por trabalhar os conceitos a partir do concreto, ou seja, eles deveriam ser derivados a partir da realidade concreta possível de ser contactada pelo aluno. Além disso, é necessário também que os conceitos que fossem sendo introduzidos, apresentassem uma ordem clara de abrangência e grau de abstração, para que pudessem instrumentalizar a apreensão do real pelos alunos.

Definimos, dessa forma, um percurso que partia da noção de lugar, como uma paisagem concreta e apreendida sensorialmente, para, em conjunto com o aluno ir gradualmente progredindo até chegarmos à noção de espaço.

Nesse percurso, fomos acrescentando novos conceitos fundamentais para o processo de alfabetização na leitura das paisagens/espacos que nos propusemos elaborar, ao mesmo tempo que fomos recheando esses conceitos de significações cada vez mais complexas.

Assim, por exemplo, na problematização da noção de lugar, mostramos que a ordenação territorial dos fenômenos está ligada às regras que orientam a sua dinâmica, que os lugares possuem identidade e significado em função de serem construídos por pessoas e dessa forma, a relação entre lugares, nada mais é do que relação entre pessoas, que os lugares são construídos historicamente e que também são possíveis de serem representados cartograficamente, através da linguagem dos mapas.

Mudamos de escala, abordando um novo conteúdo de seqüência desde a formação da Terra até o aparecimento dos seres humanos e sua ação sobre as paisagens terrestres. O fundamental a ser resgatado nesse processo, porém é o fato de que a transformação é uma realidade sempre presente, apresentando alterações apenas de ritmo. Isso fica mais explícito quando operamos uma nova mudança de escala e propomos o estudo dos novos e antigos ritmos do relevo, atmosfera, água e biosfera. Os novos ritmos são obtidos a partir da relação da sociedade com esses elementos, caracterizando uma abordagem geográfica dos fenômenos físicos.

Esses são apenas alguns exemplos extraídos de nossa proposta e eles ilustram nossa posição de que, independentemente da concepção de geografia que abraçarmos, é possível determinar o processo de ensino-aprendizagem a partir de objetivos conceituais e que estes podem e devem ser estabelecidos sem que se opere uma cisão entre a geografia e a questão pedagógica.

Em função de tudo que afirmamos, enfatizamos novamente aquilo que já dissemos no início deste texto: os conteúdos e sua lógica interna não devem ser o ponto de partida para definição de absolutamente nada, seja a seqüência de grade curriculares, seja a interdisciplinaridade.

Tanto para uma coisa, quanto para outra, é fundamental que, a partir do esclarecimento dos objetivos pedagógicos do ensino de geografia, instrumentalizados pela definição de sua missão principal na escola e pelo seu instrumental teórico, possamos caracterizar os objetivos específicos que queremos atingir. Desde já, porém, creio que é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de **alfabetizar** o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações.