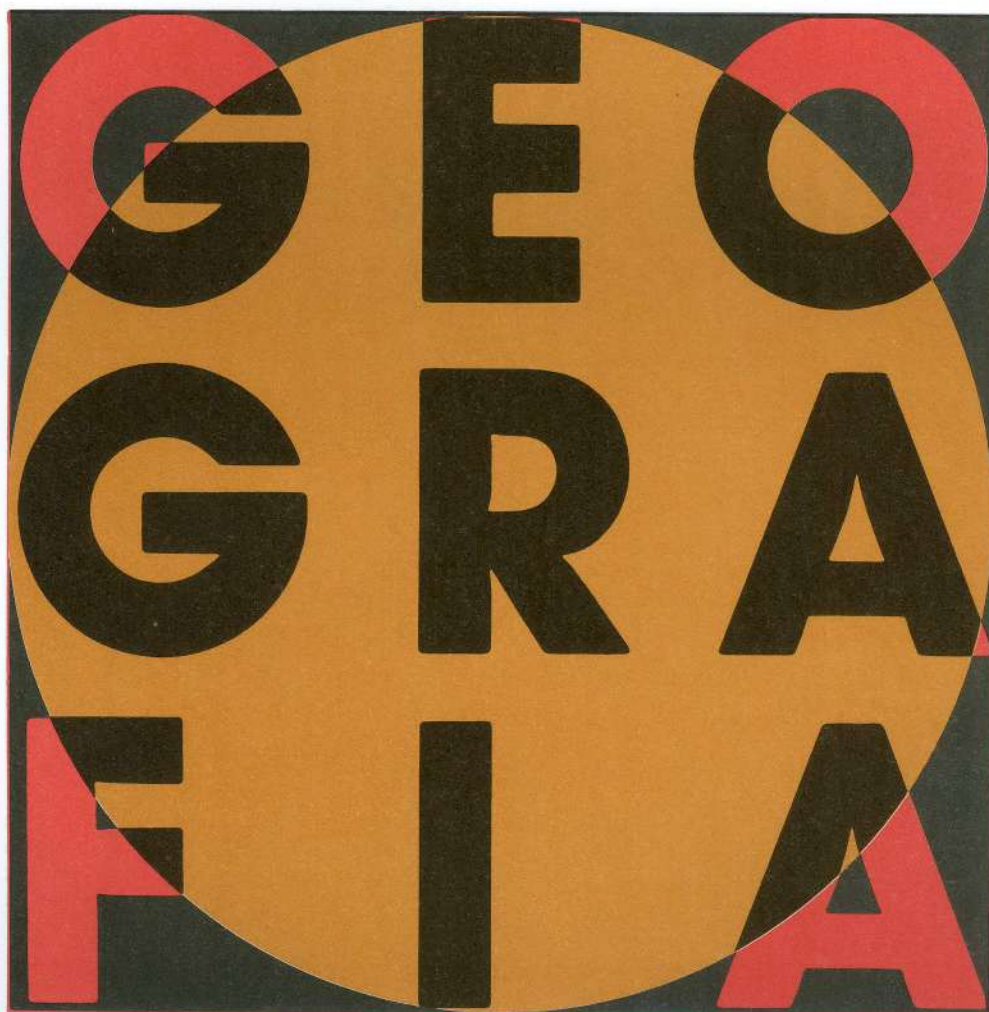

CADERNO DE

ISSN 0103-0427



Volume 9 • Número 13 • Julho 1999

Caderno de Geografia

Cad. geogr.	Belo Horizonte	v. 9	n. 13	p. 1-76	jul. 1999
-------------	----------------	------	-------	---------	-----------

SUMÁRIO

Políticas públicas, globalização e poder local – novas tendências

Ailton Mota de Carvalho 5

Turismo: de migrações temporárias à fixação no território

Luzia Neide Menêzes Teixeira Coriolano 12

Metodologia do ensino da Geografia

Lívia de Oliveira 21

A tradição da prática com os conteúdos geográficos na escola elementar e os PCNs para o Ensino Fundamental: possibilidades e limites

Rosalina Batista Braga 24

Sobre o desenvolvimento socioespacial de Sete Lagoas (MG)

Marly Nogueira 30

Uma proposta metodológica para a leitura do mapa

Damaris Puga de Moraes 48

Parâmetros curriculares nacionais: apenas a ponta emersa de um iceberg

Nídia Nacib Pontuschka 57

A prática de ensino de Geografia

Maria Tereza Souza Cruz 62

Prática de ensino em Geografia: uma experiência dinâmica

Lurdes Bertol Rocha 67

O ensino de Geografia nos cursos de Turismo – estudo de caso em Curitiba

Lineu Bley 72

POLÍTICAS PÚBLICAS, GLOBALIZAÇÃO E PODER LOCAL – NOVAS TENDÊNCIAS*

Ailton Mota de Carvalho**

A primeira e fundamental questão que se coloca frente a esse tema, na atualidade, é: cabe ainda falar em políticas públicas nestes tempos de globalização e de sistemática diminuição do papel do Estado? Ou então: que tipo de política pública deve ser praticado a partir de agora? Ou mais: qual o papel dos governos locais no estabelecimento de políticas públicas mais específicas?

Em outras palavras, estamos atravessando um momento peculiar, ou de mudança de paradigma, caracterizado pela passagem de um modelo de administração pública centralizada, burocrática, e com forte participação do Estado, para novas formas de administração pública, mais democrática, mais participativa e com menos participação do Estado.

Esta modificação contemporânea, por demais debatida, sobre um novo desenho de Estado leva, necessariamente, a uma nova concepção de suas funções (e de suas políticas) e de suas relações com a sociedade em geral, em vista de um crescente papel da sociedade civil e de um aumento substancial da capacidade e da vontade da gente, para tomar controle de suas vidas, para melhorá-las e transformá-las.

É dentro deste novo ambiente mundial, com todas as suas influências, que devemos pensar as políticas públicas a partir de agora e os temas que pas-

sam a vigorar, com mais ênfase, no debate acadêmico e político.

Alguns parâmetros demarcam com mais clareza este novo cenário: uma redução do papel do Estado; a vigência de regimes mais democráticos; uma maior incapacidade econômica do Estado, frente aos problemas sociais e econômicos; uma valorização do processo de descentralização e de resgate da importância dos governos locais; uma tendência a novas articulações entre poder público, sociedade e atividade produtiva; uma real preocupação com novas possibilidades de atividades econômicas menos agressivas e com preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida.

Por outro lado, deve-se reconhecer que o desencanto com o processo político tem aumentado: tanto o governo, como os partidos políticos e os políticos, têm perdido muita credibilidade. Nestes dias, por exemplo, estamos assistindo, abismados, a níveis alarmantes de corrupção e de criminalização da política.

Enfim, nos encontramos às portas de um novo século, no qual forças econômicas, tecnológicas, demográficas, ambientais, políticas e sociais estão reestruturando o mundo e afetando, profundamente, a função tradicional do Estado.

Este texto pretende explorar um pouco este novo

* Texto apresentado no "Seminário Internacional de Políticas Públicas, Turismo Sustentável e Qualidade de Vida". Universidade de Viçosa, 28 a 30 de abril de 1999.

** Departamento de Geografia – PUC Minas.

panorama, colocando alguns pontos para o debate do tema *políticas públicas*, dentro do atual contexto.

Políticas públicas – uma breve revisão conceitual

Antes de passarmos para os capítulos seguintes, é interessante nos situarmos sobre alguns conceitos-chaves para essa discussão.

O termo *política (policy)* tem sofrido muitos abusos de uso conceitual, segundo as várias áreas de conhecimento. O conceito se entende de maneiras diversas, de acordo com a área de conhecimento. Para os economistas, por exemplo, este termo significa análise racional, e para os cientistas sociais este conceito está mais associado, e dependente, dos processos políticos, portanto, com uma racionalidade diferente.

De qualquer forma é possível estabelecer uma conceituação, mais ou menos consensual, de que “o político” ou “a política” se refere a princípios de ação de um determinado governo, orientada para atingir fins e população específicos, ou seja, é um meio para se atingir determinada meta econômica ou social.¹

Tanto as metas, como as estratégias de ação para alcançá-las, são objetivo de duas facetas da política pública, nem sempre muito conseqüentes: *o discurso*, ou seja, a forma pela qual uma demanda se transforma numa proposta de ação e de registro na agenda de decisões de um Governo; e *a prática*, que é a forma pela qual os diferentes atores se inter-relacionam, formulam seus problemas, exigem soluções, instrumentam e materializam a política.

Sendo a política pública um processo sujeito a pressões e articulações políticas, ela pode ser entendida como uma ação intencional de Governo, instrumentada pelo Estado, cujo impacto está dirigido a um segmento majoritário da população, ou como um conjunto de ações (ou omissões) que manifestam uma determinada modalidade de intervenção

do Estado, em relação a uma questão que seja de interesse para outros atores da sociedade civil. (Ozlak e O'Donnel, 1984 apud Maingön, 1992)

Uma política pública de cunho social pode ser entendida da mesma forma, isto é, como uma ação de Governo destinada a melhorar o bem-estar ou a qualidade de vida dos cidadãos, provendo-os de serviços e renda; ou então como uma ação deliberada das classes dominantes para manter o trabalhador assalariado sob domínio do capital. Um terceiro enfoque, de acordo com o modelo liberal, diz que a política pública social objetiva permitir aos indivíduos a satisfação de certas necessidades não levadas em conta pelo mercado, isto é, o Estado só tem a responsabilidade de atender aos setores mais pobres, cuja capacidade financeira não lhes permite custear as suas necessidades mínimas. (Vieira, 1992)

Para delimitar um pouco a nossa tendência de posição frente a esses conceitos, entendemos a política pública como uma definição de objetivos a serem alcançados (parte filosófica ou moral), incluindo a estratégia de ação e metas desejadas (a parte pragmática), num processo de decisão política, construído socialmente, de acordo com os interesses dos segmentos envolvidos.

É interessante, também, aclarar uma distinção entre políticas de Estado e políticas de Governo.

Entendemos como políticas de Estado, determinadas idéias e princípios que se caracterizam pelo seu caráter de permanência, de legitimidade junto à sociedade e junto à burocracia; e pela sua materialização em textos legais e em instituições específicas.

Abaixo desta superestrutura existem os governos, que são gestores temporários destas políticas de Estado. Conciliar estes dois aspectos (a estrutura e a conjuntura) é um dos problemas mais complexos da administração pública, pois cada governo vai querer, naturalmente, dar a sua interpretação pessoal sobre os princípios de ação do Estado, de acordo com a sua tendência política e articulações de Interesses.

¹ Entre os autores que criticam o uso abusivo do termo “política” citamos Feldman(1978); Marshall(1965); Titmus(1974); citados por Maingön (1992).

É por este motivo que se fala tanto em “reforma do Estado”, que será tema de uma outra exposição neste seminário e que nada mais é do que uma inversão de princípios e de valores, pois ao invés de o Governo se adaptar às normas constitucionais procura reformar as leis e as instituições, moldando-as de acordo com os seus interesses políticos e administrativos.

Quanto aos diferentes tipos de política pública, Lowi (1964) define as políticas públicas como intervenções do Estado, de três tipos: distributivas, redistributivas e regulatórias.

Estas últimas envolvem uma decisão de curto prazo a respeito de quem serão os beneficiados diretos de uma política determinada. Já as políticas distributivas vão se acumulando ao longo do tempo e envolvem todos os setores institucionais envolvidos. Por outro lado, as decisões de caráter redistributivo têm espectro muito mais amplo e consideram a sociedade dividida em diferentes classes e setores sociais. (Maingön, 1992)

Por último, cabe aclarar que é possível ainda distinguir as políticas públicas que não têm relação direta com o processo produtivo e que se dirigem à coletividade como um todo, ou a parte dela (as chamadas políticas sociais), daquelas que estão diretamente relacionadas com o processo de produção de bens e serviços, assim como com o processo de acumulação de capital (as políticas econômicas).

A pergunta que fica como fecho desta parte é a seguinte: qual é o espaço de manobra do poder público na atualidade, para estabelecer um destes tipos de políticas?

Isso vai depender, naturalmente, de que tipo de Estado estamos falando, o que envolve uma questão muito mais profunda e complexa, que é de origem histórica e de concepção e construção de toda uma determinada sociedade.

A maneira como o Estado se formou e as várias formas pelas quais ele foi e é “reformado” são o pano de fundo para entendermos as políticas públicas que esse mesmo Estado cria e pratica.

Políticas públicas e reforma do Estado

Historicamente falando, podemos distinguir alguns momentos específicos nos quais o Estado teve participação mais ou menos relevante, em termos de formulação e execução de políticas públicas, o que significa dizer, também, uma maior ou menor afirmação da atividade de planejamento de forma institucional.

Um primeiro momento, que Mattos (1997) denomina de “a era de ouro do intervencionismo”, corresponde ao período que vai de 1930 até 1970, conhecido como modelo keynesiano, que embutia uma convicção medular: o funcionamento espontâneo das economias de mercado desemboca, quase que inevitavelmente, no desemprego, razão pela qual deve-se questionar o caráter automático dos ajustes.

Daí, e como consequência, desde então assignou-se ao Estado um papel central na formulação e aplicação da política requerida, para a condução do processo de desenvolvimento econômico e social, conforme objetivos preestabelecidos e planejados.

A crença neste postulado gerou um ambiente favorável e estimulador para a criação dos planos de desenvolvimento com suas instituições correlatas, em todos os países, e em todos os níveis de administração. Foi uma época em que se acreditava que um corpo técnico bem capacitado, inserido dentro de uma estrutura ministerial, ou de secretarias especiais, seria capaz de resolver os principais problemas socioeconômicos.

Um segundo momento, nesta evolução histórica das políticas públicas, refere-se ao desencanto que predominou, a partir de 1970, com respeito à capacidade de intervenção autoritária, centralizada e voluntarista sobre os destinos das sociedades nacionais, ou seja, debilitou-se a convicção de uma gestão positivista sobre os sistemas sociais.

Como *mea culpa*, reconheceu-se que os processos sociais são modulados por uma multiplicidade de atores, que decidem e atuam motivados por diversos valores, geralmente contraditórios entre si, e que a capacidade humana para decidir e atuar em

sistemas sociais de complexidade crescente é limitada.

Daí a pergunta: frente a esse fracasso reconhecido, quais seriam as políticas públicas capazes de substituir o modelo que não deu certo?

Estava aberto o caminho para *um novo modelo* de administração pública, que aproveitando este vácuo conseguiu se impor em quase todo o mundo, como o novo paradigma, habitualmente conhecido pela denominação de *neoliberalismo*.

Os preceitos deste novo modelo já são por demais conhecidos de todos, e assim vamos poupar o leitor de repeti-los.

Apenas vamos destacar que, no que se refere ao tema deste documento, houve um esvaziamento das chamadas funções do Estado, naquilo que se denomina de “Estado Mínimo”, o que se reflete em uma diminuição das propostas de políticas públicas, em todos os níveis e setores. Esta posição às vezes se torna extremada e equivocada, chegando às beiras de um “Estado Ausente” e, por conseqüência, a uma total falta de rumos estabelecidos, ou seja, de políticas explícitas e bem-pensadas.

Isso inclusive leva alguns a dizer, com fundos de verdade, que “a política é não ter política”, sob o suposto de que, com as forças de mercado atuando livremente, não é necessário recorrer a instrumentos específicos de políticas.

Entre estes dois posicionamentos extremados, surgem agora novas teorias e modelos mais equilibrados, cujo suposto básico é o de que o livre jogo das forças de mercado não assegura uma vida econômica e social mais justa e que daí é preciso um tipo de regulação intermediária, balizada por alguns critérios de políticas (Mattos, 1997):

- gestão de externalidades;
- provisão de bens públicos;
- garantia dos direitos de propriedade intelectual e física;
- regulamento do setor financeiro e das relações externas;
- eliminação das distorções econômicas;
- manutenção de um marco legal que garanta a ordem pública.

Como se percebe, são, em geral, temas macros, donde se depreende que grande parte das tradicionais atribuições políticas do governo central, tais como habitação, saúde, e educação, deixam de ser consideradas nesse âmbito, passando a responsabilidade de outras esferas de governo, dentro de um novo espírito de administração descentralizada e de novo tipo de interação de poder público, sociedade e poder privado.

Nesse sentido, toda a atenção se volta para a possibilidade de um desenvolvimento local auto-sustentável, o que abre à atividade turística, entre outras, um campo de oportunidades de exploração promissor.

É claro que, por detrás desta postura, encontra-se a idéia de que o “local” é uma alternativa frente ao processo de globalização negativamente rotulado, com possibilidade efetiva de permitir aos atores locais a criação de políticas públicas mais reais, mais democráticas, mais éticas e, portanto, mais eficientes.

Poder local e políticas públicas

Ao falarmos de “poder local”, no caso brasileiro especificamente, estamos nos referindo aos municípios, células menores (nem por isso menos importantes) da nossa estrutura político-administrativa.

Como se sabe, a partir da Constituição de 1988, considerada como municipalista, os municípios adquiriram importância, com novas atribuições, novas responsabilidades e, teoricamente, mais autonomia. Teoricamente, porque a autonomia financeira, como também é notório, está longe de ser alcançada, o que limita a capacidade municipal de autogestão e a torna muito ineficiente.

De qualquer forma, é interessante observar, num âmbito mais global, a enorme importância que essa questão de uma maior autonomia para os governos locais vem adquirindo, representada, por exemplo, pela quantidade enorme de publicações sobre o tema e pelas muitas associações nacionais e internacionais de municípios.

Citamos dois exemplos: “A Carta Européia de Autonomia Local”, publicada pelos Estados membros do Conselho da Europa em 15/10/1985 e a “Declaração do XXXIV Congresso Mundial da União Internacional de Autoridades Locais (IULA)”, realizado em Barcelona em 24 de março de 1999.

Em ambos os encontros e documentos, procura-se estabelecer um rol de princípios básicos que possam permitir uma real autonomia dos governos locais. A Carta Européia, por exemplo, explica que:

Por autonomia local se entende o direito e a capacidade efetiva das entidades locais, de ordenar e gerir uma parte importante dos assuntos públicos, no marco da lei, sob sua própria responsabilidade e em benefício de seus habitantes.

Já a Declaração do Congresso da IULA (1999) traz alguns princípios, dentre os quais queremos resgatar, como ilustração da importância que os governos locais vêm tendo, os seguintes:

A função tradicional do Estado está sendo profundamente afetada pelas tendências de globalização, pela liberação da economia; pelas novas tecnologias e pelo sistema de comunicação. Os Estados devem ir aceitando a maior importância dos governos locais e regionais, como agentes democráticos e econômicos imprescindíveis, em conjunto com outros setores, e como fio condutor do desenvolvimento sustentável da economia e da criação de postos de trabalho.

E mais,

A força e o cimento do governo local constituem nosso meio de aproximação com os cidadãos. Nossa legitimidade nasce das pessoas. Diversos Estados, em suas constituições, ou mediante tratados internacionais, têm reconhecido, formalmente, o papel fundamental dos governos e da democracia local.

São apenas poucas passagens de dois documentos de organizações mundiais, que se somam a vários outros, que colocam à luz do debate acadêmico esta temática.

Em todos os numerosos estudos recentes sobre a questão da descentralização e das novas formas de gestão da coisa pública, aparecem alguns pontos mais ou menos consensuais que merecem destaque,

na medida em que apontam para novas alternativas de concepção de prática de política, que devem ser devidamente consideradas a partir de agora:

1. é preciso fortalecer as formas democráticas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, aumentando o grau de responsabilização e de participação do sistema. O conceito e divisão do “público” como um setor reservado e excludente da sociedade civil é hoje uma visão estreita da administração pública;
2. além da democratização, é necessária a criação de um corpo técnico e político com nova mentalidade, sintonizado com essas novas tendências da administração pública, em outras palavras, uma reforma gerencial com a profissionalização da burocracia, e com funcionários públicos qualificados e permanentemente treinados e imunes das interferências políticas;
3. é preciso criar reais condições de sustentação financeira para os municípios, uma vez que o processo de descentralização tem se caracterizado pelo acirramento da competição por recursos, entre os níveis de governo, com evidentes prejuízos para os municípios;
4. a “nova política pública” deve incorporar elementos que passam se tornar obrigatórios de acordo com as tendências mais recentes: a questão ética; a questão da auto-sustentabilidade com preservação ambiental; princípios de mais justiça social; e incorporação de segmentos sociais geralmente excluídos, como as mulheres e os idosos.

Este conjunto de princípios, que Gondim (1996) transformou em artigo intitulado “Em busca da Utopia”, tem motivado uma produção teórica da comunidade de cientistas sociais, traduzida por aquilo que eles denominam de “Teoria do Bom Governo”. (Stoker, 1997)

Sinteticamente, essa teoria busca um acordo básico que um “bom governo” se refere a colocar em prática um estilo de governar no qual a separação rígida entre o setor público e o setor privado deixa de existir.

O conceito de bom governo implica na criação de uma estrutura, ou ordem, que não se pode impor desde o exterior, e sim que é resultado da interação de uma multiplicidade de agentes, dotados de autoridade e que influem uns sobre os outros. (Stoker, 1997)

Como se percebe, em todas as citações mencionadas por este texto, essa é a tônica das proposições: uma nova forma de fazer política, marcada por mais participação e por uma nova concepção da articulação entre o setor público e o setor privado, que resumimos no quadro seguinte:

Caracterização dos enfoques tradicionais e novos de política pública

Enfoques tradicionais	Enfoques novos
• Estática	• Estratégica
• Controladora	• Empresarial
• Tomadora de decisões	• Construtora de consensos
• Orientada por metas	• Orientada pelo processo
• Público <i>versus</i> privado	• Cooperação público-privada
• Centralizada	• Descentralizada
• Impositiva	• Participativa
• Setorial	• Integrada/holística
• Unidirecional	• Interativa
• O governo como provedor	• Privatização com equidade
• Subsidiada	• Recuperação de custos
• Baseada na economia formal	• Valorização da economia informal
• Só leva em conta o ambiente natural	• Baseada no desenvolvimento sustentável

Fonte: adaptado de R. Yunen, R. Rodriguez y J. R. Sánchez, Guia metodológico de capacitação em gestão ambiental urbana para universidades de América Latina e Caribe, 1997.

Conclusões

Neste artigo procuramos colocar algumas idéias, para um debate, sob a conceituação de “política pública”, demarcado por uma série de novas circunstâncias, ou mudanças, metodológicas, ideológicas, econômicas e sociais deste fim de século, e que acabam por impor novos parâmetros de administração pública em nível mundial e em todos os níveis, chegando até os governos menores, ou locais.

É tal a força imperativa destas condições, que já

não se questiona muito sobre a sua validade: quem resiste ao modelo está fora de sintonia, fora do sistema. Adotar este modelo, por outro lado, significa modernidade.

O que chama a atenção neste momento é a profusão de trabalhos teóricos, dos muitos que começam a estudar os temas de globalização, descentralização administrativa e questões locais. Sobre tudo chama a atenção a ênfase no redescobrimiento dos governos locais, como forma alternativa, quase que única, de permitir uma vida mais digna e mais justa para seus moradores, amparada em princípios de mais justiça social, mais ética, mais democracia e mais participação.

Por outro lado, reconhece-se a impossibilidade de permanência dos antigos modelos de administração burocráticos e centralizados, ou seja, das velhas e ultrapassadas formas de fazer política pública. O que se coloca, a partir de agora, é a imperiosa necessidade de regimes mais democráticos, sem muita separação entre o setor público e o setor privado, com uma participação direta de todos os agentes na administração da coisa pública, sem perder de vista as perspectivas de desenvolvimento econômico, com sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

Este é um desafio para os municípios, sobretudo, parte mais frágil de nosso sistema federativo, mas a mais importante para a consecução destes objetivos, na medida em que está mais próxima das pessoas e mais aberta a essa participação comunitária.

É claro que para que isso se transforme em realidade, mais além da utopia, é necessário uma maior capacitação dos políticos, aperfeiçoamento do sistema político, capacitação dos funcionários públicos, melhoria do sistema de participação comunitária e criação de uma base estável de arrecadação que forneça os recursos econômicos para uma administração com autonomia.

Para terminar, vamos transcrever um pequeno trecho de autoria de Shridath Ramphal, de discurso proferido no “Seminário sobre Governabilidade ao Final do Milênio”, realizado em Barcelona, fevereiro de 1999:

Neste final de século as pessoas reconhecem que as demandas de compaixão, moralidade, humanitarismo e solidariedade humana, não são contrárias às exigências de interesses nacionais ou de interesses próprios; elas compreendem que os caminhos para

a justiça e sobrevivência estão unidos; que o desafio está em unir os interesses mútuos e os impulsos morais da humanidade. Nesta consciência está a esperança para além do ano 2 000.

Resumo

Este artigo trata de novas formas de abordar e de praticar as políticas públicas, dentro de um novo contexto mundial, caracterizado pelo processo de globalização e por um modelo político que privilegia a redução do papel do Estado enquanto formulador de políticas e uma lógica de livre mercado. Neste novo contexto se procura revalorizar o papel dos governos locais, como alternativa de se praticar uma política pública mais democrática e participativa.

Referências bibliográficas

- AMMAC – Asociacion de Municipios de México. **Carta Europea de Autonomia Local**. Extraído da Internet em 23 mar. 1999.
- AMMAC – Asociacion de Municipios de México. **Teoria del Estado Municipalista**. Extraído da Internet em 23 mar. 1999.
- AROCENA, José. Globalización, integración y desarrollo local. **Revista Persona y Sociedad**, Santiago, v. 11, n. 1, abr. 1997.
- CATALÁ, Joan Prats. **Derecho y management en las administraciones públicas**. Barcelona: Instituto Internacional de Gobernabilidad, 1994.
- CATALÁ, Joan Prats. **Gobernabilidad democrática en América Latina finisecular**. Barcelona: Instituto Internacional de Gobernabilidad, 1994.
- CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO – CLAD. **Una nueva gestión pública para América Latina**. Extraído da Internet, 1998.
- DASCAL, Guillermo. Gestión ambiental urbana: los nuevos caminos. **RIADEL**, Boletín 5, nov. 1998.
- DOVE, Suzanne. **Las decisiones políticas: Instituciones v/s organizaciones**. Barcelona: Instituto Internacional de Gobernabilidad, 1995.
- GONDIM, Linda M. Em busca da utopia: reflexões sobre a pesquisa no campo do planejamento e da gestão urbana. **Revista de Administração Municipal**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 211, p. 8-18, abr./jun. 1994.
- MAINGÖN, Thais. Las políticas sociales: discusión teórica, conceptual y metodológica. **Cuadernos del CENDES**, Caracas, n. 19, enero/abril, 1992.
- MATTOS, Carlos A. **La crisis de la enseñanza urbano-regional y la evolución de las teorías del crecimiento económico**. Santiago: Instituto de Estudios Urbanos, 1997.
- PRATS, Joan. **Gobernabilidad y reforma del Estado: un nuevo estado para un nuevo modelo de desarrollo**. Extraído da Internet via <http://www.iigov.org/pnud/bibliote/bibl0009.htm> em 14 de out. 1998.
- STOKER, Gerry. **El “buen gobierno como teoría”: cinco propuestas**. UNESCO. Extraído da Internet em 01 jan. 1999.
- UNIÓN INTERNACIONAL DE AUTORIDADES LOCALES (IULA). **Declaración del XXXIV Congreso**. Barcelona. Extraído da Internet, 1999.
- YUNEN, R., RODRIGUEZ, Sánchez, J. R. **Guía metodológica de capacitación en gestión ambiental urbana para universidades de América Latina y Caribe**. República Dominicana: PNUD-UNOPS, 1997.

TURISMO: DE MIGRAÇÕES TEMPORÁRIAS À FIXAÇÃO NO TERRITÓRIO

Luzia Neide Menêzes Teixeira Coriolano*

O turismo vem sendo uma das formas mais atuais de deslocamentos populacionais, concedendo especificidade ao fenômeno migratório e exigindo uma maior análise na elaboração dos conceitos de migração turística.

A nova ordem política mundial, ao conferir ao turismo função especial, intensifica os fluxos demográficos nacionais e internacionais, modifica a intencionalidade dessas migrações e as insere no processo de mundialização.

Assim, o turismo, que originalmente gera movimentos migratórios temporários direcionados ao lazer, passou a atrair turistas transformados em moradores permanentes, direcionando-os ao trabalho vinculado ao setor.

Nos últimos anos, dado à ascensão do turismo no mundo, diferentes profissionais têm se proposto a analisar esse fenômeno que, por possuir interfaces com a demografia, a economia, a geografia, a sociologia, a antropologia dentre outras áreas, torna mais difícil e mais complexa sua concepção.

Amora (1996, p. 24), estudando a reestruturação das migrações no Brasil, verifica que Fortaleza está atraindo um fluxo migratório, de caráter não temporário, de outras regiões do País, notadamente do Sudeste, e que esse fluxo parece estar se dirigindo também para as demais cidades do Nordeste. Mostra que:

(...) este fenômeno suscita uma série de interrogações, cujas respostas podem ser encontradas não só no caráter econômico das migrações e nos fatores de ordem subjetiva, mas sobretudo nas mudanças, no crescimento e padrão da urbanidade brasileira e nos novos direcionamentos dos fluxos migratórios.

É comum encontrar-se em Fortaleza: paulistas, cariocas, gaúchos dentre outros explorando franquias, trabalhando em lojas nos mais diversos tipos de negócios tanto ligados ao comércio como aos serviços. A cidade tem-se constituído, nos últimos cinco a dez anos, um pólo de atração de população proveniente de classes médias, compreendendo pessoas de faixa etária jovem, com elevado nível de escolaridade e em muitos casos em condições de projetar e bancar seu próprio negócio. O Estado não constitui mais o grande empregador da classe média brasileira e o diploma de nível superior não parece ter mais tanta importância como veículo de ascensão social. Assim a deterioração da situação econômica no Brasil reestrutura os fluxos migratórios, tanto com a saída de brasileiros para o exterior quanto com a reorientação dos mesmos entre as diversas regiões do país.

Fortaleza pode ser considerada atualmente um pólo industrial e um pólo turístico emergente. É a 5ª metrópole do Brasil, com uma população de dois milhões de habitantes (IBGE, 1998).

Recentemente, vem se instalando no Ceará um número significativo de indústrias, representando um vetor de crescimento responsável pela elevação de 8% do PIB (IPLANCE, 1996). Esses índices têm

* Profª Adjunta do Departamento de Geociências – UECE.

se sustentado. E o turismo tem sido a principal atividade dinamizadora da economia e dos fluxos migratórios.

Esta análise projeta a interface do turismo com a demografia – o turismo enquanto movimento migratório e com a geografia – o turismo enquanto uso e ocupação dos territórios, provocando desterritorializações e novas territorialidades, busca apreender como se deu a transformação dessas migrações, quais suas determinações, qual o contexto econômico e político que levou duas comunidades cearenses, Canoa Quebrada e Jericoacoara, a serem consideradas praias internacionais ou globalizadas, sobretudo pela diversidade de estrangeiros que ali residem e exploram os serviços turísticos, imprimindo a esses territórios turistificados marcas de suas culturas.

O turismo como fenômeno migratório

O turismo é uma forma de migração temporária para um ou vários lugares em busca do prazer, da satisfação, do lazer e do entretenimento. Daí porque realizada a viagem e alcançada esta satisfação, o regresso ao lugar da partida passa a ser a ação imediata, confirmando ser o turismo uma migração temporária. Ele é dinamizador de fluxos migratórios que fazem a inserção do global com o local e do local com o global.

O prof. Arrilaga em 1955 (apud Ripoll, 1991, p. 35) apresentava um conceito de turismo chamando atenção para o fato de ser ele uma migração temporária que leva ao relacionamento anfitriões e viajantes. Diz esse professor que o turismo

(...) é todo desplazamiento temporal por causas ajenas al lucro, el conjunto de bienes, servicios y organización que en cada nación determinan y hacen posible esos desplazamientos y las relaciones y hechos que entre estos y los viajeros tienen lugar.

Há uma infinidade de conceitos de turismo, cada conceituação destaca uma abordagem subjetiva e às vezes direcionadas a interesses imediatos. Pode-se dizer que há uma manipulação dos conceitos.

Assim, muitas vezes esses conceitos que deveriam ajudar a esclarecer terminam apresentando confusão no aspecto intencional, e extensional acabando por não definir o fenômeno. Isto vem acontecendo com o turismo. Assim, os conceitos precisam ser construções lógicas, generalizadas que “reflitam corretamente as forças que operam realmente no mundo”. (Mendonça, 1994, p. 16)

A Organização Mundial de Turismo em 1963, verificando as variantes conceituais das concepções de turismo priorizou algumas delas, considerando as mais esclarecedoras como: tempo fora do domicílio superior a 24 horas e no máximo 90 dias para haver pernoites e registros, ausência de lucro, por isso devem ser viagens sem interesses econômicos ou sem execução de trabalho remunerado no lugar visitado; e que as relações decorrentes das viagens tais como resolver negócios tenham previsão de retorno e sejam sem propósito de migração definitiva.

A primeira variável liga-se à preocupação com dados estatísticos necessários ao planejamento das atividades do setor; a segunda não negligencia o turismo de negócios realizado por executivos, apesar de fazer limitações; e a terceira variável liga-se às finalidades das viagens, ficando clara a distinção entre migrante temporário, onde se enquadra o turista, e migrante definitivo que é o imigrante ou o emigrante.

Atente-se para o fato de que o turista conduz um passaporte com visto de validade de 90 dias. Esse visto pode ser renovado por mais 90 dias, assim só é permitida ao turista uma estada de 6 meses no país visitado. Quando o turista tem vínculos com o país visitado, como parentes próximos, pode obter um visto de permanência longa justificada, que se estende por, no máximo, um ano. Apenas aqueles que possuem dupla nacionalidade, após a comprovação com vasta documentação junto ao consulado e ao serviço de migração, podem receber visto de permanência por, no máximo, três anos, como os nisseis. Ao turista podem ser pedidas provas de meios de subsistência, como extrato de conta bancária, cartões de crédito ou outros documentos que ates-

tem a posse de recursos financeiros. Ele tem que comprovar posses para entrar e regressar ao seu país.

Os países fazem um controle rígido dessas migrações nos portos, aeroportos, estações ferroviárias, nas fronteiras, porque elas podem interferir no aumento populacional, na política de empregos, no consumo interno, ou seja, no mercado, na cultura e até gerar transtornos diplomáticos. O estrangeiro ao entrar no território nacional, é fiscalizado pela polícia federal e pelo departamento da receita federal.

Esses movimentos migratórios atingiram proporções assustadoras e a maioria dos que buscam uma vida melhor, trabalho, diversão e lazer se dirigem às cidades.

A capital cearense pode ser considerada uma cidade de migrantes. Mais da metade de sua população nasceu na zona rural (Anuário Estatístico do Ceará – 1994); são migrantes rurais que deixaram seus domicílios por questões de sobrevivência. Saídos de uma sociedade tradicional rural, fechada, nem todos conseguem adaptar-se e conquistar espaço na vida urbana e nela se integrar.

Nesta nova fase da modernidade, Fortaleza abre seu mercado e seu território às multinacionais ou transnacionais, aumentando o número de migrantes da Europa, dos EUA e dos próprios países do Mercosul, o que certamente implicará em mudanças na concepção de migração e no próprio regime de migrações. Nos países que constituem blocos econômicos como Mercosul e Mercado Comum Europeu, dentre outros blocos, acabam as fronteiras entre si, sendo possível entrada e saída livre nos países do bloco.

Cicoellela (1994, p. 297) diz que

(...) o capitalismo avançado e as mudanças produtivas, tecnológicas, comunicacionais, organizacionais e políticas que estão marcando a nossa época não aboliram nem anularam o espaço, mas pelo contrário lhe deram novo significado, nova dimensão e nova estrutura.

Assim, esse novo período “técnico – científico – informacional”, além de questionar o espaço e o tempo, questiona também sua ocupação e seus fluxos migratórios.

Os fluxos migratórios dos pólos turísticos no Ceará: sua força de atração

A capacidade receptiva de um pólo turístico absorver as demandas efetivas e potenciais explica-se pela existência e inter-relações numerosas e complexas de variados fatores.

Considerando a estrutura social e organizacional da população anfitriã que deverá entrar em contato com os turistas, verifica-se que o lugar visitado deverá estar ocupado e administrado pelos anfitriões, que a cultura local deve ter um bom nível de solidez, deve haver padrões de organizações sociais definidos. A força de trabalho através das políticas deve assegurar as atividades econômicas, para sobrevivência local, além de garantir qualidade de serviços urbanos, entretenimento, segurança, níveis de saúde, tradições culturais, práticas gastronômicas e qualidade de alojamentos.

Uma boa conjugação destes fatores influenciará nas preferências do destino dos fluxos turísticos. Onde estes fatores não estão definidos, ou o turista foge e não volta mais ou voltam alguns para preencher essas deficiências e sobretudo auferirem lucros, beneficiando-se desta oportunidade ou da “força de inércia”¹ do lugar de que fala Milton Santos.

As migrações temporárias ou permanentes revelam as dinâmicas das populações, podendo-se verificar que milhões de pessoas mudam suas residências, milhões de outras atravessam várias vezes as fronteiras de seus países, estados ou municípios. Essas migrações ocorrem em função de diferentes motivações ou condicionadas pelo sistema produtivo.

¹ Santos (1986, p. 148) explica a força de inércia como uma inércia dinâmica, querendo significar que as formas tanto são resultados como uma condição para os processos. Esta inércia ativa ou dinâmica se manifesta de uma forma polivalente: pela atração que as cidades têm sobre a mão-de-obra potencial, pela atração do capital, pela superabundância de serviços, de infra-estrutura, cuja repartição desigual funciona como um elemento mantenedor das tendências herdadas.

Atualmente, os deslocamentos populacionais tendem a ser resultantes da lógica do processo de reestruturação produtiva e da reorganização espacial, e não um mero mecanismo de distribuição espacial da população.

A migração turística que num primeiro momento pode ser vista como decorrência da motivação pessoal, numa análise mais acurada pode ser associada à ascensão do fenômeno da globalização econômica e espacial.

Assim, pode ser visto o que aconteceu em algumas praias cearenses com alto poder de atratividade turística pela presença de belezas naturais, algumas delas raras como as de Jericoacoara. Em 1980, essa praia foi apresentada no jornal americano **The Washington Post** como uma das dez praias mais bonitas do mundo; no entanto, apresentava alta “força de inércia”, não possuía a sólida consistência organizacional necessária para conviver com o impacto da presença de visitantes.

Tudo isso associado aos fatores externos vinculados à globalização econômica, aos efeitos da *media* e do *marketing* turístico global que passaram a projetar esses lugares ao consumo turístico mundial, estimularam os fluxos de turistas ao litoral cearense.

Aparentemente são suíços, alemães, italianos ou migrantes de diversas nacionalidades que resolvem conhecer o litoral cearense, ampliar suas coleções de paisagens ou rol dos lugares visitados, incluindo as praias cearenses de Canoa Quebrada e Jericoacoara. São turistas estrangeiros ou mesmo do Sul e Sudeste do país que, submetidos às forças de atratividade do lugar, resolvem voltar e se fixar no território cearense, após descobrirem as potencialidades e as possibilidades de exploração da atividade turística ociosa, indicando grandes margens de lucros.

Assim como existe a força de expulsão populacional e a própria realidade cearense com sua pobreza associada às consequências da seca climatológica, tem sido fator repulsivo, quando milhares de cearenses migram para outras regiões em busca de empregos; existem também, as forças atrativas.

Este mesmo Ceará passa a ser considerado também por muitos, fator de atratividade. São empresários que para o Ceará se dirigem, são empresas e funcionários que se alocam no território cearense. Hotéis, *resorts*, redes de serviços urbanos especializados aqui se instalam.

Assim como o capitalismo estimulou a imigração européia no final do século XIX para o Brasil, pois a vinda de italianos, poloneses, alemães, dentre outros migrantes, fez parte de uma política imigrante tomada pelos Estados Nações cujos nexos estavam vinculados à dinâmica do capitalismo global, facilita agora nesta nova onda de globalização a migração de turistas internacionais, de empresários, de prestadores de serviços.

O Ceará passou a receber, além de empresários transnacionais, técnicos de alto nível, os que vêm vinculados às empresas, também aqueles que vêm sem vínculos. Esses que foram estimulados a migrarem por conta própria enquadram-se também nesta conjuntura mundializada, neoliberal, que perversamente levou muitos ao desemprego, tendo como saída a prestação de serviços – a terceirização. É neste contexto que turistas voltam ao Ceará e se transformam em moradores fixos (ou temporários porque muitos devem regressar), passando a explorar serviços turísticos como hotéis, pousadas, bares, restaurantes e franquias.

Quanto à primeira migração, diz Oliveira (1998) que:

(...) foram decisões políticas assumidas tanto pelos seus países de origem que forçavam a imigração para remodelar principalmente a estrutura fundiária atendendo às novas necessidades do capitalismo, como pelos países receptores de imigrantes que os incorporavam como mão-de-obra assalariada para atender principalmente às necessidades de uma emergente economia em expansão. (p. 99)

Já a segunda migração, a que nos referimos, está ligada não mais a incorporação de mão-de-obra assalariada, mas à reestruturação produtiva do capitalismo que jogou muitos no desemprego, exigindo flexibilização nos processos de trabalho e produção. Essa mobilização está apoiada, como diz Har-

vey (1992),

(...) na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo e caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros e novos mercados. (p. 98)

Embora nas últimas décadas, no Brasil, as migrações internacionais tenham tido pouca importância quantitativa, não se pode negar sua importância como fenômeno demográfico e sobretudo como fenômeno socioeconômico, atendendo às necessidades de uma economia globalizada e em crise. Essa flexibilidade fez surgir um crescimento de empregos no setor de serviços privilegiando o turismo. E o turismo, por ter efeito multiplicador, faz proliferar novos serviços como hotelaria, comércio, comunicações, diversões, transportes, construção civil, dentre outros.

É neste contexto que os pólos turísticos de Canoa Quebrada e de Jericoacoara passaram a receber migrantes internacionais e mesmo nacionais, em decorrência do fator de atratividade local, pela beleza das paisagens litorâneas, mas também pela possibilidade de crescimento econômico dos grupos e indivíduos que aqui vieram, pelos incentivos fiscais, pelas facilidades técnicas, informacionais, derivadas do processo de mundialização.

Estas praias exibem hoje uma mistura de nacionalidades e de etnias.

Assim como os primeiros imigrantes europeus deram um estilo especial aos lugares ocupados, quer no Sul ou Sudeste do Brasil, guardadas as devidas proporções também no Nordeste, especialmente no Ceará, esses atuais migrantes através do trabalho e da cultura imprimem aos lugares suas marcas. Assim é possível andar na Broadway em plena Canoa Quebrada.

Diz Ianni (1996)

(...) que as metamorfoses da força de trabalho realizam-se em escalas diferentes das que ocorriam no capitalismo nacional. Os inúmeros trabalhadores individuais distribuídos pelos diferentes lugares do novo mapa do mundo podem sintetizar-se no trabalhador coletivo formado no âmbito da economia

global. Juntamente com a mercadoria que é a primeira a adquirir cidadania mundial, vem o operário que se torna cidadão do mundo antes de tomar plena consciência disso. (p. 37)

Ianni explica assim como se realizam as necessárias migrações, a dinâmica dos fluxos da força de trabalho que o sistema articula para o pleno funcionamento do mercado mundial, fazendo-se necessárias essas desterritorializações e a formação de novas territorialidades.

O território cearense passa a ser, para esses migrantes, espaços de ação e poder, que só podem ser explicados se inseridos neste contexto global. Santos (1996, p. 262) lembra que “hoje a mobilidade se tornou uma regra. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais criadora que a produção. Os homens mudam de lugar como turistas ou como imigrantes, mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as idéias, tudo voa. Daí a idéia de desterritorialização e de desculturalização”.

Ao chegarem ao Ceará, esses migrantes estrangeiros ou de outras regiões do País permanecem por muito tempo desterritorializados. Alguns conseguem fincar novas raízes no novo território, outros não. Afirma Ianni (1992, p. 92) que a desterritorialização “que é produto da globalização tende a desenraigar as coisas, as gentes e as idéias”. Assim esses imigrantes, ao aportarem nas novas comunidades cearenses, desagregam-se e desagregam também as famílias nativas. Ao se desenraizarem, desenraizam as famílias locais.

A Jericoacoara original e a Canoa Quebrada primitiva foram ocupadas pelos migrantes, fazendo surgir novos territórios para a maioria dos nativos. A formação de novas territorialidades é vital para os dois grupos em contato,

(...) pois a formação do território dá às pessoas que nela habitam, a consciência de sua participação, provocando o sentimento de territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre as mesmas. (Andrade, 1994, p. 214)

O convívio e o conflito entre nativos e migrantes vêm levando esses grupos a experimentarem os processos de desterritorialização e territorialização

e assim construírem novas territorialidades. Territorialidade entendida como o conjunto de práticas sociais, vividas nesse território, superando as des-territorialidades ou perdas de seus territórios de origem, quando novas fronteiras, fincamento de novas raízes, construção de novos centros decisórios e de novos pontos de referência são construídos.

Os pólos turísticos de Jericoacoara e de Canoa Quebrada no Ceará

Até a década de 70, Jericoacoara e Canoa Quebrada eram núcleos pesqueiros isolados do mundo, sem comunicação e de difícil acesso. Hoje, são os principais pólos turísticos litorâneos, incluídos na maioria dos roteiros turísticos do Ceará.

Jericoacoara é um vilarejo que fica no município de Jijoca, na “Costa do Sol Poente” a 233 km de Fortaleza, com uma média de 1.500 habitantes (1999), sendo 900 nativos e 600 migrantes nacionais e internacionais, conforme pesquisa nas associações comunitárias locais.

A presença do migrante é muito marcante, quase se equiparando em quantidade aos nativos, chegando haver rivalidades entre estes dois grupos, disputa pelo poder, conflitos e choques. Os migrantes levam vantagem pelo fato de possuírem maiores informações, mais capital e domínio das técnicas modernas.

Canoa Quebrada, o núcleo de pescadores descoberto por aventureiros muchileiros nos anos 60, é hoje o outro pólo turístico receptivo cearense que mais atrai turistas, sobretudo estrangeiros. Não chega a ser um distrito, embora tenha projeção internacional. Essa praia dista 160 km de Fortaleza e fica a 12 km da sede do município – Aracati (Silva, 1998), localizada na “Costa do Sol Nascente”.

Dizem as reportagens jornalísticas que essa praia foi “adotada” pelos estrangeiros nas décadas de 70 e 80, quando iniciou a demanda turística para esse lugar, intensificando sua transformação; dizem outros que foi exatamente nesse período que essa praia foi “invasa” e descaracterizada. Pode-se verifi-

car que há várias interpretações a respeito da questão. Canoa Quebrada ganhou hotéis, pousadas com piscinas, bares, restaurantes internacionais e lojas. Tomou feição urbana.

As transformações socioespaciais dessa vila pesqueira foram radicais, podendo-se dizer que hoje essa comunidade depende dos turistas para sobreviver. Muitos pescadores abandonaram suas antigas profissões para se dedicar às atividades turísticas, quando não havia ainda a compreensão de que o turismo depende delas para poder se desenvolver.

Canoa Quebrada possui 2.500 habitantes nativos e uma média de 800 migrantes. Atualmente conta com 46 pousadas, 30 restaurantes, 35 barracas de praia, duas associações de bugueiros com mais de 50 carros *offshore*, cavalos e jangadas de aluguel e com um artesanato diversificado destacando-se bordados, rendas e labirintos. Este último, o mais típico do lugar juntamente com o *tererê*, uma trancinha feita no cabelo, com contas coloridas constituem os *sourvenirs* dessa praia. Uma lua nova e uma estrela constituem o ícone de Canoa Quebrada.

A beleza natural dessas comunidades constitui seu principal atrativo turístico.

A história do turismo no mundo todo tem mostrado que os lugares possuem atratividades e que as atrações naturais são capazes, por si só, de mobilizar fluxos migratórios. Muitas vezes apenas a implementação de infra-estruturas ou de comodidades não é suficiente para sustentar demandas turísticas. Outros lugares, mesmo sem oferecer essas condições, são capazes de mobilizar populações.

Este é o caso de Jericoacoara e Canoa Quebrada, pois considerando os critérios para hierarquização do atrativo turístico dessas praias, pode-se enquadrá-las na hierarquia IV, conforme orientação da Embratur. São atrativos turísticos de excepcional valor e de grande significado para o mercado turístico internacional e nacional capazes, por si só, de motivar importantes correntes de visitantes, atuais ou potenciais.

A ida a Jericoacoara é um encontro com o natural. A chegada a esse lugar constitui um rito de in-

trodução ao encanto e à magia da natureza, pois o trajeto de 23 km da sede do município à Jericoacoara é feito por trilhas entre dunas, em carros tracionados, comumente um carro todo aberto para observação da paisagem, a pé ou a cavalo subindo e descendo dunas. Os ônibus não chegam a essa praia. É uma praia de beleza rara, tida como primitiva e selvagem por sua pouca ocupação, conservando ainda os aspectos principais da primeira natureza.

É uma área propícia ao ecoturismo. A energia elétrica foi instalada apenas nas residências de uma forma indireta e embutida evitando colocação de postes e iluminação nas vias públicas, a fim de não perder o encanto e o romantismo das noites enluradas.

A natureza aperfeiçoou-se naquele rincão, sendo o lugar um complexo de litoral, serra e sertão. Uma pequena serra se precipita de mar adentro, tomando essas rochas formas exóticas que estimulam o imaginário do visitante a identificá-las. Possui maior destaque o pontal de Jericoacoara, uma pedra furada lembrando um arco onde as ondas passam na maré alta. Esse é o ícone de Jericoacoara.

Praias encravadas entre serras, praias arenosas, cordões dunares com dunas imensas em forma de barcanas, o serrote formando uma saliência e quebrando a regularidade da linha do litoral, falésias, pequenas grutas oriundas da corrosão química, manguezais na barra Rio Guriú, uma desembocadura ligeiramente alargada com forte influência das marés, uma comunidade de coqueirais em clímax, uma infinidade de lagoas perenes e temporárias de águas doces, outras salgadas, constituem o atrativo natural de Jericoacoara, sem falar no modo de vida pacato e tranqüilo dos que ali residem.

Essas duas praias, apesar de serem Áreas de Proteção Ambiental (APA's), sofrem constantemente agressões ambientais que são preocupantes e constantemente denunciadas. Deixa-se de analisá-las por fugir da intenção primeira deste trabalho, que é avaliar as migrações turísticas e as decorrências desses fluxos migratórios. Contudo, nos dois pólos as descaracterizações culturais ou as desculturali-

zações são maiores que as da paisagem natural.

Em comunidades onde a quantidade de migrantes quase se equipara aos nativos, os choques, os conflitos, as interações e integrações são permanentes. Há estrangeiro identificado e assumindo a cultura do nativo, assim como há nativo imitando os estrangeiros e negando sua cultura, com perda da identidade cultural. Há resistências e aversões aos estrangeiros, mas há sobretudo aculturação.

Nos debates atuais, os patrimônios naturais e culturais costumam ser visto como algo ameaçado pelos processos de mudança, como o desenvolvimento urbano, a mercantilização, as indústrias culturais e o turismo. Canclini (1994) considera

(...) essas "ameaças" como contextos que não só devemos aceitar por serem as condições em que hoje os bens históricos existem, mas também porque contribuem para repensar o que devemos entender por patrimônio histórico e por identidade nacional. Os processos de urbanização, industrialização e massificação da cultura, as migrações e a transnacionalização dos bens materiais e simbólicos, a globalização e as formas de integração econômica exigem a redefinição do que hoje podemos entender por nação. (p. 95)

Assim, todos esses processos, do turismo à migração, inevitavelmente mesclam e modificam as culturas, as tradições surgidas e mantidas nessas comunidades. Jericoacoara e Canoa Quebrada foram desenraizadas em suas tradições, trabalhadas e ancoradas em novas territorialidades. Esses novos territórios são um emaranhado de culturas distintas, onde cada uma faz a sua marca conforme sua origem. Assim, pizzarias com influência italiana, bares com ambientes característicos da civilização oriental, com queima de incensos, e ambientes americanizados foram encontrados nessas praias. Há lugares onde predomina a música americana – rock e jazz noutros somente a música baiana. Na rua do forró, onde estão as danceterias, turistas e nativos dançam um forró que é uma mistura de música baiana, axé, reggae e pagode.

Nesses pólos turísticos na pesquisa direta, com a aplicação de questionários somente à população migrante, encontraram-se estrangeiros de diversas

nacionalidades explorando serviços turísticos. Franceses, suíços, espanhóis, italianos, argentinos deixaram a vida de turista e se fixaram nesses territórios para trabalhar instalando ali pousadas, bares, restaurantes, hotéis e lojas.

Também pessoas de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Acaraú e mesmo da capital exploram ali atividades turísticas. Muitas casas comerciais só abrem na alta estação, outras são arrendadas durante a baixa temporada. Perguntado a esses migrantes por que resolveram vir morar no litoral do Ceará, todos foram unânimes em afirmar como principal motivo a beleza do lugar, a magia, a tranquilidade e a paz que o lugar transmite. Em Jericoacoara 20% dos entrevistados alegaram que se cansaram da cidade grande e apenas 16% se referiram a perspectiva de ganhos financeiros, explorando o comércio turístico. Esses entrevistados estavam na faixa etária de 23 a 57 anos e 70% possuíam o 2º grau.

Os nomes dos hotéis, pousadas, restaurantes e bares revela a mistura cosmopolita dessas comunidades, como, por exemplo: Pousada Casa Nostra, Paradise Hotel, Best Western Canoa Quebrada Resort, Point Chik, Hipopotamus Hotel, Jericoacoara Praia Hotel, Tropicália, Lua Morena, Tranqüilândia, Pousada Ibirapuera, O Paulista, O Gaúcho, e nomes regionais como Restaurante Sabor da Terra e Pousada Dona Chica.

Benevides (1998), referindo-se a esses turistas externos ou internacionais que se converteram de consumidores desses espaços em produtores de novos espaços e estruturas turísticas diz:

(...) que algumas dessas pessoas constituem típicos agentes de uma certa modernização turística nestes lugares. Quando aí se instalam passam a montar negócios ligados direta ou indiretamente ao turismo, hotéis, pousadas, bares, lanchonetes. Embora em muitos casos com as mesmas dimensões de seus relatos nativos, estes serviços são qualitativamente

prestados de maneira mais padronizada e estilizada. (p. 58)

Nas áreas pesquisadas as atividades dos nativos na prestação de serviços são bastante reduzidas. Em Jericoacoara apenas seis pousadas são propriedades de nativos, já em Canoa Quebrada há um maior envolvimento dos nativos nessas atividades.

A situação dos estrangeiros que resolveram morar no litoral cearense é bastante diversificada e difícil de ser pesquisada, até por constituir um caso de controle da Polícia Federal, o que dificulta as informações.

Encontramos aqueles que entraram como turistas e ficaram renovando o visto. Muitos estão com visto vencido, tornando-se assim migrantes com estada ilegal. Alguns resolveram casar com nativas, tendo filhos e assim permanecerem com visto permanente.

Em setembro de 1998, o governo federal decretou a Lei da Anistia, que dava aos migrantes clandestinos oportunidades para regularização no território brasileiro. Alguns migrantes entrevistados afirmaram ter sido beneficiados com esta legislação, estando sua presença agora legalizada.

Esses estrangeiros legalmente não podem exercer profissões remuneradas, por isso suas empresas aparecem com o nome dos cônjuges. Eles não podem ser gerentes, não podem ter profissão remunerada, portanto não podem ter empregos. No entanto, a lei não proíbe a participação nos lucros, assim quase sempre aparece uma pessoa brasileira à frente da empresa, portanto para todos os efeitos o negócio está de acordo com o regimento dos imigrantes.

É assim que se vêm produzindo as novas territorialidades no uso turístico do Ceará, que Lima (1999, p. 280) explica ao afirmar “que o território é assim uma projeção da ação social, a partir de uma intencionalidade... e se define em temporalidades”.

Referências bibliográficas

- AMORA, Zenilde Baima. Fortaleza e reestruturação das migrações no Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL, 1996, São Paulo: **O mundo do cidadão: um cidadão no mundo: resumos**. São Paulo: USP, 1996.
- ANDRADE, Manoel Correia de. Territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, M. et al. **Território: globalização, fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO CEARÁ, 1994.
- BENEVIDES, Ireleno P. **Turismo e Prodetur: dimensões e olhares em parceria**. Fortaleza: UFC/BN, 1998.
- CANCLINI, N. Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Cidade**, n. 23, Fortaleza, 1994.
- CARVALHO, José Otamar de. **Migrações campo-cidade: algumas considerações sobre a fixação do homem do campo**. Brasília: Ministério do Interior, 1976.
- CICCOLELLA, Pablo J. Desconstrução/Reconstrução do território no âmbito dos processos de globalização e integração. In: SANTOS, Milton et al. **Território: globalização fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- ESTATUTO do Estrangeiro. São Paulo, Atlas, 1998.
- FONTELES, J.O. Comunidades de pescadores de Jericoacoara – Ceará: entra na rota turística. In: VASCONCELOS, F. P. **Turismo e meio ambiente**. Fortaleza: Funece, 1999.
- GARNIER, J. Beajue. **Geografia da população**. São Paulo: Ed. Nacional, 1974.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Trad. Adil Ubirajara Sobral, Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.
- IANNI, Octávio. **A sociedade global**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.
- IANNI, Octávio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, Mário Cezar. **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Contexto, 1996.
- LIMA, Luiz Cruz. As novas territorialidades no uso turístico no Ceará. In Lima, L. C. **Da cidade ao campo: a diversidade do saber fazer turístico**. Fortaleza: Funece BN, 1999.
- MENDONÇA, Nadir D. **O uso dos conceitos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NATHIESON Alister Wall Geoffrey. **Turismo repercusiones económicas, físicas y sociales**. México: Trillas, 1998.
- NUGA/UECE. **Jericoacoara: área de proteção ambiental**. Fortaleza: UECE, 1985.
- OLIVEIRA, Flávia A. M. Globalização: repensar a história nacional. In: DORBOR, Ladislau, IANNI, Octávio. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RIPOLL, Graciela. **Turismo popular**. México: Trillas, 1991.
- SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SILVA, R. C. Limaverde. **Análise do potencial ambiental e turístico da APA de Canoa Quebrada**. Fortaleza: Unifor, 1998.
- SINGER, Paul Israel. **Dinâmica populacional e desenvolvimento: o papel do crescimento populacional no desenvolvimento econômico**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- SINGER, Paul Israel. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA

Livia de Oliveira*

Embara já tenhamos discutido e procurado alcançar um consenso sobre a *Metodologia do Ensino da Geografia*, ainda nos é permitido tecer algumas considerações.

Em primeiro lugar queremos reafirmar que *metodologia* é a ciência do método, especificamente o ramo da Lógica que se preocupa com a aplicação dos princípios da indagação filosófica e científica. Assim sendo, o método é a ordem que se deve impor aos processos necessários para se atingir um fim; é a disciplina do pensamento, procurando excluir o acaso e o capricho, sendo, portanto, um fator de segurança e de economia. Mas, convém lembrar que o método não é suficiente a si mesmo, pois é uma das etapas da investigação: antecedido pelos objetivos, sucedido pelas informações coletadas e analisadas através dos resultados, e principalmente inserido em um contexto.

O método pode ser de invenção e de ensino. O primeiro procede por indução e realiza por análise, sendo uma divisão. Enquanto o segundo procede por dedução e realiza por síntese, sendo uma composição. É importante chamar a atenção para o fato de que, ambos os métodos, quando aplicados pelo inventor como pelo mestre, devem utilizar os dois processos, pois não são excludentes, mas se complementam.

Assim sendo, a metodologia compreende, também, a invenção e o ensino. Ora, o nosso conceito

aqui indicado se apresenta com dois termos ligados intimamente: *metodologia e do ensino*. Sabemos que o pensamento metodológico não é, segundo sua forma, um todo unitário, mas tende a se ramificar em diferentes direções, de acordo com as diversas disciplinas do conhecimento; tende a assumir nuances de procedimentos metodológicos especiais. Os conceitos científicos, ao se formarem mediante juízos, não são simplesmente suposições, mas sim produtos de um trabalho intelectual árduo, variando com o progresso da investigação. Ora, o conceito *metodologia do ensino* exige um labor contínuo e progressivo, requerendo a busca de um aprimoramento. Se acrescentarmos a esse conceito o da *Geografia*, não há dúvida de que nos defrontaremos com um conceito amplo de extensão e muito mais geral do que o de metodologia. É esse conceito que vamos procurar examinar de vários ângulos.

Por outro lado, está implícito no conceito *de ensino* o de ensinar, que é fornecer conhecimento, dar lições e instruções, enfim mostrar como fazer alguma coisa. *De ensino*, entende-se por atividade de uma pessoa que ensina. Portanto, o substantivo (ensino) está intimamente ligado ao verbo (ensinar).

A Metodologia do Ensino acompanha e assume as diferentes formas das disciplinas científicas. Tem-se, então, metodologia do ensino da Biologia, da Matemática, da Geografia, da História, da Sociologia, e assim por diante.

* Profª Titular aposentada – Departamento de Geografia, IGCE – Unesp – Rio Claro.

Para completar este quadro, há necessidade de conceituar uma Geografia, independente da noção que aceitamos ou trabalhamos. O conceito *Geografia* é amplo e compreende, basicamente, o espaço e o tempo. Por outro lado, essa noção de espaço/tempo é desdobrada em inúmeras dimensões, tais como: ecológica, social, ambiental, cultural, econômica, demográfica, urbana, rural, climática, geológica e outras mais. Mas, as dimensões básicas são geográfica e histórica.

Não importa se definamos a Geografia como estudo: da diferenciação de áreas, de lugares, da sociedade e natureza, da superfície da Terra, dos Continentes, desde que empregemos uma metodologia do ensino coerente, atual e necessária.

Não importa se a classifiquemos como uma ciência social ou humana, ou física; quer a consideremos como uma ciência geral ou tópica, fatuai ou formal, independente de nossa ideologia – a Geografia desfruta de uma posição relevante e necessária na vida, moderna no processo educacional.

Outro aspecto ligado à Metodologia do Ensino é o da Didática, disciplina da Educação que se preocupa com a teoria e a prática da aprendizagem e do ensino. A Didática não deve ser abordada em separado de uma visão filosófica do Homem e do Mundo; em toda Didática se pressupõem uma Epistemologia (conhecimento), uma Lógica (forma/metodologia) e uma Psicologia (sujeito/aluno).

A Didática é que fornece os fundamentos para a realização das tarefas educativas que, necessariamente, é definida quanto aos fins, os propósitos e os meios da Educação; mais ainda, para a Educação poder progredir na busca da formação do indivíduo ou do grupo, não pode ser concebida em separado da Filosofia, da Ciência em sua unidade, da própria Escola (sociedade) e dos próprios professores/alunos (sala de aula).

Talvez, seja uma contingência de nosso fim de século, onde a especialização crescente e o cientificismo exacerbado nos fazem perder de vista o ideal da unidade do conhecimento e com os estudantes, em busca da realização da liberdade, da criatividade, da autêntica autonomia, que não é representada

pelo domínio da técnica do Homem sobre a natureza, mas sim pelo domínio moral do Homem sobre si mesmo.

Os propósitos e os fins da *Metodologia do Ensino da Geografia* estão inseridos no contexto geral da Educação, da Escola, da Didática e da Pedagogia, na formação dos professores de Geografia. Estão interligados com os objetivos mais específicos, mais operacionais. Poderíamos enumerá-los um a um, porém, além de cansativo, eles se transformam, se adaptam, se ajustam a cada situação e a cada ocasião. Aqui, vamos levantar alguns objetivos à guisa de exemplos.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, procura orientar os alunos através de seu conhecimento teórico e prático, como um instrumento de compreensão do mundo; procura ensinar a localização, o mapeamento, a observação para se realizar sua individualização e profissionalização; procura ensinar a quantificar e qualificar, para melhor categorizar e se relacionar com a sociedade e a natureza; procura ensinar a interdependência dos países, para melhor entender e aceitar as diferenças e semelhanças entre as nações. Enfim a Geografia busca levar os alunos à autonomia, à criatividade e à satisfação de suas necessidades e de seus interesses. A Geografia com seu aspecto interdisciplinar contribui, ou melhor, deve contribuir para o estudo, o trabalho e o tempo livre. Pois, ao estarmos no limiar de um novo século e novo milênio, todos os estudiosos concordam que o século do trabalho foi o XX, este de que estamos saindo, e o século do tempo livre será nesse século que está prestes a se iniciar.

O que faremos com esse tempo livre? Como usaremos esse tempo? Aí, entra a nossa Geografia, visto que a visão de mundo que ela pode nos mostrar é tão ampla, tão rica, tão facetada, que poderá perfeitamente nos conduzir a uma plena realização de vida. Não há dúvida de que o Homem se voltará, nesta pós-modernidade, para as atividades estéticas e éticas. No relacionamento com o meio ambiente, com o mundo será cada vez mais de interação em uma dimensão ética. As relações ambientais só poderão ser estabelecidas quando reconhecermos os direitos da

Natureza, pois os direitos do Homem já foram discutidos e reconhecidos nestes dois últimos séculos. Depois de tanto se preocupar e equacionar a economia e a política, agora voltamos a nos interessar pelos aspectos estéticos da Natureza, das cidades, dos campos de cultivo, das pessoas, enfim pela beleza da vida. De agora em diante teremos tempo livre, pois cada vez mais a máquina faz o trabalho pesado,

até o computador está aliviando as tarefas dos executivos. Os valores nestes tempos indubitavelmente são os estéticos e éticos. Enquanto a ética recupera a moral, a estética recupera o sentido das coisas. Permeando todas estas considerações está o significado da Educação e, por extensão, da Geografia e da Metodologia do Ensino da Geografia.

A TRADIÇÃO DA PRÁTICA COM OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NA ESCOLA ELEMENTAR E OS PCNs PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E LIMITES

*Rosalina Batista Braga**

Vivemos um momento de grande importância para a história da educação brasileira quando, de forma clara e inequívoca, uma política educacional está sendo tecida, sendo traçada, sobretudo, através do caminho normativo. O eixo central dessa política está presente nos fundamentos e orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394 de 20/12/96. A partir de sua promulgação, um conjunto de Decretos, Resoluções e Pareceres passaram a definir os caminhos da educação, regulamentando a organização, níveis, modalidades, a formação dos profissionais da educação, assim como a aplicação dos recursos financeiros de todo o sistema do ensino nacional.

Essa política teve uma construção longa, sendo as suas primeiras questões colocadas pela sociedade civil, quando da rearticulação de suas instâncias representativas, na segunda metade da década de setenta.¹ Desde 1980, quando ocorre a Primeira Conferência Brasileira de Educação, nos debates sobre a educação, os anseios dos diversos setores sociais organizados começam a se expressar na perspectiva

de construir instrumentos normativos que viessem a expressar os desejos da sociedade organizada. Tem-se um longo período de discussões, que pode ser caracterizado por avanços e recuos no que se refere à aceitação de interesses significativos, das expectativas da sociedade civil organizada em diversos níveis. Obviamente, os interesses da sociedade civil organizada não se apresentaram de forma linear e harmoniosa durante todo o processo porque isso não é próprio de uma sociedade tão complexa e contraditória como a nossa. E, como é de se esperar, a disputa por interesses esteve presente também na fase de tramitação parlamentar, até quando ocorreu essa participação popular.

A participação da sociedade civil nas discussões dos projetos de LDB mantêm-se até 1995, inclusive durante a fase da tramitação parlamentar que é iniciada com a apresentação do primeiro anteprojeto na Câmara Federal em 1988. Em 1995, ocorrem modificações na composição da Câmara, e sobretudo na do Senado, onde estava o Parecer n. 101, já aprovado na Câmara, anteriormente. Então, é apresentado mais um substitutivo, e dessa vez o último,

* Profª Adjunta da Faculdade de Educação – UFMG.

¹ Em coletânea publicada em 1997, pela Editora do Brasil S/A, sob o título **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação**, no capítulo “Projetos de LDB: Histórico e Tramitação”, p. 45-89, Vera Lúcia Alves de Brito apresenta os diversos passos da construção desse pilar da educação brasileira, hoje denominado de Lei 9.394/96.

sob a alegação de inconstitucionalidade do anterior. No início deste ano (1995), cessa a participação popular e, apesar dos protestos de entidades da sociedade civil, (Andifes e Fórum da Educação pela LDB) diante da falta de espaços efetivos para a intervenção, a tramitação continua, o substitutivo apresentado no Senado volta à Câmara e posteriormente é aprovado, no Senado, com alguns cortes, em 17 de dezembro de 1996 e sancionado pelo Presidente, em 20/12/96.

De 1995 em diante, a participação popular não mais é recuperada e temos, posteriormente à publicação da Lei 9.394/96, uma seqüência de Decretos, Resoluções e Pareceres que passam a normatizar a educação brasileira construindo uma política educacional que, como foi colocado inicialmente, é sobretudo normativa. A sociedade civil passa a ser surpreendida quotidianamente, nos anos seguintes à promulgação da Lei, com novos instrumentos que buscam regulamentar a educação em todos os seus níveis e, de uma forma um tanto perplexa, busca se adaptar ou contestar sem ter canais válidos de efetividade política para essa intervenção. De fato, essa participação foi interrompida, não sendo mais recuperada, nos níveis anteriores, até os dias atuais.

A política educacional indicada pela Nova LDB tem como um de seus traços individualizadores o princípio da flexibilidade. Nos artigos referentes ao que ali é denominado de Educação Básica (*Art. 21 – A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.*), pode-se encontrar, de forma bastante generalizada, a proposta de flexibilização de muitos elementos que antes eram determinados pelos instrumentos normativos da educação, de forma mais rígida, como pode ser verificado, a título de exemplo, no texto da Lei, a seguir:

Art.23. – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-selecionados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Cury destaca também como elemento demonstrativo do espírito de flexibilização que permeia a LDBEN a perspectiva de uma estrutura organizacional descentralizada e até mesmo “uma certa desoficialização ou mesmo desescolarização dos sistemas”. (1997, p. 9)

A proposta ou exigência do projeto pedagógico, colocada de forma insistente em diversos artigos da Lei, é um outro elemento que contém a perspectiva da flexibilização, como pode ser visto:

Art.12º – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art.13º – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art.14º – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

No lugar da rígida organização da grade curricular que posicionava as disciplinas e até mesmo parte de seus conteúdos, antes aprovada pelos Conselhos Estaduais de Educação, tem-se agora um projeto pedagógico que deverá conter toda a organização do processo de gestão, da organização do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação, o lugar e a relevância dos conteúdos disciplinares e das próprias disciplinas escolares. A formalização de um projeto pedagógico elaborado com a participação da comunidade escolar e dos demais interessados na escolarização de determinado grupo social presente em uma escola – país, por exemplo – passa a ser um novo elemento que poderá garantir alteridade para cada escola isoladamente, sistema de ensino ou rede de escolas.

Dessa forma, a flexibilidade coloca a possibilidade de uma liberdade de base na estruturação da escola, de seus tempos, grades, forma de gestão, conteúdos etc. Entretanto, a liberdade de base é contraditoriamente contraposta a uma expectativa de resultado medido por uma avaliação unificada na saída

da do sistema:

Art.9º – A União incumbir-se-á de:

(...)

VI –assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

Naturalmente, a expectativa de uma avaliação unificada na saída do sistema deverá provocar um efeito de unificação e enrijecimento do mesmo, que tenderá a se homogeneizar pela expectativa de resultados finais que valorizem a instituição e a coloquem em condições de aceitação no mercado através de resultados positivos auferidos pela avaliação unificada. Ocorrerá, provavelmente, um engessamento indireto do sistema ao colocá-lo diante da necessidade de, antecipadamente, ter que trabalhar para responder a uma determinada expectativa de avaliação. Isto porque qualquer avaliação só pode ser pensada a partir de determinados critérios definidos *a priori*. Isso implica na existência de parâmetros únicos para a avaliação e processos pedagógicos semelhantes para colocar os educandos em condições de enfrentá-la.

Assim sendo, a perspectiva de liberdade para a estruturação das escolas, de suas redes ou sistemas, sugerida pela Lei, esbarra-se, contraditoriamente, com a proposta de avaliação final unificada. Essa perspectiva, associada com a apresentação de uma estrutura de financiamento implicitamente submetida à ótica do mercado, apontando para prazos previamente definidos para desembolso dos recursos públicos e cotas definidas pelo *custo-aluno*, coloca um outro elemento que vem demonstrar contradições que impedem a associação da flexibilidade a uma perspectiva de liberdade para recriar o sistema de ensino, sugerindo-nos uma abertura para uma reconstrução guiada pela dinâmica do mercado.

É nesse contexto de efetivação de uma nova po-

lítica educacional, através do caminho normativo, que pretendo tecer algumas considerações sobre os PCNs para a educação geográfica nos dois primeiros ciclos do Curso Fundamental, também denominados de ensino elementar, de Escola Primária pela tradição popular, correspondentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ou para os seus dois primeiros ciclos, na organização proposta pelo MEC.

Não pretendo aqui fazer uma exaustiva análise desse PCNs, mas, sim, destacar alguns elementos para situar a sua inserção no quadro educacional da escola elementar. Para tanto, alguns elementos gerais precisam ser situados.

Em primeiro lugar, embora a Lei faça uma valorização especial da construção dos currículos na escola, nos Arts. 26, 27 e 28 os Parâmetros Curriculares Nacionais não podem ser vistos como uma lei, um instrumento vinculado de forma normativa à Lei 9.394/96. Eles são, na verdade, uma proposta de governo que pode ser vista como um desdobramento da Lei, mas apenas uma proposta de um governo, fazendo parte do programa desse governo.

Colocados desta forma, avalio ser um pouco deslocada a discussão que questiona a legitimidade da existência desse elemento. É legítimo qualquer governo ter um programa, e os que discordam de tal programa devem, pelo exercício da democracia, apresentar uma proposta alternativa.

Infelizmente, as discussões no interior da comunidade geográfica colocaram como prioridade, até então, a questão de ser ou não procedente a existência dos PCNs. Embora em alguns artigos já iniciamos o tratamento didático-científico da proposta,² a maior parte de nossas manifestações públicas e publicadas tiveram como centro a questão da legitimidade da formulação dos PCNs. Este fato provocou um certo atraso para a construção das possíveis alternativas às propostas apresentadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, assim como tam-

² Destaco aqui, como exemplo desse tipo de iniciativa, o artigo "O meio ambiente no ensino fundamental" publicado na revista **Terra Livre**, n. 13, p. 9-21, onde Helena Copetti Callai debruça-se, especialmente, sobre o texto "Meio ambiente", tornado público em conjunto com os PCNs para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, no bloco temático indicado para ser tratado como "temas transversais".

bém para construir concordâncias com fundamentação consciente, crítica e construtiva.

Nossos posicionamentos frente aos PCNs acabaram caindo numa formulação principista que, agarrando em princípios não devidamente elucidados, porque considerados “naturais” para qualquer cidadão preocupado com a justiça social, podem ter tido resultado semelhante ao de muitas de nossas discussões, ocorridas durante as duas últimas décadas, quando, em muitas situações, acabamos por criar simplificações ou clichês que pouco ou nada contribuíram para elucidar as questões que de fato preocupam aqueles interessados em reconstruir a prática com os conteúdos geográficos na escola básica.³

Retomando, então, os PCNs, e repondo à questão que considero que eles são apenas isso, uma proposta de governo e não uma Lei, que cabe a nós, se pretendemos ter o governo de nossas práticas, expor os fundamentos da negação dos mesmos e construir propostas efetivas para ultrapassá-los, vejo como importante nesse momento situar o contexto didático-pedagógico no qual os PCNs estão inscritos.

Em primeiro lugar, gostaria de situar que considero a Geografia como ciência e a Geografia Escolar como práticas humanas que possuem alteridade, embora a segunda tenha como referência central a primeira, mas avalio que essas referências são pontos de contatos mais ou menos estreitos que não justificam a fusão de ambas.

A prática pedagógica com os conteúdos geográficos na escola básica no Brasil, assim como na maioria dos países, é muito anterior à institucionalização acadêmica da Geografia. Então, afirmo que falar da produção da ciência geográfica e da tradição didática com os conteúdos geográficos requer considerá-los como fenômenos distintos no tempo e em seus traços individualizadores. (Braga, 1998)

Ao apontar o fato de que a Geografia Escolar é aqui tomada como uma prática que tem alteridade diante da Geografia acadêmica, estou situando que as discussões sobre os PCNs devem também levar essa

questão em consideração, na medida em que é essa prática, com traços próprios, que a proposta busca reconstruir, não na Geografia como disciplina acadêmica.

No interior de uma pesquisa apresentada em 1996 como requisito para o meu doutoramento pela FFLCH da USP, realizei uma periodização da prática com os conteúdos geográficos na escola elementar brasileira. Não é possível e nem é o objetivo reproduzir essa periodização nesse espaço; entretanto é necessário afirmar que essa prática, embora contendo períodos com identificação própria, apresenta alguns traços de permanência que constroem uma tradição perfeitamente identificável.

Um desses traços pode ser definido pelo fato de que grande parte de seus conteúdos apresentam sensível inadequação quanto às possibilidades cognitivas dos educandos. Essa tradição de serem inadequados do ponto de vista das possibilidades cognitivas das crianças pode ser remetida ao século XVII, quando podem ser identificadas as primeiras listas de tópicos dos conteúdos geográficos elaboradas pelos jesuítas. Seriam essas listas os embriões do que hoje denominamos de programa de ensino.

Tóltói, em 1862, ao analisar os conteúdos geográficos e o tratamento pedagógico dado a eles, no trabalho com crianças de 10 anos, na escola Iasnaia Poliana, diz:

(...) não é simples e fácil ensinar crianças – e, numa constatação da insuficiência da produção da ciência, à época, para dar resposta à dificuldade levantada – para essa atividade é insuficiente toda a instrução, mesmo a universitária (...). (Braga, 1996)

Um outro traço dessa prática está diretamente relacionado a uma abordagem do real em nível de absoluto empirismo. Aí não estão presentes categorias e conceitos que possam ser utilizados como ferramentas para a interpretação do real. Também não são encontrados aí objetos de estudo. Abordam-se os objetos do real, as coisas da superfície.

³ Ao situar essa crítica na primeira pessoa do plural não o faço por recurso de estilo. Isto significa que é ela também uma autocrítica. Embora tenha sempre, nos pronunciamentos em eventos e na prática docente, procurado evitar uma postura principista, nunca tomei a iniciativa de publicá-los, apesar de ter sido por vezes convidada para tal.

O que se produz sobre essas coisas, quando algo sobre elas é produzido, são descrições simplórias, moralistas e animistas. As práticas e seus conteúdos tratam as crianças não como seres que pensam de forma diferente em relação ao adulto, mas como se elas fossem adultos imbecilizados, em miniatura.

Ainda como traço predominante, após a década de cinquenta, têm-se as práticas que tomam como unidades territoriais para o trabalho os *círculos concêntricos*. Com o tempo esses círculos vão, gradativamente, sendo esvaziados de conteúdos geográficos, sobretudo depois da implantação dos Estudos Sociais. Os círculos vão sendo preenchidos pelo moralismo e civismo e por informações relativas às datas cívicas.

Na escola elementar, a educação geográfica tem sido diluída nos denominados Estudos Sociais. Esses, carregados pela tradição, têm agasalhado uma prática amorfa, destituída de um mínimo de cientificidade. Ocorreram propostas pedagógicas significativas que poderiam ter dado conta de responder à necessidade de melhor fundamentar a formação geográfica na escola elementar, mas não conseguiram romper a tradição dos Estudos Sociais, não se tornando representativas da prática pedagógica com os conteúdos geográficos nesse nível de ensino. Entretanto, o destaque dessas experiências deve ser colocado no aspecto qualitativo, e não no quantitativo.

A sobrevivência da tradição tem como um de seus principais alimentos a precariedade da formação dos docentes para o trabalho pedagógico com os conteúdos geográficos nas séries iniciais. A precariedade da prática se nutre na precariedade da formação do educador que, por sua vez, cria as bases de mercado para a produção de um material didático correspondente, portanto, também precário, adequado ao público que vai orientar a sua utilização, os mesmos docentes. Embora deva-se relativizar a utilização do material didático, sobretudo do livro didático, para as séries iniciais, esse elemento mediador de conteúdos e práticas tem importância, não desprezível na reprodução da tradição nesse período.

A maior parte do material didático disponível no mercado para o trabalho com os conteúdos geográficos

nas séries iniciais não dá conta da tarefa principal do trabalho, com aqueles conteúdos, nessa fase de escolarização que é, sem dúvida alguma, a de realizar a iniciação à educação geográfica, possibilitando a construção dos elementos básicos para desenvolvimento do raciocínio geográfico. Na maioria das vezes esse material só contém Geografia em suas capas, ou ainda, quando existe em seu interior algo de geográfico, isto não passa de determinada quantidade de informações geográficas que não proporcionam a construção de raciocínios geográficos possíveis à criança no nível cognitivo daquelas das séries iniciais. São, via de regra, informações desconectadas de noções ou conceitos que poderiam proporcionar a construção de significados para as informações ali colocadas. Desta forma, quando existe algo de geográfico naqueles materiais, o que existe acaba levando a uma prática de memorização que, se serve para algo, serve para esvaziar aqueles conteúdos e afastar as crianças, desde cedo, da disciplina.

Tem-se então nos PCNs uma proposta minimamente articulada do ponto de sua lógica interna, apresentada para o conjunto do País. Essa articulação é situada em relação à precariedade das existentes e não em relação a uma efetiva construção que sustente e responda às necessidades dessa prática na escola. Como não existe uma outra proposta que possua igual possibilidade de divulgação e convencimento, reside nesse fato a maior chance de ela se tornar realidade. A possibilidade de efetivação dos PCNs reside, portanto, no vazio de projetos e alternativas metodológicas mais consistentes e representativas para a educação geográfica nessa fase da formação básica, nas últimas décadas.

Entretanto, é também a formação geográfica precária dos educadores um elemento que age, de forma contrária ao vazio de projetos, contra a efetivação dos PCNs na escola. Apesar da fragilidade quanto ao referencial teórico presente na estrutura do texto dos PCNs, da confusão entre parâmetros e a quase efetivação de uma proposta programa de ensino curricular.

Diante das questões situadas, avalio que são ainda tarefas necessárias para a comunidade geográfica:

- dissecar os textos dos PCNs quanto a sua construção teórico-metodológica tomando como referência o *estado da arte* da ciência geográfica e da ciência da educação.
- apontar alternativas que respondam às necessidades da prática com os conteúdos geográficos em cada um dos níveis de ensino.

Essas tarefas não são colocadas por desejo de alguém que, isoladamente, decide o que é bom e ruim para todos, mas por uma constatação da própria prática. Em contatos diversos com professor dos diversos níveis, o que percebo é muito mais perguntas e perplexidade do que concordância ou discordância. Cabe a nós, se pretendemos ter uma postura solidária e comprometida com os rumos da educação básica, explicar os motivos e fundamentos de nossa, posições para que da discussão surjam alternativas que possibilitem a construção do novo.

Cabe ressaltar, no entanto, que não acho possível e nem válida a simples transposição de qualquer ins-

trumento de mediação pedagógica.

A existência de determinadas propostas de conteúdos e de relações pedagógicas articuladas a eles não significa, necessariamente, a sua efetivação em termos de tendências pedagógicas e, muito menos, a sua objetivação em termos de procedimentos didáticos coerentes, ou seja, que aquelas propostas adquiram visibilidade no cotidiano da sala de aula.

Todos os instrumentos passam no cotidiano da escola por uma transformação. A escola reconstrói os instrumentos mediadores na (re)edificação de uma convivibilidade entre os parceiros de trabalho. Cria uma tradição específica que, embora sofrendo as influências da realidade externa à escola, reelabora essa mesma realidade e produz algo novo. Então, quando uma proposta pedagógica chega ao professor com perspectiva de objetivação em sala de aula, já passou por sucessivas mediações e, aí, novamente passará pelas possibilidades da relação pedagógica com o outro, o sujeito pedagógico a quem se destina: o educando. É nesse momento que poderá ser finalmente definido o real perfil e as possibilidades de realização e adesão daquilo que antes apareciam apenas como ideiação e intencionalidade. (Braga, 1996)

Referências bibliográficas

- BRAGA, Rosalina Batista. A construção da escola elementar: uma interpretação interessada em sua transformação. In: ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA, 3, 1998, Belo Horizonte. **As transformações no trabalho e no espaço e a geografia mineira. Anais...** Belo Horizonte: AGB-SLBH, 1998.
- BRAGA, Rosalina Batista. **Construindo o amanhã:** caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar. São Paulo: FFLCH-USP, 1996. 299p. (Tese, Doutorado).
- BRITO, Vera Lúcia A. de, CURY, Carlos Roberto J., HORTA, José Silvério B. **Medo à liberdade e compromisso democrático:** LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** uma reforma educacional? 1977.
- TOLSTÓI, Leon N. **Obras pedagógicas.** Trad. J. M. Pinto. Moscou: Progresso, 1988. 268p.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL DE SETE LAGOAS (MG)

Marly Nogueira*

O tema proposto para o presente trabalho enquadra-se na problemática do desenvolvimento socioespacial. Tomando como estudo de caso a cidade de Sete Lagoas em Minas Gerais, pretende-se tornar inteligíveis as características de seu desenvolvimento socioespacial, ao responder à seguinte questão: *quais são os impactos da reinserção e das práticas dos agentes sociais mais influentes sobre o desenvolvimento socioespacial de Sete Lagoas?*

Justifica-se tal recorte temático em função da importância que vem sendo (re)adquirida pela problemática do desenvolvimento nos últimos anos e as implicações daí decorrentes. Por sua vez, a ligação da problemática com a questão da produção contemporânea do espaço geográfico passa a constituir tema obrigatório para os geógrafos. Finalmente, importa ressaltar que a escolha da cidade de Sete Lagoas como estudo de caso deve-se às observações empíricas acerca de sua realidade e que evidenciaram algumas peculiaridades que, por sua vez, constituem um bom exemplo das relações entre produção do espaço e desenvolvimento socioespacial. De fato, trata-se de uma cidade que, caracterizada no passado como “boca de sertão”, hoje é considerada uma importante cidade média de

Minas Gerais. Sendo assim, é relevante estudar a natureza, os processos e os agentes sociais que produzem seu espaço, no sentido de uma contribuição para a compreensão das características de seu desenvolvimento socioespacial.

Os estudos realizados por Souza (1994, 1996a, 1997a, 1997b) foram muito importantes para o recorte temático adotado para o presente trabalho. De fato, preocupado com as questões relativas ao desenvolvimento, o referido autor traz à luz uma contribuição inédita, ao debruçar-se sobre a análise de tais questões, tanto do ponto de vista acadêmico como do ponto de vista político-econômico, socioespacial e teórico-filosófico. Na verdade, Souza (1996a) argumenta a favor de uma “teoria aberta” do desenvolvimento socioespacial, sobre sua necessidade numa época (a atual) de fadiga teórica acerca da teorização sobre o desenvolvimento. Trata-se de uma “macroteoria” não fechada, segundo o referido autor, de uma perspectiva teórica simultaneamente muito abrangente e aberta, cuja função é abrir caminhos para a elaboração de teorias substantivas e mais ricas, por serem mais integradoras dos processos sociais (espaço social, história e relações sociais) (p. 19).

Portanto, partindo do pressuposto de que há

* Profª Assistente do Departamento de Geografia – UFMG. Doutoranda em Geografia pela UFRJ.

algo de novo e que esse novo “olhar” pode muito contribuir para a melhor compreensão da problemática do desenvolvimento, é que se tentará, neste trabalho, responder à questão formulada.

A idéia de desenvolvimento: uma nota

De acordo com Souza (1996), ao se falar a respeito de desenvolvimento, é preferível utilizar o termo “idéia” em substituição ao termo “conceito” “[...] para não dar a impressão de haver ou ser possível um conceito unívoco de desenvolvimento” (p. 7). De fato, falar de desenvolvimento significa, além de o próprio termo estar carregado de juízos de valor os mais diversos, ter que considerar que tal termo pode possuir também as mais variadas formas de interpretação.

As diversas abordagens à idéia de desenvolvimento podem, tradicionalmente, ser agrupadas em duas principais correntes, embora corra-se o risco de reduzir o amplo espectro de possibilidades de interpretações, segundo Hissa (1993). A primeira, predominante até os anos 60, é mais conservadora e define o desenvolvimento a partir de etapas lineares de crescimento da economia pelas quais os países deveriam se submeter. Trata-se de um modelo oriundo da experiência histórica vivenciada pelos países industrializados e que deveria ser adotado e seguido pelos países mais pobres e, assim sendo, alcançar o desenvolvimento. O segundo grupo de interpretações emerge no fim dos anos 60 e “melhor” se adaptaria às realidades dos países não industrializados, pois tende a atribuir o atraso desses países às relações desiguais e de dependência que mantêm com o mundo industrializado (p. 17-18). Pode-se apontar que, de modo geral, ao primeiro grupo relacionam-se aquelas teorias caracteristicamente etapistas e teleológicas (por exemplo, Rostow, 1960), enquanto que, para o segundo grupo, englobam-se, notadamente, os modelos teóricos de caráter marxista, como as teorias do Imperialismo e da Dependência, além da teoria Centro-Periferia, todas elas de origem cepalina.

Embora as abordagens acima possam ser distintamente agrupadas, é importante ressaltar que elas têm algo em comum. Trata-se das idéias que por trás determinam a própria abordagem, ou seja, a idéia de desenvolvimento, enraizada profundamente no solo cultural da modernidade ocidental, está, portanto, associada às idéias de progresso, de modernização tecnológica, de crescimento econômico, enfim, do positivismo, significando uma redução da idéia de desenvolvimento ao desenvolvimento econômico, típico das teorias de desenvolvimento, surgidas nos anos 50.

A este respeito, Souza (1997b, p. 48) salienta que as teorias de desenvolvimento elaboradas depois da segunda guerra mundial possuem uma cumplicidade essencial, sob o ponto de vista epistemológico, ou seja, todas podem ser vistas como comprometidas com o “paradigma da simplificação”, de Edgar Morin.

Ao considerar os cinco “sintomas” da simplificação apontados por Edgar Morin, tais como a monodimensionalidade e sua prima-irmã, a monocausalidade, a separação simplista entre o endógeno e o exógeno, as abordagens monoescalares, a negligência para com o papel do espaço; e, finalmente, o caráter fechado, absolutizante, etnocêntrico e teleológico das teorias, o referido autor sublinha o fracasso na prática dessas estratégias e instituições em promover o desenvolvimento, notadamente, nos países do Terceiro Mundo. Consequência deste fracasso e também da incapacidade dos teóricos e de suas teorias de desenvolvimento em compreender a realidade cada vez mais complexa do Terceiro Mundo, é a crise e o desânimo que se abateram sobre aqueles que produzem as teorias. Para Souza (1997, p. 51), é tarefa urgente abandonar as soluções prontas e fechadas das explicações transculturais, eternas e universais, em prol da apreensão do mundo concreto, não obstante a dificuldade crescente da tarefa, a qual exige mais flexibilidade, concomitantemente a uma maior humildade intelectual.

O Brasil constitui exemplo didático para a análise das questões relativas ao desenvolvimento,

uma vez que foi palco privilegiado da aplicação dos planos de desenvolvimento, notadamente através do “nacional-desenvolvimentismo”, ideologia que mais influenciou a economia política na década de 50. Segundo o ideário do desenvolvimentismo, para que os países do Terceiro Mundo, periféricos, se transformassem em nações desenvolvidas e mais autônomas seria necessário que o Estado participasse mais da economia, através do planejamento e, assim, a industrialização chegaria com mais facilidade. Tal ideário tem raízes nas receitas de desenvolvimento formuladas pela Cepal (Comissão Econômica para a América Latina), a qual, por sua vez, constitui certamente uma marca no pensamento econômico, em função de sua análise do subdesenvolvimento e das estratégias de desenvolvimento para o conjunto de países latino-americanos.

Mantega (1984) elabora uma muito interessante análise da economia política brasileira em sua primeira fase, ou seja, meados dos anos 50 e quase toda a década de 60, época na qual, segundo o autor, vigoravam as chamadas teses estagnacionistas. Embora não haja, na referida obra, uma análise da teoria da dependência, cuja consolidação se daria apenas nos anos 70 e do modelo conservador de Roberto Campos, cuja teorização e sistematização somente se daria em fins dos anos 70, a abordagem elaborada por este autor dá a exata medida do que foi o pensamento econômico brasileiro na época, ilustrando com bastante clareza o que representou a aplicação das teses de desenvolvimento num país periférico, de Terceiro Mundo.

Assim sendo, para o autor acima, no período considerado (50's e 60's), três correntes predominaram no pensamento econômico brasileiro, favorecendo a construção de três modelos analíticos:

1º. Modelo de Substituição de Importações, procedente das obras de Celso Furtado, Ignácio Rangel e Maria da Conceição Tavares, representando a herança direta do ideário cepalino e dos desenvolvimentistas históricos, tais como Raul Prebisch, Ragnar Nurkse, H.W. Singer, G. Myrdal e outros.

2º. Modelo Democrático Burguês, formulado notadamente pelos teóricos do PCB e sistematizado por Nelson Werneck Sodré e Alberto Passos Guimarães, profundamente inspirado na análise da Rússia czarista elaborada por Lênin (1905) e em sua proposta de revolução democrático-burguesa e retomada nas teses da III Internacional para os países atrasados.

3º. Modelo de Subdesenvolvimento Capitalista procedente dos estudos de A. Gunder Frank, Caio Prado Júnior, e Rui Mauro Marini, cuja base está nas idéias da vertente marxista norte-americana de Paul Baran e Paul Sweezy, além de sofrer alguma influência da Teoria da Revolução Permanente, de Trotsky, e das teses da IV Internacional.

Independentemente do modelo seguido, se menos ou mais conservador, mas, justamente por isso, pode-se notar que todos eles carregam um viés economicista, tratando do desenvolvimento como questão puramente econômica. Em outras palavras, desenvolvimento para países como o Brasil significava industrialização, crescimento econômico, enfim, progresso e que, chegando a este ponto, o país “naturalmente” se ajustaria e a sociedade, com os benefícios proporcionados pelo “progresso”, assim sairia de seu estágio de subdesenvolvimento e se tornaria autenticamente autônoma e, por que não dizer, desenvolvida.

Ora, sabe-se que isto é uma inverdade, pois, mais do que nunca, os países do Terceiro Mundo apresentam uma situação de penúria e permanecem cada vez mais distantes do tão almejado desenvolvimento. Mas, não um desenvolvimento, uma idéia que deva ser necessariamente uma cópia dos modelos dos países, hoje, ditos desenvolvidos. Isto se justifica porque a história recente tem provado que mesmo os países do “Primeiro Mundo” sofrem com as suas próprias mazelas, as quais, por seu turno, nada mais são do que o resultado dos problemas gerados pelo próprio capitalismo, tais como: aumento da pobreza, da violência, desequilíbrios ambientais, aparecimento de “doenças da civilização” etc.

Em outras palavras, para falar em desenvolvi-

sete-lagoano. A hipótese aqui apresentada é a de que a reinserção de Sete Lagoas constitui reflexo direto da ação dos agentes sociais da produção do espaço urbano, fato que, por sua vez, reflete-se, evidentemente, no desenvolvimento da cidade. Restava averiguar, na medida do possível, que tipo de desenvolvimento é este, isto é, será que o “desenvolvimento” alcançado por Sete Lagoas, condição e reflexo ao mesmo tempo, de sua posição, de sua inserção como cidade média, pode ser encarado como um desenvolvimento forjado nos moldes daquele, rapidamente, comentado na primeira seção? Disto constará a presente seção.

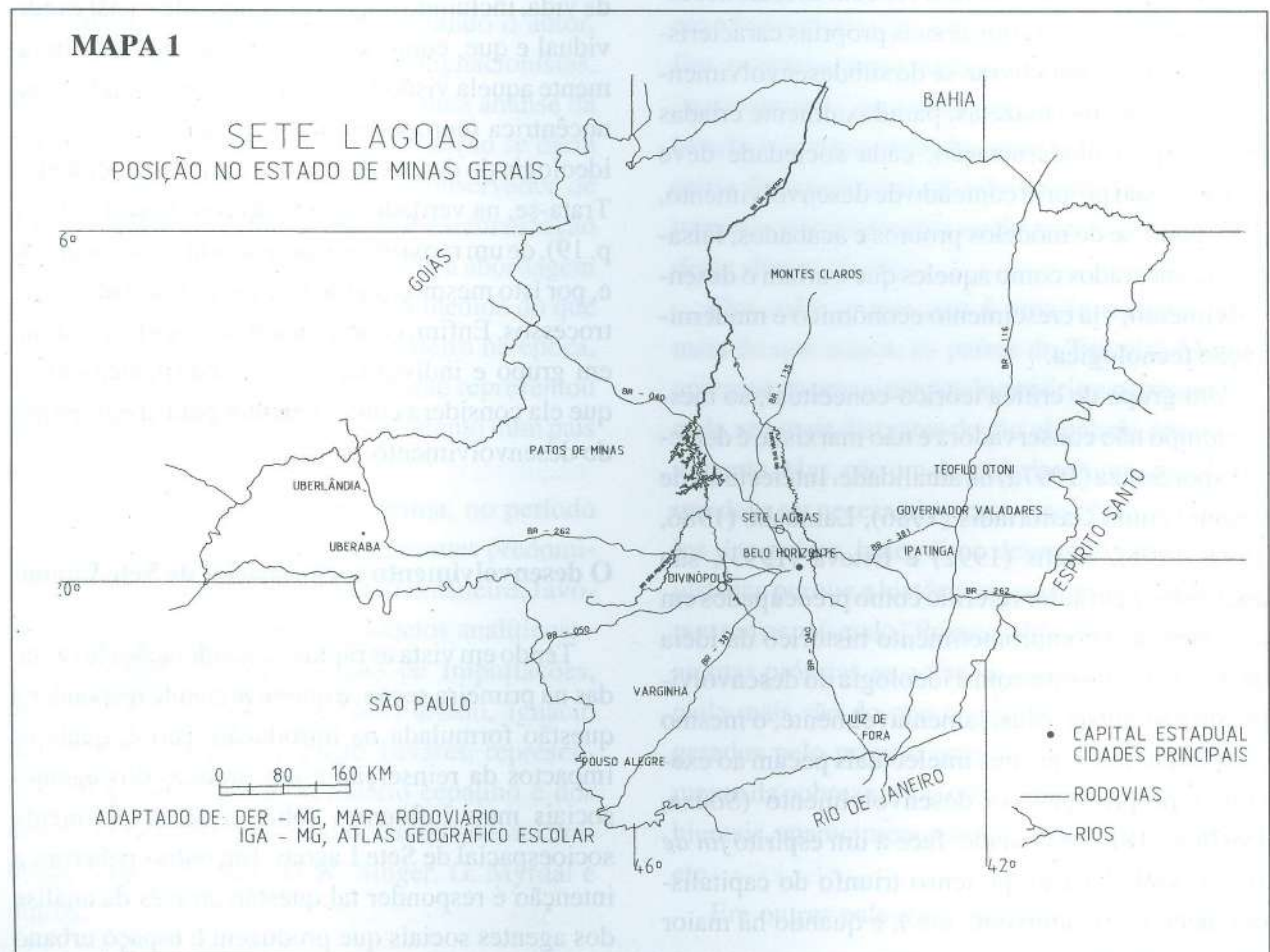
Sete Lagoas: uma cidade média

A cidade de Sete Lagoas, localizada nas proximidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Mapa 1) é, desde há muito tempo, o centro de uma região que, segundo Azevedo (1963), caracterizan-

do-se pela predominância dos calcários, determinam uma paisagem física que, por sua vez, influenciou o povoamento e a organização do *habitat* na referida região.

Trata-se da região dos calcários da Série Bambuí com uma típica vegetação de campos limpos e de cocais conjugados a uma presença marcante de pastagens artificiais. Tais características, de acordo com a referida autora, constituíram a base sobre a qual ocorreu o desenvolvimento das típicas atividades econômicas da “região de Sete Lagoas”. Uma atividade agrícola, outrora mais importante, e nos anos 60 destinada à população local, especializada em hortigranjeiros destinados ao abastecimento de Belo Horizonte, associada à especializada pecuária regional na produção de leite e seus derivados.

Sete Lagoas já se destacou no estado de Minas Gerais por sua produção de cereais e mandioca, reflexo direto da importância que a agricultura de sua



região obteve no passado. Mais recentemente, a produção agrícola ocupa um lugar menos importante, cedendo lugar, cada vez mais, à atividade industrial, como a principal atividade econômica do município, fato que o coloca, mais uma vez, em destaque regional. Ressalte-se que as significativas modificações socioeconômicas que marcaram a região, a partir dos anos 60, constituem-se em reflexos diretos do expressivo crescimento do setor industrial sete-lagoano e da conseqüente expansão do setor terciário.

Enquanto a agricultura cedeu lugar às indústrias, a pecuária, notadamente a leiteira, coloca o município em destaque regional, sendo que Sete Lagoas é o centro da segunda maior bacia leiteira de Minas Gerais. Contribui para tal assertiva, certamente, o fato de estar instalada em território sete-lagoano a Fazenda Experimental Santa Rita – EPAMIG – para gado de leite, a qual, desde os anos 40, promove a pecuária na região, através de suas atividades. Em função disto, Sete Lagoas também destaca-se na indústria de laticínios, pois lá já estão a Itambé (desde 1958) com a primeira fábrica de leite em pó, a primeira do ramo em Minas Gerais, além da recente Parmalat.

Saliente-se que a importância de Sete Lagoas no que diz respeito às atividades agrícolas é completada pela presença da Embrapa. Trata-se de importante unidade de referência nacional, especializada na pesquisa dos cultivos de sorgo e de milho para regiões de cerrado (CNPMS – Centro Nacional de Pesquisa de Milho e Sorgo). Destaca-se aqui a produção de sementes de milho híbrido para exportação, sendo que o continente africano é mercado significativo.

Ocupando um lugar de destaque na economia da sua hinterlândia, a atividade industrial sete-lagoana, surgida em princípios deste século, notadamente ligada ao beneficiamento dos produtos agrícolas, atualmente se caracteriza por uma significativa tendência à diversidade. Podem-se destacar os setores alimentício, têxtil, siderúrgico e ainda aqueles derivados do beneficiamento e transformação do calcário.

Uma observação na história do desenvolvimento

de Sete Lagoas permite constatar que a cidade passa, no atual momento, por seu terceiro estágio.

O primeiro, que remonta a 90 anos, deu-se quando da implantação dos trilhos da Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB) – posteriormente, Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA) e, hoje, Ferrovia Centro Atlântica. Na época, empregos foram gerados, a cidade conheceu sua primeira e expressiva expansão urbana e o padrão de vida da população melhorou.

O segundo estágio iniciou-se nos anos 60 e representou uma fase de mais duradouro desenvolvimento para a cidade. É que, nessa época, surgiram as indústrias siderúrgicas, as quais constituem, até hoje, a base do setor produtivo municipal, respondendo por 40% da economia local. (**Diário do Comércio**, 13 nov. 1997)

A este respeito é importante destacar o que este estágio representou, à época, em Minas Gerais e, notadamente em Sete Lagoas. É que, desde os anos 40 e 50, fazendo parte da estratégia do governo estadual, deu-se o crescimento da indústria de ferro-gusa em direção oeste do território mineiro. Sabe-se que, desde há muito tempo, a siderurgia é a grande vocação da região central de Minas Gerais. Segundo Guimarães (1962, p. 68ss), os fatores de expansão das usinas de gusa podem ser encontrados no próprio processo de desenvolvimento do País, que, nos anos 50, passou a vivenciar uma industrialização na qual se destacaram a indústria automobilística e a de construção civil (construção de Brasília e de estradas nacionais e regionais, além de muitas barragens de concreto) que demandaram quantidades de aço e de ferro em escalas cada vez maiores e para os mais variados fins. Diante deste mercado em expansão, as usinas de gusa existentes eram insuficientes, fato que explica, portanto, a expansão para o oeste. Os centros de Divinópolis e Itaúna destacaram-se como os que sediaram a maior parte das novas usinas.

Não obstante Sete Lagoas não estar localizada propriamente na referida região, Guimarães (1962, p. 102) aponta para a cidade o fator que explica a instalação da indústria do gusa. Trata-se da prática da “utilização do retorno”, prática esta explicativa de

localizações aparentemente estranhas. O autor esclarece:

As duas usinas aí localizadas ("Sete Lagoas" e "Noroeste") recebem o carvão das imediações e através da BR-3 (Felixlândia – Região de Três Marias) ou da MG-1 (Curvelo – Corinto) e importam o minério da região de Belo Horizonte (minerações junto à BR-3). Essas minerações da BR situam-se nas proximidades de várias usinas que consomem carvão procedente, em parte, das áreas de Felixlândia e Curvelo. Dessa forma, se estabelece o transporte contínuo de minério para o norte e de carvão para o sul. O frete de retorno é mais barato por interessar ao mesmo tempo às duas partes: consumidores e transportadores.

O apogeu do ferro-gusa em Sete Lagoas deu-se nos anos 80, época na qual se deu a duplicação da produção local. Tanto é que a SEPLAN-MG (1995) aponta para Sete Lagoas a posição de maior centro guseiro do País. Importa frisar que durante este período Sete Lagoas conhece, como já salientado, seu maior desenvolvimento socioeconômico, transformando-se num pólo microrregional, cuja importância lhe dá o *status* de cidade média. A cidade comanda um espaço regional, estabelecendo uma vida de relações próprias, cuja autonomia é garantida, além disto, também pela presença de certos indicadores socioeconômicos, não obstante a sua proximidade com a Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Segundo a Prefeitura Municipal, Sete Lagoas, na atualidade, consegue abastecer 95% das suas residências urbanas e rurais com energia elétrica e 99% com água encanada e esgoto. A relação leitos hospitalares/mil habitantes é de 3,0, enquanto os terminais telefônicos e a frota de veículos/mil habitantes são de 161 e 195, respectivamente. Há três hospitais, uma

policlínica municipal, um pronto-socorro municipal, nove centros de saúde e três unidades de pronto-atendimento 12 horas. Além disso, 11 instituições financeiras e a faculdade que oferece cursos de Direito, Ciências, Estudos Sociais, Letras e Pedagogia, afora as 131 escolas de ensino básico, médio e técnico profissionalizante, são alguns dos indicadores do nível de qualidade de vida e da capacidade que a cidade tem de atrair as populações de sua hinterlândia. Em outras palavras, Sete Lagoas, desde os anos 60 e mais propriamente os anos 70, vem afirmando-se como uma cidade média de expressiva representatividade na rede urbana de Minas Gerais.

De acordo com o Censo de 1991, o município de Sete Lagoas possui uma população total de 143.950 habitantes, sendo 97,3% (140.060 habitantes) na área urbana e na Vila de Silva Xavier e apenas 2,7% (3.890 habitantes) na área rural. Nas últimas três décadas, a cidade sofreu uma significativa expansão demográfica, notadamente com respeito ao crescimento urbano, cujo crescimento relativo no período 1960/1991 foi ainda maior que o próprio crescimento da população total. No que respeita à população rural, observa-se uma variação negativa no geral, não obstante, a variação positiva registrada de 1960 para 1970 e daí para 1980. Entretanto, é inequívoco o fenômeno da diminuição da população rural, fenômeno este, aliás, característico no Brasil, como um todo, e, em Minas Gerais, particularmente, no período considerado (Nogueira, 1994). A Tab. 1 resume tais aspectos:

Malgrado o declínio da indústria do ferro-gusa no início dos anos 90, em função da conjuntura internacional (demanda cíclica e a entrada de novos forne-

Tabela 1
Evolução da população de Sete Lagoas
1960-1991 (absoluta e relativa)

Anos	Crescimento absoluto				Crescimento relativo			
	1960	1970	1980	1991	60-70	70-80	80-91	60-91
População	41.656	66.585	100.628	143.950	58,2	51,1	43,1	245,6
Total	36.482	61.142	94.604	140.060	67,6	54,7	48,0	283,9
Urbana	5.174	5.543	6.024	3.890	7,1	8,7	-35,4	-24,8
Rural								

Fonte: SEPLAN-MG – Anuário Estatístico de Minas Gerais – 1987. FIBGE – Censo Demográfico de Minas – 1991.

cedores no mercado como a Rússia e a China) e de fatores internos como o preço do frete do minério de ferro e do carvão e a descapitalização dos empresários locais (hoje o setor opera com 40% de sua capacidade), Sete Lagoas entra em seu terceiro estágio de desenvolvimento econômico. Trata-se da diversificação industrial, mas com fortes tendências para a concentração nos setores automotivo e de autopeças.

Como há décadas, Sete Lagoas mais uma vez está sendo beneficiada pela política estratégica do Estado e, assim, pode ampliar suas vantagens competitivas. É que, com a duplicação da rodovia BR-040, no trecho entre Belo Horizonte e o trevo de Cordisburgo (limite norte do município),¹ com infra-estrutura instalada e adequada, uma localização estratégica e, finalmente, um parque siderúrgico consolidado, Sete Lagoas parte para a diversificação industrial e, com isto, novamente consolida mais ainda sua posição de cidade média. Importa salientar que, além do setor secundário, também o primário, através da pecuária leiteira e o segmento de laticínios, constitui expressivo item da economia sete-lagoana na atualidade.

Os principais agentes sociais da produção do espaço urbano sete-lagoano

Embora não exista, propriamente, uma estruturação objetiva de um corpo de teoria em torno das questões que dizem respeito às diversas e, predominantemente, contraditórias ações dos atores que produzem o espaço urbano, como aponta Harvey (1980), por outro lado são cada vez mais evidenciados, e com muita clareza, quais tipos de atores e suas respectivas ações são os responsáveis por aquela produção de espaço.

Durante muito tempo, praticamente desde os primórdios do presente século, os estudos de uso do solo urbano (ou produção do espaço urbano) desenvolveram-se sob duas perspectivas bem distintas, ou se-

ja, a escola de Ecologia Humana de Chicago e a escola econômica. Considerando que não cabe aqui discutir tais perspectivas, tendo em vista o escopo deste trabalho, basta tornar claro que, em função desta predominância “teórica”, os estudos se caracterizavam por conter conceitos que faziam analogia com aqueles da ecologia vegetal (no caso da escola de Chicago), com ênfase no processo de competição, enquanto que a perspectiva econômica levava em conta as leis de mercado de um modo geral. Importa ressaltar, portanto, que, em tais perspectivas, a estrutura social, as relações sociais, verdadeiramente produtoras do espaço social, não importavam, sendo descartadas tanto para os ecologistas humanos como para as análises, por demais economicistas, da perspectiva econômica.

Novas orientações surgiram, fundamentadas sobretudo numa crítica contundente às duas orientações até então precedentes e levando em consideração que o que deve inspirar os estudos de uso do solo urbano é a estrutura social, ou seja, quais são os agentes sociais, seus interesses, suas formas de ação; estes, sim, os autênticos produtores do espaço urbano capitalista na atualidade.

Revisando a literatura sobre os agentes sociais, modeladores do uso do solo urbano, Bahiana (1978) destaca os estudos de Form (1975), de Ccapel (1972), de Clichevsky (1975), de Harvey (1973) e de Borja (1975). Tendo em vista estas contribuições, o referido autor elabora uma síntese e formula uma tipologia que resume todos aqueles estudos. Assim, os agentes modeladores são: o morador (proprietário ou inquilino), os proprietários de solo (rurais ou urbanos), a indústria imobiliária, a indústria de construção civil, os proprietários industriais e o setor público (o Estado).

No que diz respeito à realidade brasileira, especialmente, o trabalho de Corrêa (1989), ao elaborar

¹ A duplicação da rodovia BR-040, embora seja financiada pelo governo federal, é acolhida como obra do último governo estadual, cujo ocupante do cargo de governador possui raízes em Sete Lagoas. Portanto, parece não ser coincidência que a duplicação somente estivesse sendo feita neste trecho. Por outro lado, também fez parte da estratégia do Estado nos últimos quatro anos, levar para as cidades médias mineiras, como Poços de Caldas, Itajubá e outras, investimentos industriais os mais variados. A estratégia foi, e nisso o governo teve sucesso, carrear para o Estado investimentos internacionais para garantir um *boom* industrial. A propósito, é curioso verificar que, na última campanha eleitoral para o governo estadual, o governador candidato à reeleição apresentou como um dos seus carros-chefes a atração de tais novos investimentos.

uma síntese, identifica pelo menos cinco produtores do espaço urbano, quais sejam: os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos.

Muito mais recentemente, no que diz respeito ao caso da cidade colonial brasileira, Vasconcelos (1997) destaca os seguintes agentes modeladores: a Igreja, as ordens leigas, o Estado, os agentes econômicos, a população e os movimentos sociais. Com relação a esta contribuição, importa salientar que, não obstante tratar-se de uma análise da cidade no passado (o colonial), podem-se identificar muitas concordâncias ou um fio condutor, com a realidade atual, uma vez que a maioria dos agentes levantados pelo referido autor também hoje se encontram em plena atividade na produção do espaço da cidade capitalista (evidentemente, de outras formas e com outras funções, visto o próprio período histórico aludido).

No caso da cidade de Sete Lagoas, uma típica cidade média de Minas Gerais, pode-se perceber que o processo de produção contemporânea do seu espaço urbano vem sendo comandado pelos agentes econômicos, notadamente o segmento industrial, e pelo Estado, representado pela prefeitura municipal.

Mais ainda que o Estado, via Prefeitura Municipal, e os agentes econômicos estabelecem, constantemente, parcerias, com objetivo de satisfazer interesses de ambas as partes.

Estratégias são fixadas e seguidas, impondo práticas que justificam a atuação destes dois agentes principais da produção do espaço urbano. A apresentação destes agentes e a análise de suas estratégias práticas e seus impactos no desenvolvimento socioespacial de Sete Lagoas constituem o escopo desta seção.

O papel dos agentes econômicos

No processo de desenvolvimento de Sete Lagoas, até atualmente, o papel dos agentes econômicos, via de regra, sempre foi o mais destacado. Em virtude disto, como já visto, a cidade alcançou a posição de cidade média, cuja base econômica firmou-se através da indústria siderúrgica, via segmento da produ-

ção de gusa. Não se pode deixar de salientar o papel exercido pela pecuária leiteira, a qual através da indústria de laticínios também contribuiu para a afirmação desta posição de Sete Lagoas. Entretanto, outros agentes econômicos vêm se firmando no processo, tais como os segmentos de autopeças e automotivo, e o têxtil, significando a diversificação, pela qual a cidade vem passando.

Na atualidade, esses antigos segmentos permanecem atuando, embora o siderúrgico enfrente problemas bastante sérios tanto no plano interno como no externo, ou seja, a sua liderança característica está ameaçada na atualidade. Com um faturamento mensal de US\$ 35 milhões, o setor siderúrgico lidera a economia de Sete Lagoas. Hoje, o setor opera com 40% de sua capacidade (apenas 140 mil t/mês, ao invés da capacidade de 300.000 t/mês). Problemas relacionados à crise da demanda do ferro-gusa no início dos anos 90 e, conseqüentemente na formação do preço, além de uma legislação de 1990 que determina que 80% do consumo de carvão vegetal utilizado teriam que ser, obrigatoriamente, oriundos de florestas plantadas, impuseram aos já descapitalizados guseiros sete-lagoanos a tarefa de alocar recursos para o plantio de florestas. (Dados fornecidos em entrevista pessoal concedida à autora por técnicos da Prefeitura Municipal de Sete Lagoas, em 1º de outubro de 1998)

Além dos problemas conjunturais, o pólo siderúrgico de Sete Lagoas é considerado obsoleto, implicando na necessidade de novos investimentos em sua modernização. Deste modo, a produção é destinada a São Paulo, de onde retorna como peças fundidas para a Fiat (Betim). Trata-se de um setor de capital totalmente doméstico e local e que, não obstante a crise pela qual atualmente passa, ao congregar 21 empresas responsáveis por oito mil empregos diretos, ainda gera, indiretamente, 20 mil empregos, nas atividades de reflorestamento, produção de carvão vegetal e transporte. (*Diário do Comércio*, 13 nov. 1997)

Diferentemente do segmento siderúrgico, a pecuária em Sete Lagoas está em franca expansão. A força da pecuária leiteira, traduzida pela elite políti-

ca local como o setor do *agribusiness*, está na ampliação da fábrica da Itambé no ano de 1998. Com investimentos da ordem de R\$ 46 milhões e previsão de 453 novos empregos, a CCPR (Cooperativa Central dos Produtores Rurais – Itambé) está, a partir deste ano, elevando sua produção de leite em pó das atuais 550 mil latas/dias para 1,4 milhão latas/dia, além de incluir em seu mix a produção de leite condensado com 200 mil latas/dia e de doce de leite.

De capital e estratégias puramente locais, a Coopersete (Cooperativa Regional dos Produtores Rurais de Sete Lagoas) mantém uma unidade fabril de laticínios (marca Sete) e, juntamente com a Itambé, responde pelo 3º lugar no recolhimento global de ICMS no município. A Coopersete possui uma agência de financiamento para os produtores rurais do município, fato que significa o poder da elite produtora rural local, no sentido de, também através desta via, garantir a autonomia da cidade e sua posição de comando da segunda maior bacia leiteira de Minas Gerais.

O segmento da indústria têxtil é, certamente, um dos mais antigos da cidade de Sete Lagoas e também da sua região. Instalada em 1948, bem no centro urbano de Sete Lagoas, a Fábrica de Santo Antônio da Companhia Fiação de Tecidos Cedro Cachoeira, atualmente, emprega 890 operários, mas, já foi a maior fábrica, nos anos 50, da região. Isto, porque tal região já foi também importante produtora de algodão. Com a decadência do cultivo do algodão e a entrada de produtos chineses, essencialmente mais baratos, no mercado, a “Cedro Cachoeira” sofreu sérios reveses, inclusive com o fechamento de duas fábricas menores na região: a de São Vicente em Baldim e a de Paraopeba. Entretanto, num ambiente globalizado e altamente competitivo, o que hoje se observa é o marcante processo de modernização pelo qual vem passando a empresa. Nos últimos dois anos, segundo depoimento de seu presidente (**Exame**, 3 dez. 1997), a empresa é “supermoderna em fiação e tecelagem”. Já foram investidos US\$ 40 milhões no sentido de torná-la mais competitiva no item acabamento de tecidos. Por outro lado, de acordo com o mesmo empresário, resta fazer com que os

agricultores voltem a plantar o algodão, e para tanto, numa parceria com a Emater/MG, o plantio vem sendo reincentivado. A Emater oferece a tecnologia e a “Cedro Cachoeira” fornece a semente e a garantia da compra da colheita. (**Exame**, 3 dez. 1997)

O sólido e próspero tripé formado pelo setor de ferro-gusa (siderúrgico, não obstante a crise), pelo setor agroindustrial e pelo setor da indústria têxtil é responsável por uma grande parcela da arrecadação da cidade de Sete Lagoas. Eles têm a seu favor, entre outros fatores, a antigüidade no lugar e a certeza de que, embora possam passar por crises até muito graves, conseguem manter-se de pé e, muito acertadamente, se modernizam e expandem suas atividades. Isto tudo constitui um reflexo direto da posição ocupada por Sete Lagoas, ao mesmo tempo que são, também, os responsáveis pela produção do espaço na cidade e no campo (município e região).

Dois outros setores merecem destaque na presente análise porque têm apresentado performances distintas dos três precedentes e entre si. Em primeiro lugar, deve-se salientar o que vem acontecendo com o segmento do comércio (varejista), o qual, como em qualquer outra cidade com igual porte ao de Sete Lagoas, sempre é caracteristicamente marcante na produção do espaço urbano. Segundo a prefeitura municipal, embora seja um setor que gere muitos empregos, e há, aproximadamente, sete anos este emprego permaneça o mesmo, o comércio (de capital local) tem cedido espaço para as lojas e as grandes redes vindas de fora, ou mais propriamente, de Belo Horizonte. Os comerciantes locais, já descapitalizados e impotentes frente à competição promovida pelos “gigantes”, fecham cada vez mais as suas portas, dando lugar à entrada do capital “estrangeiro”. Exemplo disto é a chegada à cidade, nos últimos anos, de lojas como a “Elmo Calçados”, a “Arapuã” (eletrodomésticos e móveis) e a Brasimac (idem), a rede de supermercados Mineirão, o Objeto Eletro, Casa do Rádio, Bretas Supermercados, etc. É nos itens de “secos e molhados” (armazéns, mercearias, alimentício em geral) e no de eletrodomésticos que a entrada de capital “externo” é mais significativa.

O segundo setor que merece destaque é o turismo.

Diferentemente do comércio trata-se de um setor muitíssimo pouco explorado face às atrações que a cidade possui e, acima de tudo, o que representa esta atividade para uma cidade média. A este respeito, argumenta Amorim Filho (1996, p. 9), as cidades médias, nos anos 90, voltam a ter importância, entre outros fatores, pelo seu papel primordial nas políticas de turismo e de recreio.² Considerando tal fato e o grande potencial de Sete Lagoas para a atividade turística (as 17 lagoas, na verdade, dolinas calcárias, a Serra de Santa Helena, a Gruta Rei do Mato, e algum patrimônio histórico, arquitetônico e artístico), questiona-se a ausência de iniciativas para o setor, as quais poderiam, ou melhor, deveriam, de acordo com o depoimento de um técnico da prefeitura municipal (1º out. 1998), vir da parceria Estado e iniciativa privada.

Além dos setores econômicos tradicionais acima abordados como agentes da produção do espaço urbano de Sete Lagoas, é de vital importância destacar outros agentes e suas práticas, os quais, na atualidade, podem ser responsabilizados por expressivas mudanças daquela produção do espaço. De fato, norteando um processo que visa ao desenvolvimento econômico, a diversificação industrial é a principal característica do processo em Sete Lagoas. É neste sentido que se pode verificar a implantação de diversas indústrias na cidade, as quais demonstram os vários esforços envidados pelo capital e pela prefeitura, com significativos reflexos na paisagem urbana de Sete Lagoas.

Portanto, seguindo a estratégia da diversificação industrial, já se encontram instaladas em Sete Lagoas empresas do porte da Bombril, com uma linha de produção de mais de 30 produtos, cujo carro-chefe é a lã de aço; o Centro Ótico – Comércio e Indústria, na produção de óculos, armações e lentes de contato; a ASK, especializada na produção de aparelhos audioacústicos para automóveis; a Parmalat, indústria de laticínios; a Sada Forjas; a Sivef Componentes Automotivos; a Usimetal, especializada na produ-

ção de pequenas peças, como parafusos; a Turim, na produção de chicotes elétricos.

É importante ressaltar que a instalação destas indústrias em Sete Lagoas obedece a uma lógica que condiz com a posição da cidade face à malha rodoviária (BR-040 duplicada até Belo Horizonte e MG-424), à proximidade de aeroportos (internacional de Confins, distando apenas 33,6 km, e Pampulha em Belo Horizonte), à proximidade do mercado consumidor mais importante que é a capital mineira e ao fácil acesso à Fiat em Betim (boa parte das novas indústrias são suas subfornecedoras). Além destes, indicam-se a possibilidade de encontrar mão-de-obra qualificada, em função da existência da Escola Técnica (Fumep – Fundação Municipal de Ensino Profissionalizante – 2º grau), os bons índices de qualidade de vida da população e os baixos índices de sindicalização do operariado local.

Na verdade, trata-se de um elenco de motivações as mais importantes e das quais os agentes econômicos da produção do espaço urbano sete-lagoano se servem para poder colocar em prática as suas próprias estratégias. Neste sentido é que Sete Lagoas torna-se um campo fértil para novos investimentos, com empresários dos setores de autopeças e do *agribusiness* em constante avaliação das oportunidades de investimentos na cidade.

Um aspecto extremamente importante a ser ressaltado trata da origem das empresas que compõem o atual quadro de diversificação industrial na cidade. De fato, com pouquíssimas exceções, o capital que está sendo investido é de origem não local. A Bombril é paulista (São Bernardo do Campo), a ASK, a Parmalat, a Sivef, a Sada Forjas e a Usimetal são de capital italiano, e somente a Turim e o Centro Ótico são de capital local. Aponta-se a predominância do capital italiano, fato que pode indicar, além do aspecto “positivo” da industrialização da cidade, um outro que, certamente, não é dos mais desejados pela comunidade local.

É que, neste processo impulsionado pela implan-

² Segundo notícia veiculada pelo *Diário do Comércio* (13 nov. 1997), Sete Lagoas foi considerada, em outubro daquele ano, pela Embratur, como uma das seis cidades modelos do Brasil na implantação do Programa Nacional de Municipalização do Turismo.

tação de novos empreendimentos, há um grande temor de a economia local ser, a médio prazo, tragada pela concorrência, em virtude de questões ligadas à baixa qualificação da mão-de-obra, à ineficiência dos processos produtivos e à descapitalização dos empresários locais. Evidentemente, ao considerar a concorrência exercida pela atuação das grandes empresas de capital predominantemente não local, os pequenos empresários, cujas atividades em boa medida são o suporte econômico da cidade, não conseguirão sobreviver e, para tanto, a principal reivindicação é a abertura de linhas de financiamento nos moldes das concedidas às empresas que estão chegando. (**Diário do Comércio**, 13 nov. 1997)

O papel do Estado (Prefeitura)

O papel exercido pelo Estado, representado pela Prefeitura Municipal de Sete Lagoas na atual produção do espaço urbano da cidade é, certamente, um dos aspectos mais interessantes de todo o processo.

A instância política, longe de se retirar do processo, está mais presente do que nunca, e é através das parcerias levadas a efeito com o capital que se pode verificar o seu papel.

A principal estratégia seguida pela prefeitura foi a criação, em maio de 1996, da Agência de Desenvolvimento de Sete Lagoas (ADSL) a partir de um convênio entre a prefeitura, a Associação Comercial, a Câmara de Dirigentes Lojistas e a Associação de Pequenas e Micro Empresas. Tendo sob sua responsabilidade o gerenciamento da política econômica do município, a ADSL funciona como uma ponte entre o governo local, o governo estadual e o empresário (o capital). A prática está baseada na captação de investimentos, no apoio logístico, na implantação de novos negócios e na definição das diretrizes norteadoras do crescimento econômico municipal.

Como órgão de fomento, disponibiliza linhas de crédito ao empresariado, além de atuar como facilitadora junto a entidades estaduais afins, tais como: Indi, BDMG, CDI, Cetec, Emater, Epamig, IEF, Feam, etc. Administrando as linhas de crédito disponíveis no município, no ano de 1997, foram repassados cerca de R\$ 800 mil, recursos oriundos do BDMG

e do Sebrae-Minas. Também, desde o mesmo ano de 1997, entrou em operação uma outra linha de crédito oriunda do Programa de Geração de Empregos e Renda (Proger), com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), o qual repassou um total de cerca de R\$ 500 mil em 1998. Boa parte destes recursos foi destinada ao oferecimento de cursos básicos de qualificação de microempresários durante o ano de 1998 (foram atendidos cerca de 50 microempresários). (ADSL, jul. 1998)

A Agência é também coordenadora do Funsete (Fundo de Desenvolvimento Econômico de Sete Lagoas) e de um Balcão de Empregos. O Funsete tem por objetivo financiar micro e pequenas empresas industriais em expansão ou em implantação de mão-de-obra, através de convênio com as unidades de ensino profissionalizante do Sesi, Senai, Senac, Sesc e Sebrae, assim como com a Fundação Municipal de Ensino Profissionalizante (Fumep).

As atividades da ADSL são subordinadas ao Conselho de Desenvolvimento Econômico de Sete Lagoas (Codecon); de caráter deliberativo, tal Conselho tem como objetivo assessorar e deliberar sobre as diretrizes e prioridades para o desenvolvimento do município. Integram o Conselho, representantes do poder público, dos empregados (sindicatos) e dos empregadores (ACI, CDL e Apeme). Segundo informações passadas por entrevista em 1º de outubro de 1998,

(...) o Conselho, assim possibilita à sociedade a oportunidade de participar na definição dos rumos do futuro do município, através de instrumento aglutinador de forças e detentor de informações estratégicas que é a Agência de Desenvolvimento.

Certamente o maior destaque da atuação da prefeitura de Sete Lagoas como agente social da produção do espaço urbano da cidade diz respeito à implementação da Iveco (Industrial Vehicles Corporation), unidade fabril pertencente ao Grupo Fiat, para a produção da van Ducato e do caminhão leve Daily. Para a ADSL, “o ano de 1997 ficará na história como um marco de desenvolvimento de Sete Lagoas”. Em clima de comemoração, toda a administração

municipal e também a comunidade em geral, desde os empresários até as pessoas comuns, brindam a chegada deste novo investimento, transformando-o, e tudo o que ele pode significar, na “menina dos olhos” da cidade.

Na verdade, a significação deste novo empreendimento na cidade diz respeito diretamente ao espaço que ele está produzindo, o qual por sua vez, evidentemente, indica a grande parceria formada pela prefeitura (Estado) e o capital (grupo Fiat), mas também indica a atuação de um outro escalão governamental, no caso, o estadual. É que, como já salientado, uma das estratégias do governo do estado de Minas Gerais tem sido a atração de investimentos industriais, na maioria de capital transnacional, para as diversas cidades médias mineiras. A Iveco “escolheu” Sete Lagoas, em função de pelo menos quatro motivações: a posição da cidade no que tange à malha rodoviária, a grande proximidade de Belo Horizonte e de Betim (onde está a Fiat Automóveis), os bons índices de qualidade de vida oferecidos e, finalmente, a presença de mão-de-obra qualificada em função do oferecimento de inúmeros cursos técnicos em nível médio pela Fumep.

Para a ADSL, no rastro deste empreendimento, Sete Lagoas passou a ser sondada por empresários dos mais diferentes setores e, assegura a agência, com certeza, a cidade irá transformar-se num pólo de autopeças. Para tanto, de acordo com a ADSL, pelo menos quatro fornecedores do Grupo Fiat vão acompanhar a Iveco (nos itens de transporte de veículos, produção de bancos especiais e produção de suspensão). Além do mais, existe já um projeto da Iveco de expandir a sua linha de produção no sentido de fabricar não somente o chassi dos veículos van e caminhão. O projeto é abrir uma parceria com as montadoras de carrocerias (Volvo, Mercedes Benz, etc.). Deste modo, de Sete Lagoas já sairiam completamente montados os caminhões e os ônibus.

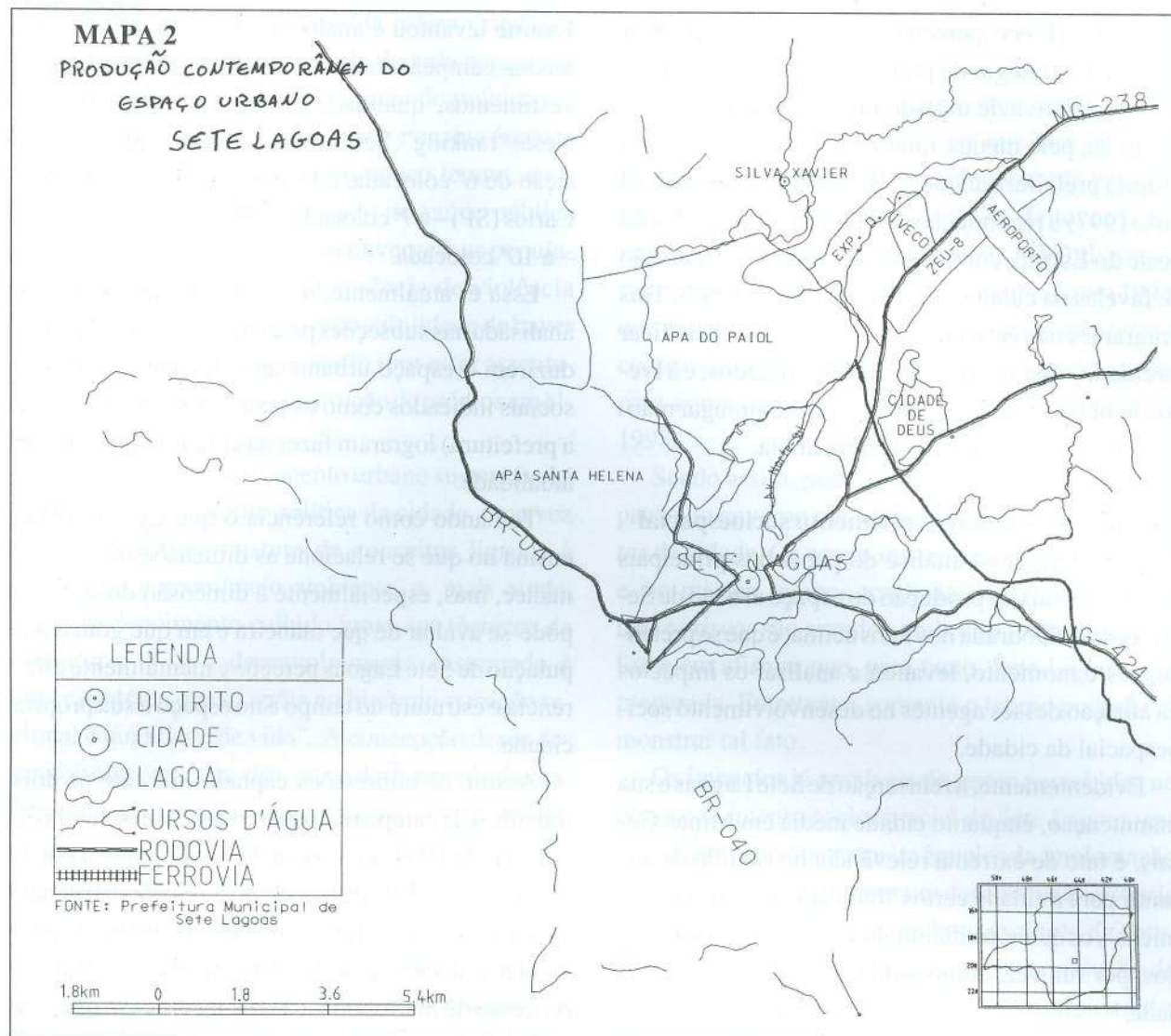
Os impactos da parceria prefeitura/capital na produção do espaço urbano sete-lagoano já podem ser sentidos. O Mapa 2 tenta representar tais impactos. De início, no que tange ao emprego, a prefeitura comemora os R\$ 240 milhões investidos e os 1.000 em-

pregos diretos que a Iveco vai gerar, além dos 4.500 indiretos, e da movimentação de todo o setor de autopeças e comércio em geral. (ADSL, jul. 1998)

Visando ao “ordenamento” da área em torno da unidade da Iveco (porção norte do município), a ADSL contratou uma consultoria para elaborar um Plano Diretor de tal área. A prefeitura oferece como subsídio o terreno, a infra-estrutura de água, esgoto, energia elétrica e telefonia. Decretos municipais de 1996 e 1997 tornaram de utilidade pública toda a área, e uma lei municipal de 1997 criou as APA's da Serra de Santa Helena e do Ribeirão do Paiol, sendo esta última necessária para a captação de água para o abastecimento da Iveco e da expansão do distrito industrial.

Portanto, a observação do Mapa 2 fornece alguns subsídios para o entendimento do processo. Estando na fase de infra-estrutura instalada e terraplenagem concluída, e localizada na margem esquerda da MG-238 ao norte do município, à unidade da Iveco foram destinados 2,35 milhões de metros quadrados. Da mesma forma, à área de expansão do Distrito Industrial foram destinados 11 milhões de metros quadrados e do outro lado da rodovia, em sua margem direita, estrategicamente localizadas, há uma área destinada ao novo aeroporto municipal e uma área de 7 milhões de metros quadrados, denominada ZEU-8 (Zona de Expansão Urbana). Segundo a ADSL, esta ZEU-8, pela proposta da prefeitura, deverá abrigar atividades de apoio e serviços, tais como: transportes, postos de gasolina, hotéis, restaurantes, etc., enquanto que, pela proposta da empresa de consultoria que está fazendo o plano diretor da área, além daquelas, haveria também a implantação de pequenas indústrias e função residencial.

A atuação da prefeitura Municipal de Sete Lagoas, na atual administração, vai além da parceria com o capital. Este agente, ao lançar a “Cidade de Deus”, um projeto de moradia popular, vem demonstrando que, também como empreendedor e promotor imobiliário, sua ação se faz na produção do espaço urbano de Sete Lagoas. De acordo com informações colhidas junto a técnicos da prefeitura, mais do que a Iveco e todo o seu significado, a “Cidade de Deus”



é a verdadeira “menina dos olhos” do atual prefeito de Sete Lagoas.

Este projeto de moradia popular está implantado na margem esquerda da rodovia que vai até Funilândia (mapa 2) e, atualmente, encontra-se na fase de construção das primeiras casas. A ele foram destinados 2,8 milhões de metros quadrados, com 25% de área verde. O programa habitacional constitui-se na emissão, a partir de janeiro de 1998, de bônus habitacionais, equivalentes a 50% do IPTU ou ISS, acolhidos por pessoas físicas e jurídicas, que deverão doá-los aos seus empregados ou conhecidos.

Cabe à prefeitura a dotação de infra-estrutura urbana (água, luz, estradas, esgoto, etc.). As casas –

projeto padrão (na realidade são 16 tipos de casas com área de 35 m²), com lote de 180 m² – serão construídas em regime de mutirão. O preço de cada unidade está estimado em R\$ 3,5 mil e, caso o beneficiado não disponha do bônus no valor total, o poder público ainda financiará a diferença. Os pré-requisitos para o trabalhador garantir a sua casa própria são: residir no município há mais de quatro anos e ter renda familiar inferior a cinco salários mínimos.

Pelo menos três observações devem ser feitas a respeito deste projeto “Cidade de Deus”. A primeira diz respeito ao seu evidente caráter paternalista e populista; a segunda e a terceira são interligadas. Na verdade, tudo indica que, em função mais uma vez da

presença da Iveco, percebe-se, embora possa parecer velada, a estratégia da prefeitura em implantar uma política seletiva de mão-de-obra: o requerente deve morar há, pelo menos, quatro anos na cidade. Ora, a própria prefeitura anuncia (**Diário do Comércio**, 13 nov. 1997) a recondução de imigrantes, oriundos do norte do Estado, como modo de impedir a formação de favelas na cidade (cerca de 3.000 em 1997). Tais imigrantes não estariam aptos, preparados para ficar na cidade, uma vez que não são qualificados, e à Iveco e às outras indústrias não interessa empregar mão-de-obra desqualificada e despreparada.

Os impactos no desenvolvimento socioespacial

Considerando a análise do papel dos principais agentes sociais da produção do espaço urbano de Sete Lagoas, elaborada nos itens acima, é que se pretende, neste momento, levantar e analisar os impactos da atuação desses agentes no desenvolvimento socioespacial da cidade.

Evidentemente, a reinserção de Sete Lagoas e sua manutenção, enquanto cidade média em Minas Gerais, é fato de extrema relevância no sentido de garantir para a cidade certos “indicadores socioeconômicos”, os quais, tradicionalmente, têm sido traduzidos, por sua vez, como indicadores do *status* da cidade.

Assim, um crescimento populacional, urbano primordialmente, elevado e acelerado nas últimas três décadas, o expressivo crescimento da cidade, sua expansão econômica e urbana, seu índice de “qualidade de vida” (indicado, por exemplo, pelo número de hospitais, de escolas de níveis médio e básico e também pela faculdade, pela rede de água e esgoto, e pelos serviços de energia e telefonia que atendem à quase totalidade da população, entre muitos outros), constituem fatos incontestáveis e, ao mesmo tempo, condição e reflexo da reinserção e da garantia da cidade, enquanto cidade média.

De fato, não há como negar o estágio de crescimento e importância socioeconômica alcançado pela cidade nas últimas três décadas. Tanto é que, recentemente, isto é, em dezembro de 1997, numa edição especial dedicada às “Melhores Cidades”, a revista

Exame levantou e analisou a lista das dez cidades médias campeãs do Brasil, no que diz respeito aos investimentos, qualidade de vida e infra-estrutura. Neste “ranking”, Sete Lagoas ocupa a expressiva posição de 6ª colocada, à frente de cidades como São Carlos (SP) – a 7ª colocada – e Poços de Caldas (MG) – a 10ª colocada.

Essa é, atualmente, a conjuntura apresentada e analisada nas subseções precedentes, ou seja, ao produzirem o espaço urbano sete-lagoano, os agentes sociais indicados como os principais (econômicos e a prefeitura) lograram fazer da cidade o que ela é, na atualidade.

Tomando como referência o que Lynch (1981) ensina no que se relaciona às dimensões de performance, mas, especialmente à dimensão do *sentido*, pode-se avaliar de que maneira e em que grau a população de Sete Lagoas percebe e mentalmente diferencia e estrutura no tempo e no espaço a sua própria cidade.

Assim, as impressões captadas durante os dois trabalhos de campo realizados na cidade (setembro e outubro de 1998) dão conta do orgulho que a população, que a cidade de Sete Lagoas têm de si mesmas. Isto porque conseguiu e faz todos os esforços para manter a distância de Belo Horizonte, ou seja, do processo de metropolização, na medida em que este traz muitos problemas como a poluição, a pobreza, o trânsito, o congestionamento, etc.

Como Sete Lagoas não foi afetada pela metropolização, não obstante a sua proximidade da Capital, há um sentimento geral de preservação de autonomia e de qualidade de vida muito forte em sua população.

Essa qualidade de vida, há muito conquistada, de acordo com as opiniões colhidas também junto a técnicos da prefeitura municipal, é reduzida quase que invariavelmente à idéia da infra-estrutura básica, que hoje já se encontra na cidade. Assim, como já salientado anteriormente, as redes de água e esgoto e a de eletricidade já atendem a, praticamente, todos os domicílios municipais. Constitui uma fonte de orgulho e símbolo de autonomia o fato de a cidade possuir seu próprio serviço de águas e esgotos, o SAAE – Serviço Autônomo de Águas e Esgotos –, indepen-

dentemente da Copasa (órgão da esfera estadual). Outros indicadores de qualidade de vida para a população estariam ligados à ausência de poluição, à “excelência” dos serviços de saúde e ensino (segundo aqueles técnicos, “há muito pouco tempo, a cidade era apontada como modelo de saúde pública municipal”, sendo que para lá convergem as populações de sua hinterlândia), a ausência de violência (“índice zero”) e também a impossibilidade de haver algum processo de verticalização (por estar assentada em solo de calcário, a construção de prédios em altura é proibida).

A idéia de desenvolvimento urbano sustentável é muito marcante na elite política da cidade, uma vez que envolve uma mistura de conceitos ligados à integração homem/meio ambiente, e, mais ainda, segundo depoimento colhido junto aos técnicos da prefeitura, “(...) o desenvolvimento sustentado é uma estratégia que se apóia no binômio vocação regional e qualidade de vida”. A concepção desse desenvolvimento, para eles, só se dará através da reafirmação e do fortalecimento das atividades econômicas ligadas ao parque guseiro, à pecuária leiteira e ao segmento de autopeças, associadas à manutenção da qualidade de vida.

Assim, embora inexista uma “política explícita” de desenvolvimento sustentável para a cidade, implicitamente, segundo os mesmos técnicos, a ADSL (Agência de Desenvolvimento de Sete Lagoas) constitui-se na própria estratégia. Em outras palavras, captando recursos através de novos investimentos, a ADSL promove uma elevação da renda municipal (e social, por tabela); com melhor distribuição de renda, eleva-se o consumo e este, por sua vez, garante a (re)ativação do comércio, de resto, de toda a economia.

Segundo a coordenação da ADSL, recentemente surgiu, em alguns segmentos da sociedade civil setelagoana, um grande temor com relação aos impactos que a cidade sofrerá a partir da implantação da Iveco. A grande questão é: Sete Lagoas não se tornará uma cidade como Betim (RMBH), onde se instalou a Fiat Automóveis, apresentando todos aqueles problemas ligados ao aumento da pobreza, da polui-

ção, da favelização, etc., logo após a instalação da Iveco?

Para a prefeitura municipal, cujo porta-voz é a ADSL, não existem razões para que este temor se justifique. Afinal, a cidade está preparada para enfrentar e descartar todos os possíveis efeitos nefastos advindos dessa situação. Para tanto, a ADSL preparou um documento introdutório, divulgado em 1998, que procura esclarecer todos os pontos atinentes à controvérsia e, assim, comprovar que não há razões para comparar Betim em 1981 a Sete Lagoas em 1998.

Sendo assim, pode-se perceber a grande preocupação do governo municipal em garantir o atual *status* da cidade. Os novos investimentos são o reflexo e, ao mesmo tempo, condição dessa manutenção, mas os riscos são grandes, embora a prefeitura se esforce em afirmar que, para tanto, Sete Lagoas está preparada. Entretanto, somente o tempo poderá demonstrar tal fato.

Os impactos já passíveis de serem percebidos no desenvolvimento socioespacial de Sete Lagoas, especialmente no que respeita àqueles da implantação da Iveco, por constituírem um desafio para a própria cidade, são, por sua vez, um bom exemplo da associação que se deve estabelecer entre a produção do espaço urbano e desenvolvimento, numa típica cidade média.

Considerações finais

Pretendeu-se no presente trabalho evidenciar os impactos da reinserção e das práticas dos agentes sociais mais influentes sobre o desenvolvimento de Sete Lagoas. O ponto de partida foi a questão central, então, formulada.

A análise das ações dos principais agentes sociais que produzem o espaço urbano sete-lagoano permitiu confirmar a hipótese apresentada neste trabalho, de que, tendo no comando de tal processo os agentes econômicos, notadamente, o segmento industrial e a instância política (o Estado-prefeitura), a reinserção da cidade constitui reflexo direto daquelas ações,

fato que, por seu turno, reflete-se também diretamente em seu desenvolvimento.

De fato, pelas análises elaboradas pode-se afirmar que a realidade atual de Sete Lagoas demonstra uma típica cidade média de Minas Gerais, onde os tradicionais indicadores socioeconômicos têm um comportamento que justifica a reinserção ou, em outras palavras, a manutenção de tal posição.

A cidade, hoje, é alvo dos mais variados interesses políticos e econômicos. Está entre aquele grupo de cidades mineiras, escolhidas pelo governo estadual para sediar os novos investimentos industriais, cuja atração é uma típica estratégia em nível estadual no bojo da denominada "guerra fiscal". Assim, a chegada e a implantação de novos investimentos industriais na cidade garantem não só o seu desenvolvimento, como também a sua própria reinserção na rede urbana mineira, enquanto cidade média.

Tendo em vista este quadro e as rápidas considerações feitas acerca da idéia de desenvolvimento na primeira seção do presente trabalho, faz-se necessário formular alguns questionamentos no intuito de estabelecer um confronto entre ambos. Assim, deve-se questionar, em primeiro lugar, se o desenvolvimento de Sete Lagoas é realmente o tipo de desenvolvimento que foi forjado nos moldes daquele co-

mentado.

Evidentemente, é forçoso reconhecer que o conteúdo de desenvolvimento apresentado por Sete Lagoas tem características, notadamente no que diz respeito às questões atinentes à qualidade de vida e ao crescimento econômico que a tornam até mesmo invejável para a maioria esmagadora das cidades brasileiras. Não obstante, restam alguns questionamentos, ou seja, esse desenvolvimento foi desejado, planejado e efetivado pela sociedade civil? É um desenvolvimento autônomo, no sentido de haver sido forjado pela própria cidade, por seus habitantes? Não foi ele, ou melhor, não continua sendo ele pensado e efetivado somente por aqueles agentes econômicos e políticos e, por tabela, se restringindo ao aspecto puramente econômico, ou ao crescimento econômico? Qual é o espaço de manobra existente que permite a intervenção do indivíduo e do grupo para a formulação de um desenvolvimento autêntico no sentido daquele apontado? Toda a realidade de Sete Lagoas, na atualidade, no que tange à produção do espaço urbano e, principalmente, aos seus agentes sociais, tende a demonstrar que até o futuro da cidade e tudo aquilo que já foi conquistado em termos de qualidade de vida pode sofrer alguns reveses, absolutamente indesejáveis, para a sociedade civil?

Referências bibliográficas

- ADSL – Agência de Desenvolvimento de Sete Lagoas. jul. 1998.
- AMORIM FILHO, Oswaldo B. Las ciudades medias en la planificación de Minas Gerais – Brasil. SEMINARIO INTERNACIONAL CIUDADES INTERMEDIAS DE AMÉRICA, La Serena, 1996.
- AZEVEDO, Guiomar G. **A região de Sete Lagoas**: estudo geográfico. Belo Horizonte: IGC, 1963. (Tese, Livre Docência).
- BAHIANA, Luís C. da Cunha. Agentes modelares e uso do solo urbano. **Anais da AGB**, São Paulo, v. 19, 1978.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Socialismo ou barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1983. Introdução: socialismo e sociedade autônoma.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Le monde morcelé**: les carrefours du labyrinthe. Paris: Seuil, 1990. Pouvoir, politique, autonomie.
- CORRÊA, Roberto L. **O espaço urbano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. 94 p. (Séries Princípios).
- DESENVOLVIMENTO: o negócio de Minas. **Diário do Comércio**, Belo Horizonte, 13 nov. 1997. Especial.
- FIBGE. **Censo demográfico de Minas**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1991.
- GUIMARÃES, Alisson P. **A siderurgia em Minas Gerais**: estudo geográfico. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1962. 207p. (Tese, Concurso para Cátedra de Geografia Humana).
- HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980. 291p.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994. 349p.
- HISSA, Cássio E.V. Novas perspectivas para a análise regional. **Cadernos de Geografia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 5, p. 5-29, 1993.
- LYNCH, Kevin. **Good city form**. Cambridge (MA): The MIT Press, 1994.
- MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. São Paulo: Polis, 1984. 288p.
- NOGUEIRA, Marly. **Interação espacial e metropolização**: um estudo de caso via modelo potencial: o Vale do Aço (MG): 1980/1991. Rio Claro: UNESP/IGCE, 1994. (Dissertação, Mestrado).
- REVISTA EXAME. São Paulo: Abril, 1997. Especial: Melhores cidades.
- SEPLAN-MG. **Anuário estatístico de Minas Gerais**. Belo Horizonte: [s.n.], 1987. 889p.
- SEPLAN-MG. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI**. Belo Horizonte: [s.n.], 1995. 110p.
- SOUZA, Marcelo J. Lopes. O subdesenvolvimento das teorias do desenvolvimento. **Princípios**, São Paulo, n. 35, p. 27-33, 1994.
- SOUZA, Marcelo J. Lopes. A teorização sobre o desenvolvimento em uma época de fadiga teórica ou: sobre a necessidade de uma “teoria aberta” do desenvolvimento socioespacial. **Território**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-22, 1996.
- SOUZA, Marcelo J. Lopes. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. **Território**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 13-35, 1997a.
- SOUZA, Marcelo J. Lopes. A expulsão do paraíso: o paradigma da complexidade e o desenvolvimento socioespacial. In: CASTRO, Iná E. de et al. (Org.). **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.
- VASCONCELOS, Pedro de A. Os agentes modeladores das cidades brasileiras no período colonial. In: CASTRO, Iná E. de et al. (Org.). **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LEITURA DO MAPA

*Damaris Puga de Moraes**

O ensino da Geografia tem sido marcado pela abertura de debates científicos visando ao questionamento e divulgação de novas propostas. As questões da metodologia e da prática de ensino nos diferentes níveis merecem destaque especial no debate geral da educação. Encontros e reuniões científicas são oportunidades preciosas de análises de questões relevantes à prática pedagógica e ao cotidiano da escola. O questionamento constitui o primeiro passo na direção da qualidade de ensino que pretendemos.

A relação entre uma ciência e os conteúdos de ensino é complexa. No ensino da Geografia como matéria escolar, os saberes desta ciência são convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e organização de conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. Não basta o domínio de conteúdos, é preciso que se considere, além disso, a relação entre a ciência geográfica e sua organização para o ensino.

A educação escolar, mediante o ensino/aprendizagem, destaca-se como instância específica na promoção de ações destinadas a assegurar a formação de cidadãos. A qualidade de ensino, em que pese as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, está diretamente relacionada com o papel do professor. É ele que faz a mediação da relação do aluno com os conteúdos escolares e promove o de-

envolvimento da capacidade de pensar e raciocinar lógica e criticamente.

Embora haja um significativo desenvolvimento da pesquisa e da produção científica sobre a prática de ensino, sabemos que, no âmbito da Geografia, os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar.

O pensar geográfico contribui para a contextualização do aluno como cidadão ao promover o conhecimento do mundo, nas escalas local, regional, nacional e mundial. Sabemos que a espacialidade que os alunos vivem na sociedade atual é bastante complexa. A construção e reconstrução do conhecimento geográfico, pelo aluno, ocorre na escola e também fora dela; a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum e o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica.

A prática pedagógica no ensino da Geografia requer, na escola atual, um exercício constante de reflexão e construção de novas ações.

Junto aos alunos encontramos contribuições importantes ao aprimoramento da prática pedagógica. Essas constatações permitem aos professores conceberem, de forma mais eficaz, sua atividade docente e sua competência para promover ajuda pe-

* Mestre, Professora do Departamento de Geografia. Instituto de Ciências Humanas. ICH. PUC – Campinas.

dagógica a seus alunos. O professor não é fonte primordial e exclusiva de conhecimento, ele amplia, reforça e compartilha do conhecimento do aluno. É um intermediador que promove o conhecimento dos conceitos fundamentais em Geografia. Apesar da importância do domínio do conteúdo, alguns professores já demonstram uma preocupação maior quanto à questão pedagógica no ensino da Geografia. O professor não é mais um mero reproduzidor de conteúdos, mas um criador de situações de ensino. No ato de ensinar as bases da ciência geográfica, os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino.

Vários autores indicam caminhos para uma prática pedagógica mais adequada ao ensino da Geografia. Entre eles, Vesentini (1995) coloca que o ensino da Geografia deve estar voltado para a realização de estudos do meio e levar os educandos a interpretar textos, mapas, fotos e paisagens. Pereira (1995) coloca que o objetivo da Geografia escolar é alfabetizar o aluno para a leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações.

Os professores de Geografia conhecem a dificuldade que os alunos têm com relação à interpretação de mapas. Apesar de constituir um recurso didático, por si só, interessante e, apesar de os profissionais serem praticamente unânimes em considerá-lo fundamental ao ensino, percebemos que o mapa tem sido omitido das aulas de Geografia ou utilizados de modo inadequado.

Os professores de Geografia mantêm com a Cartografia um relacionamento indispensável, utilizam-se da Cartografia como um ponto de apoio, como uma ciência auxiliar, um instrumento de análise importante à localização e explicação das diferentes formas de apropriação do espaço pelo homem.

Um indivíduo geograficamente informado é capaz de interpretar mapas e outras representações geográficas e procura sempre ter contato com novos instrumentos e tecnologias para adquirir, processar e expor informações sob uma perspectiva espacial. O ato de mapear conduz ao entendimento e leitura de mapas geográficos. A leitura de mapas constitui uma das etapas importantes para a leitura

do mundo.

As representações cartográficas estão contidas em um campo mais amplo no qual encontramos as imagens de um modo geral. Um mapa constitui uma imagem que pode, antes de mais nada, ser entendida como algo que se assemelha a outra coisa. Ele constitui uma das formas de comunicação visual das mais antigas de que se tem notícia e ainda muito atual.

A imagem está presente na vida de homem desde o início de sua existência; podemos dizer que vivemos em uma civilização da imagem, pois todos os dias acabamos sendo levados a utilizá-la, decifrá-la e interpretá-la. A imagem faz parte do nosso cotidiano, ela é hoje uma das mais importantes ferramentas da comunicação contemporânea. Na imagem cartográfica é que se estabelece a relação realidade/representação.

Joly (1996) afirma que por onde quer que nos voltamos há imagens. Por toda parte do mundo o homem deixou vestígios em forma de desenhos para que nos tempos mais remotos pudessem comunicar informações. Em imagens do passado, os seres humanos deixaram registradas uma série de mensagens; a partir daí, podemos dizer que nasceram os primeiros mapas.

Sabemos que a imagem foi uma preocupação filosófica desde a Antiguidade. Platão e Aristóteles vão defendê-la ou combatê-la pelos mesmos motivos. Imitadora para um, a imagem engana; para outro, a imagem educa. Realmente ela pode desviar a verdade, ou levar ao conhecimento.

A imagem possui representatividade, pois tem a função de evocar outra coisa que não ela própria, ela se utiliza do processo de semelhança. Para compreender melhor as imagens, tanto a sua especificidade quanto as mensagens que veiculam, é necessário um esforço mínimo de análise. O estudo da imagem está relacionado com a abordagem semiótica, ou seja, verificar de que modo ela provoca significações. De fato, um signo só pode ser entendido como tal quando exprime idéias e provoca, na mente daqueles que o percebem, uma atitude interpretativa. O trabalho de interpretar signos consiste em

verificar e existência de categorias de signos diferentes, se estes signos têm uma especificidade e leis próprias de organização e significações particulares.

A semiótica é uma disciplina recente nas ciências humanas (século XX); ela consiste no estudo e interpretação dos signos, estabelecendo sua tipologia e buscando leis de funcionamento de suas diversas categorias. Os signos têm uma materialidade que percebemos através de nossos sentidos. Na Cartografia, estão presentes para designar ou significar um fato ou elemento ausente, concreto ou abstrato. No caso dos mapas, os signos constituem-se num ato de comunicação, por fornecerem informações e poderem ser decifrados. Se as representações cartográficas são compreendidas por outras pessoas além das que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção.

A análise da imagem deve ser feita a serviço de um projeto; para tanto, são necessários limites ou pontos de referência. Dar prazer ao analista, aumentar seus conhecimentos, ensinar, permitir ler ou conceber com maior eficácia as mensagens visuais, são algumas das funções da análise da imagem. O hábito de analisar imagens pode aguçar o sentido da observação e aumenta os conhecimentos, permitindo captar mais informações.

O mapa constitui um meio para mostrar ou para sugerir ao leitor a diversidade das relações visíveis ou invisíveis que constituem a realidade geográfica. Uma mensagem cartográfica também pode ser uma mensagem de interpretação e de comunicação científica.

Minha preocupação tem sido a de indicar uma forma de sistematizar a leitura de mapas em aulas de Geografia. Em nível do Ensino Fundamental, trabalho com a possibilidade de sugerir uma metodologia que incorpore alguns passos que poderão ser seguidos.

Ao longo da minha experiência com o ensino da Geografia, tenho desenvolvido e avaliado uma gama variada de ações práticas no sentido de buscar compreender o processo de construção dos conhecimentos geográficos na escola fundamental, especi-

ficamente, no que se refere à leitura de mapas em aulas de Geografia. Para tanto, variadas atividades envolvendo a elaboração e análise de representações cartográficas em situações de ensino foram pesquisadas e colocadas em prática.

A Cartografia e os professores de Geografia

É na Geografia que se insere a questão do entendimento e da representação do espaço, apesar de outras disciplinas escolares também fazerem uso de mapas.

Para que o ser humano se engaje na reconstrução do espaço e da sociedade é preciso que ele seja, antes de mais nada, um leitor competente do espaço e de sua representação. Um leitor competente do espaço é aquele capaz de ler o espaço real e também a sua representação – o mapa. Através dessas leituras é possível apreender os problemas do espaço e, ao mesmo tempo, conseguir pensar as transformações possíveis para aquele espaço.

Não se deve esperar que todo indivíduo consiga apreender as informações contidas em um mapa, nele a comunicação da informação espacial é feita de forma gráfica. As características de uma cidade, o padrão de drenagem de uma bacia hidrográfica ou os detalhes de uma área agrícola são representados, no mapa, através de toda uma complexidade semiótica. Como afirma Lacoste (1988): “cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler”.

Desde o primeiro mapa, até as representações cartográficas de hoje, houve uma evolução incrível. A tecnologia moderna e o próprio conhecimento científico têm influenciado a confecção de mapas. Os mapas contemporâneos são mais flexíveis, variados e precisos, devido à utilização do sensoramento remoto para a coleta de dados, dos bancos de memória para armazenamento e dos computadores para o processamento dos dados. Esses mapas, no entanto, ainda permanecem nos limites das instituições de pesquisa e nos laboratórios de pesquisa das

grandes universidades. Aos professores do Ensino Fundamental e Médio restam recursos cartográficos ainda considerados insatisfatórios, tanto em quantidade como em qualidade.

Todos os educadores concordam que aprender a ler mapas é necessário ao aluno, porém, não são poucos os que desconhecem como se dá o processo da leitura cartográfica da realidade. Para Oliveira (1996), ao apresentar o mapa em sala de aula, o professor, geralmente, não considera o desenvolvimento cognitivo do aluno. De modo geral, os mapas que os professores de Geografia utilizam em suas aulas são os mesmos em todos os níveis de ensino.

Aos professores cabe a tarefa de escolher os mapas que estejam de acordo com os seus propósitos de ensino. Os mapas a serem utilizados em sala de aula devem ser selecionados com critério. Um bom mapa deve seguir critérios de legibilidade, simplicidade e utilidade de conteúdo. Cada tema a ser desenvolvido em sala de aula supõe uma gama variada de subsídios cartográficos indispensáveis ao entendimento dos alunos.

O bom mapa é aquele que apresenta corretamente o que o professor quer mostrar, portanto, o mapa (ou mapas) utilizado em aula deve ser selecionado de acordo com os objetivos dos conteúdos ministrados. Ele deve funcionar como fonte de informação que conduza à leitura crítica da realidade.

O valor do mapa está naquilo que o professor se propõe a fazer com ele; o mapa é um instrumento nas mãos do professor, é um modelo da realidade que o professor aplicará em diversas situações didáticas. É preciso que o professor saiba ler o mapa para poder ensinar a leitura cartográfica aos seus alunos. A exposição de mapas não pode ser confundida com a compreensão dos mesmos pelos alunos. O trabalho com mapeamentos e com leitura de mapas constitui um terreno fértil à aprendizagem.

De modo geral, as escolas oferecem aos professores do Ensino Fundamental alguns recursos cartográficos básicos, entre eles: o globo terrestre, mapas murais, atlas escolares e os recursos cartográficos dos livros didáticos.

O globo terrestre é de grande aplicação didática

e apresenta sua forma como qualidade básica. É a melhor e mais fiel forma de representação da Terra. O globo constitui um objeto de grande interesse por parte dos alunos, principalmente pelo componente tridimensional e pela visão global que proporciona. Torna-se importante ressaltar a necessidade de trabalhar o globo juntamente com o mapa planimétrico, pois são complementares ao entendimento da realidade pelos alunos.

Os mapas murais geralmente são expostos na frente da sala e os professores se referem a eles no momento de localizar e relacionar conteúdos; constituem os recursos mais disponíveis nas escolas, no entanto, pecam na variedade. De modo geral, as escolas dispõem de mapas políticos e físicos, representados em um tipo apenas de projeção cartográfica.

Os atlas geográficos constituem um recurso complementar aos mapas murais, porém, não são todas as escolas que dispõem de bons atlas e em número suficiente para trabalhar com os alunos.

De modo geral, os atlas comercializados apresentam dois grupos de problemas: a maior parte deles apresentam uma densidade exagerada de informações, o que os torna confusos, principalmente, para os alunos de uma faixa etária mais baixa. Além disso, a maior parte deles não contém as representações mais significativas e necessárias ao desenvolvimento de certos temas geográficos. Geralmente estes problemas são minorados com o trabalho do professor, que seleciona as representações básicas a cada tema e usa da criatividade na proposição de atividades cartográficas.

O livro didático constitui um recurso didático muito empregado, apesar de muitos deles apresentarem deficiências graves; são, para a maior parte dos professores, um mal necessário. Em muitas escolas os mesmos constituem a única fonte de consulta disponível.

Geralmente, os professores vêem o livro didático como um auxiliar na proposição de ações didáticas, no entanto, esta expectativa é frustrada na medida em que muitos livros propõem atividades mecânicas e desinteressantes. Muitas coleções se utilizam de uma gama variada de mapas temáticos que deveriam

resultar em um melhor entendimento dos alunos, porém, não são propostas atividades cartográficas e os mesmos permanecem apenas como ilustrações sem nenhum valor de análise. Muitas vezes, as atividades propostas não estimulam a criatividade, o trabalho mecânico de colorir mapas sem que nada seja feito com eles, em termos de análise, também não acrescentam muito à aprendizagem dos alunos. O que nos chama a atenção é a falta de compromisso de alguns autores, quanto aos elementos da representação cartográfica (falta a indicação de projeção, escala e legenda). A maior parte das atividades propostas não levam os alunos a desenvolverem noções espaciais, habilidades de representação e capacidade de leitura da realidade através de mapas são mecânicas, decorativas e solicitam apenas a reprodução de conceitos anteriormente descritos. Observa-se também a pouca integração das representações cartográficas ao texto; sabemos que o texto deve contribuir para a leitura da representação, assim como a representação deve complementar os conteúdos do texto.

O professor pode minimizar essas deficiências apontadas. Por maior que seja o número de recursos cartográficos de que disponham os professores de Geografia, estes serão despidos de valor se o professor não tiver criatividade no momento de propor atividades. O valor do professor de Geografia como agente no ensino do espaço está nas ações didáticas colocadas em prática; nelas, a Cartografia entra como um meio para a aprendizagem. São importantes as propostas de elaboração de mapas que possibilitem a localização, comparação, interpretação e análise dos fatos geográficos; estas promovem o desenvolvimento de uma gama variada de esquemas mentais que resultam na aprendizagem e autonomia intelectual do aluno.

Buscando propostas de trabalho com mapas no Ensino Fundamental

Os últimos dez anos da minha atividade docente tem sido de busca por um modo de desenvolver junto aos alunos a capacidade de ler mapas diversos. O

propósito tem sido o de desenvolver formas de aplicabilidade da Cartografia no ensino dos conteúdos de Geografia na escola fundamental; cada aula dada é uma oportunidade de exercitar novos modos de incluir atividades de elaboração e leitura de mapas.

Através de ações que envolvam mapas as informações transformam-se em conhecimento. Inicialmente, as informações devem ser tratadas através da percepção e observação, leitura de dados, decodificação das significações, avaliação das informações recebidas, procura de novas informações que enriqueçam a análise; posteriormente, os conhecimentos adquiridos são incorporados resultando em um texto de leitura do mapa. Ao utilizar representações cartográficas, o propósito do professor de Geografia deve ser o de oferecer condições para que os alunos possam realizar reflexões críticas a respeito da realidade representada.

Os recursos cartográficos nunca devem ser utilizados como meras ilustrações, eles sempre são colocados de modo a estimular o pensar, interpretar, comparar, analisar e concluir sobre a realidade vivenciada ou não. As representações cartográficas são um meio de observação, registro, pesquisa e de comunicação de resultados obtidos em estudos geográficos.

Para Simielli (1986), no ensino da Geografia, a Cartografia se apresenta em dois ramos: um direcionado para a elaboração de croquis e maquetes, o outro supõe um nível mais elevado de rigor quanto aos elementos da representação cartográfica. A elaboração de croquis deve ser estimulada principalmente nas séries iniciais; nela, há maior liberdade de representação, e o mais importante é a cognição, percepção individual e a criatividade do aluno. Nesta situação o aluno trabalha como mapeador, familiarizando-se com a necessidade de reduzir e simbolizar a realidade para poder representá-la. A atividade de mapear constitui um passo importante para formação do leitor de mapa. Na fase de leitura do mapa são realizadas análises fundamentadas em pesquisa de informações, e o aluno torna-se mais crítico com relação às informações que obtém através do mapa.

Um sugestivo encaminhamento metodológico para o trabalho de construção e leitura de mapas pode

ser o de iniciar os alunos na construção de mapas pessoais, passando pela análise conjunta (professor e alunos) dos elementos neles simbolizados. Em uma segunda etapa, o professor deve estimular a construção de mapas sistemáticos, tanto no conteúdo como na forma de representação.

A busca por um referencial teórico para a leitura de mapa surgiu em contato com alunos de 5^{as} e 6^{as} séries de uma escola pública de Campinas, SP. O propósito foi sempre o de verificar em que medida a compreensão dessas representações pode indicar caminhos na prática de ensino em Geografia. As ações foram desenvolvidas a partir da observação direta da realidade, depoimentos foram registrados e questionamentos entre professor e alunos foram compondo um quadro indicativo de etapas para o desenvolvimento de leituras de mapa. Procurou-se, deste modo, um dos caminhos possíveis para conseguir o envolvimento dos alunos na construção, entendimento e leitura da realidade através de mapas, com o exercício do espírito crítico. Proposições metodológicas visando à incorporação da leitura de mapas na prática de ensino da Geografia foram sendo esboçadas.

A orientação geral foi a confrontação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos. O conhecimento cotidiano é o parâmetro inicial para a mobilização do educando para o processo ensino/aprendizagem. O aluno, como membro da sociedade ou do grupo social, já possui conhecimentos de Geografia, conforme seu quadro de referência cultural. Esse conhecimento convive com os saberes de diferentes níveis de elaboração provenientes da mídia e de outros lugares das relações familiares. Tais conhecimentos mesclam-se com os conhecimentos aprendidos na escola, vão ampliando, recriando e compondo um conhecimento geográfico mais rico e completo.

Em qualquer momento do ensino várias ações podem entrar em vigor. A atitude é do professor, é ele que, em interação com seus alunos, desencadeia a ação e quem tem a chance de verificar, na dinâmica do processo, sua adequação e eficiência em função de seus propósitos. Essas ações didáticas devem ser dirigidas a um objetivo e sempre contêm um motivo

que mobiliza o sujeito. Toda ação didática que estabeleça situações de interação, cooperação e que tenha como orientação geral a confrontação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, constitui um terreno fértil à construção do conhecimento geográfico.

Sempre é possível o desenvolvimento de ações envolvendo mapas. O mapa é uma forma de expressão muito característica do discurso geográfico, é uma linguagem peculiar dessa ciência e precisa ser aprendida pelos alunos.

Observações realizadas no cotidiano dos alunos, questionamentos em situações de sala de aula, atividades individuais e em grupo, mostram um pouco da aproximação que os alunos vêem entre os mapas e a aprendizagem da Geografia. O principal foco da análise é o das afirmações expressas pelos educandos em conversas informais em aula. Solicitados a apontarem as razões do gosto pela Geografia, responderam prontamente: “porque aprendemos mais sobre o Brasil e outros países”, “para aprender a ler mapas”, “para nos localizarmos através de mapas”, “para conhecer o mapa geográfico”, “para aprender mapas e conhecer a Geografia do mundo”. Atividades mais informais envolvendo a observação de globos e mapas causam sempre grande entusiasmo e participação dos alunos. A vivência dos sujeitos direcionada à leitura de mapas estimula a participação dos alunos, ao professor cabe a complementação com conhecimentos científicos.

A análise do mapa ou da representação cartográfica deve ser feita a serviço de um projeto, para tanto, são necessários limites ou pontos de referência. Dar prazer ao analista, aumentar seus conhecimentos, ensinar, permitir ler ou conceber com maior eficácia as mensagens visuais, são algumas das funções da análise. O hábito de analisar mapas pode aguçar o sentido da observação e aumentar os conhecimentos, permitindo captar mais informações.

Não existe um método absoluto para análise, mas opções a serem feitas em função dos objetivos. O mapa é uma mensagem visual, a sua função como ferramenta de comunicação é transmitir uma mensagem para o outro, é uma produção humana que visa

estabelecer uma relação com o mundo. A função informativa lhe proporciona a dimensão de instrumento de conhecimento, pois fornece informações sobre lugares, além de servir para ver o próprio mundo e interpretá-lo. Para iniciar os alunos na leitura de mapas, temos que elaborar um estudo preliminar predispondo-os a um certo modo de percepção, interpretando diferentes tipos de signos e detectando o maior número de associações entre o real e o representado. Conclui-se, então, que é importante a leitura enriquecida pelo esforço de análise.

Trabalhando com as 5^{as} séries

(...) Para fazer o meu mapa tive que diminuir o tamanho da escola para que pudesse caber no papel. Tive que usar pequenos desenhos ou figuras para poder representar árvores, quadra e cantina. Fiz uma legenda, porque senão ninguém ia entender o meu mapa, só eu (...). (Renata, 5^a série A)

O primeiro passo é sugerir atividades que constituam um avanço na compreensão das representações cartográficas pelos alunos; para tanto, é sugerida a elaboração de um mapa da escola e de seus arredores. Durante conversas informais em situações de sala de aula são propostas atividades que incluem o mapear como tarefa. O mapeamento do espaço de vivência do aluno constitui o primeiro passo metodológico para o aprendizado de mapas geográficos. O propósito é levar os alunos à observação e representação do espaço por onde circulam. O percurso pela parte física da escola leva os alunos a realizarem uma atividade de observação do meio ambiente. No retorno à sala de aula, é proposta a realização do mapa. Os alunos ficam livres para questionamentos e para elaborar a representação a seu modo, com os detalhes que melhor lhes convierem.

Observa-se que os mesmos apresentam uma boa noção de proporcionalidade, as áreas esportivas e a cantina são os detalhes mais freqüentes, indicando a importância da área social do estabelecimento. No mapa realizado, os alunos trabalham com a simbolização, adotando, principalmente, os símbolos analógicos. É importante ressaltar que os alunos que re-

sidem nas proximidades da escola, e por mais tempo, realizam uma representação mais rica em detalhes. Isto reafirma a idéia de que, na representação do espaço, o conhecer é muito importante.

Após a elaboração do mapa, os alunos são solicitados a falarem sobre os detalhes da sua representação. A representação gráfica combinada com a expressão oral leva o aluno à compreensão da realidade e ao desenvolvimento da habilidade de traduzir a realidade através de representações e relatos.

Durante o relato oral solicitado ao final da atividade, o professor aproveita a oportunidade para introduzir noções básicas sobre os elementos da representação cartográfica, quando são trabalhados os conteúdos sobre escala, projeções e a simbolização cartográfica. Deste modo, os alunos da 5^a série são iniciados na atividade de mapear, e mostram-se aptos a evoluir para a leitura de mapas. Os elementos da representação cartográfica já são percebidos como importantes na realização do mapa.

Trabalhando com as 6^{as} séries

(...) Este mapa mostra o Brasil de cima, como se a gente visse o nosso país de uma nave espacial. Este país tem muitos recursos naturais e muitos problemas sociais e econômicos (...). Thiago (6^a série C)

Nas 6^{as} séries, as noções iniciais sobre o processo de mapeamento são o ponto de partida para que os alunos ingressem na etapa de leitura de mapas.

Um bom leitor de mapas deve ter passado pela etapa de mapeador. São propostas atividades de leitura de mapas, para tanto é dada liberdade total no desenvolvimento da análise. Os alunos elaboram redações que são recolhidas e cujas partes são selecionadas para compor um texto da classe. Cada aluno que tenha partes do seu trabalho selecionadas, escreve-as na lousa. Os mesmos mostram-se estimulados por serem autores do texto da classe. Ao professor cabe o papel de intermediador que, a partir da vivência dos alunos, acrescenta os conteúdos geográficos.

De modo gradativo e natural os alunos passam a destacar algumas linhas metodológicas importantes

à leitura do mapa. Juntamente com os alunos o professor destaca alguns passos indispensáveis à leitura do mapa. Era consenso entre os alunos que a leitura deveria iniciar-se com a apresentação do mapa, sendo informado o conteúdo e local representado. Após a apresentação é feita a análise da escala através da explicação do seu significado, grau de generalização e nível de detalhes que a mesma permite observar. O terceiro passo é a análise da simbologia, tipos de símbolos, seus significados e distribuição na área da representação, destaque de áreas com maior ou menor intensidade do fenômeno representado. Depois, chega o momento de tirar conclusões pessoais, ou seja, de realizar a leitura crítica e pessoal da representação. Os alunos passam a sentir a necessidade de pesquisar informações adicionais que possam contribuir para o enriquecimento da leitura.

Ao realizar a leitura do mapa, o aluno desenvolve práticas importantes ao ensino/ aprendizagem, pois trabalha com diferentes modos de comunicação da informação. Elabora um texto escrito, fruto da observação visual e busca informações complementares em diferentes formas de linguagem como jornais, livros, revistas, filmes, internet, etc. A atividade de leitura de mapa transforma-se em uma oportunidade de exercitar a organização mental e a postura de pesquisa. Ao lerem o mapa, os alunos realizam a leitura crítica do mundo. O aluno da 6ª série já demonstra uma maior capacidade de análise; não apenas descreve, mostra a sua postura de leitor de mapa.

Palavras finais

O resultado mostra que, junto aos alunos, podemos tirar indicativos de ações cognitivas preciosos. Tomando-se como ponto de partida o conhecimento que acumularam, foram identificados alguns passos ou etapas de elaboração de leitura de mapas.

Ensinar significa criar condições para que o aluno, efetivamente, entenda aquilo que se está querendo que ele aprenda. A metodologia constitui o meio para se atingir esse fim. Ao assimilar os conhecimentos, o aluno assimila também as metodologias e as visões de mundo que os atravessam.

Todo o esforço aplicado na elaboração e aplicação de ações práticas resultou em indicativos de elaboração de leitura de mapas. Certamente outros caminhos poderiam ter sido seguidos e outros elementos de análise sido agregados. Considero que as conclusões resultantes ampliam as possibilidades da realização de leituras de mapas na prática de ensino da Geografia. A questão não está fechada, é o professor que, em reflexão constante sobre sua prática pedagógica, pode contribuir para o aprimoramento das propostas aqui contidas e abrir caminhos de superação das dificuldades relacionadas com o entendimento e uso do mapa em sala de aula.

Ao utilizar representações cartográficas, o propósito do professor de Geografia deve ser o de oferecer condições para que os alunos possam realizar reflexões críticas que os conduzam à leitura da realidade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rosângela D. e PASSINI, Elza Y. **Espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- BALCHIN, W. G. V. Graficacia. **Geografia**, Rio Claro, v. 3, n. 5), p. 1-13, abril, 1978.
- BERTIN, J. **Sémiologie graphique**. Paris: Mouton-Villards, 1973.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- DEL RIO, Vicente, OLIVEIRA, Livia (Orgs.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Nobel, 1996.
- DREYER- EIMBCKE, Oswald. **O descobrimento da Terra**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- DUARTE, Paulo Araújo. **Cartografia temática**. Florianópolis: UFSC, 1991.
- FLAW, Terry. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo, 1981.
- FLAWELL, J.H. **Psicologia das idades**. Manuele, 1988.
- JOLY, Fernando. **A cartografia**. Campinas: Papirus, 1990.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.
- LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.
- MARTINELLI, Marcelo. **Curso de cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 1991.
- MATTEWS, Hugh. Cultura, environment experience and environmental awareness making sense of young Kenya children's views of place. **Geographical Journal**, v. 161, n. 3, p. 285-295, nov. 1995.
- NEIVA, Jr. Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática. 1986. (Série Princípios).
- OLIVEIRA, Cêurio de. **Curso de cartografia moderna**. Rio de Janeiro, 1988.
- OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Rio Claro: UNESP, 1977. (Tese, Livre Docência).
- PAGANELLI, Tomoko. A noção de espaço e de tempo. **Revista Orientação**, São Paulo, n. 6, nov. 1985.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.
- PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos". **Caderno Prudentino de Geografia**, São Paulo, n. 17, jul. 1995.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**. Manuele, 1977.
- PIAGET, Jean. **Psicologia das idades**. Manuele, 1988.
- RAISZ, Erwin. **Cartografia geral**. Rio de Janeiro: Científica, 1969.
- RUA, João. **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: Acess, 1993.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de geografia do 1º grau**. São Paulo: Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas, 1988.
- SIMIELLI, M. H. R. **O mapa como meio de comunicação cartográfica: implicações no ensino da geografia do 1º grau**. São Paulo: USP, 1986. (Tese, Doutorado).
- VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: APENAS A PONTA EMERSA DE UM ICEBERG*

Nídia Nacib Pontuschka*

A insistência do MEC em fomentar a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos por PCNs, visando a sua implantação, após a conclusão final do texto sem a participação efetiva da comunidade educacional brasileira pode, segundo alguns, ser a tentativa de desviar a atenção para problemas educacionais muito maiores que a sociedade brasileira enfrentará em futuro próximo. Ou seja, os PCNs constituem tão somente a ponta emersa do *iceberg*.

A análise de outros documentos permite vislumbrar como a política educacional é muito mais abrangente. Para entender melhor esse projeto político pode-se analisar, por exemplo, a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação para a formação de professores que separa a teoria da prática e assim imita enviesadamente o que foi realizado na França, nos anos 90, quando houve a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM), o qual substituiu as agências de formação de professores existentes na França e a tradicional Escola Normal de Instituteurs (ENI).

É preciso entender melhor as diferenças entre França e Brasil. Na França, todos os candidatos a professores desde a educação infantil até o ensino médio, a partir dos anos 90, deverão cursar dois anos em uma IUFM, mas só poderá fazê-lo quem ti-

ver o diploma de *licence*, ou seja, ter completado três anos universitários. Esses institutos, segundo a lei, deverão funcionar em estreita relação com a Universidade. (Silva, 1998, p. 24)

Silva ainda informa que “teoria e prática se confundem e se confrontam ao longo do processo formador tendo como mediadores principais a pesquisa e os estágios”.

As medidas adotadas tinham como objetivo a valorização do professor. Desde a implantação dos IUFM, todos são chamados de professores, o que não era o caso dos professores de educação infantil e da escola primária, antes chamados de *instituteur* ou *maître*. Outro fato, no sentido da valorização, foi a implantação da paridade salarial, pois todos os professores formados nos IUFM, existentes em território francês, têm o mesmo salário inicial.

Enquanto no Brasil a proposta é a de que a formação do professor seja feita no chamado Instituto Superior de Educação fora da Universidade, separando a teoria da prática e sem necessidade de que o futuro professor passe pela Universidade pelo menos por alguns anos. A comunidade científica vinculada à Educação vem sendo veementemente contrária a essa proposta que está em vias de ser regulamentada, não reconhecendo essa criação como importante para formar maior número de educado-

* Apresentado no 5º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – PUC Minas, maio/99.

** Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

res com garantia de sua formação se não houver a vinculação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa.

Fatos graves estão na iminência de ocorrer como, por exemplo, a obtenção dos certificados após a conclusão do curso, os quais terão a mesma validade que os diplomas de Licenciatura emitidos pela Universidade.

Mas o entendimento do que acontece com a educação não pode ser atingido, se pensarmos apenas no movimento educacional que ocorre nesse momento. Para a compreensão maior da Educação, precisamos nos voltar para a sua história, para os contextos mundial e nacional, de pós guerra até o final deste século, antes de nos debruçarmos sobre o significado dos PCNs apresentados às escolas brasileiras pelo MEC.

O contexto mundial e a Educação

Como ponto de partida para nossa discussão lembremos, de forma breve, os acontecimentos mais significativos do mundo.

O mundo capitalista de pós-guerra fortaleceu os capitais monopolistas e também a sua internacionalização e construiu as bases para a difusão do neoliberalismo no mundo. Os capitais extrapolaram as fronteiras. A Guerra Fria desenhou um panorama político de confronto velado, enquanto a economia avançava na criação de novas tecnologias, visando ao aumento da produtividade, sobretudo industrial, com inovações tecnológicas cada vez mais sofisticadas, até chegar ao mundo computacional. Nessa transposição de fronteiras, os Estados nacionais assumiram importante papel, pois ofereceram o suporte básico para o desenvolvimento desse capitalismo mundializado. (Camargo e Fortunato, 1997, p. 21)

Na América Latina, a hegemonia neoliberal foi se consolidando nos anos 80 e 90, e o Chile funcionou como *experiência piloto* debaixo da ditadura militar de Pinochet, com resultados satisfatórios aos olhos do conjunto de países interessados na nova ordem mundial, mas sentidos de forma bastante di-

ferente por grande parte da população chilena que viu sua qualidade de vida deteriorada por meio do desemprego e do alto custo de vida.

No Brasil, a inflação desenfreada foi o principal problema econômico que serviu de motivação para conduzir o País em direção a reformas significativas no âmbito dos compromissos do Estado, direcionado a uma política explícita de privatização e descompromisso com a dimensão social. (Adaptado de Camargo e Fortunato)

A internacionalização da economia e a globalização não atingem somente a economia brasileira, mas intervêm em outras dimensões importantes da vida do País, tanto cultural como social, com destaque para a educacional que nos interessa de perto.

A internacionalização da economia reorganizou a sociedade em decorrência da instalação das multinacionais. O País rapidamente se urbanizou, o que certamente foi necessário para o desenvolvimento da proposta econômica neoliberal. O novo País industrial necessitava de mão-de-obra qualificada no sentido de atender à nova indústria, e a escola “para todos” tornou-se uma necessidade. Esther Grossi sobre isso contesta:

A meta de colocar todas as crianças na escola é vazia, se não estiver associada intrinsecamente à meta de que essas crianças alcancem as aprendizagens típicas das escolas. (Grossi, 1996, p. 4)

O que presenciamos após a Lei 5.692/71 foi a extinção do exame de admissão e a fusão do ginásio ao primário, constituindo a escola de 1º grau de 8 anos. Se olharmos isoladamente, isso foi um avanço; no entanto, o que realmente aconteceu foi que as verbas destinadas à educação permaneceram as mesmas, insuficientes para atender ao aumento do público a ser escolarizado. Mudanças no currículo e na grade curricular, como a criação de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, contribuíram para causar danos à formação de toda uma geração de estudantes.

A criação de Estudos Sociais destinava-se a eliminar gradativamente a História e a Geografia da grade curricular. As medidas legais foram tomadas

pelo Conselho Federal de Educação e demais órgãos decisórios sobre o ensino, em plena ditadura militar, quando a discussão dos problemas reais da vida do País estavam ausentes do grande público.

A legislação imposta de forma autoritária tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos.

O início da década de 80 foi de grandes esperanças para a redemocratização da vida política do País como para a (re)invenção de uma escola mais democrática; no entanto, os sonhos não se concretizaram, e mesmo após a saída dos militares do cenário político, os presidentes civis que os sucederam continuaram a estreitar as alianças com os países mais ricos do hemisfério norte por meio do FMI e do Banco Mundial.

Hoje, após quase 20 anos da Lei 5.692/71 e com a nova LDB/96, a escola de 1º e 2º graus muda de nome: escola de Ensino Fundamental e Médio, o que implica em mudanças estruturais que afetam e vão afetar mais ainda a educação do Brasil, sobretudo, a escola pública, no momento em que o nosso país e outros países da América Latina vêm-se cada vez mais atrelados às determinações de órgãos representativos dos chamados países centrais como o Banco Mundial.

A análise do documento "Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico" permitiu evidenciar o modelo hegemônico neoliberal para a região e compreender como as recentes mudanças no cenário educacional brasileiro estão conectadas a uma política mais ampla, relacionada ao desenvolvimento do sistema internacional. (Camargo e Fortunato, 1996, p. 15)

A análise desse e de outros documentos oficiais nos permite vislumbrar as transformações que a educação do Brasil vai sofrer, bem como a de outros países da periferia do mundo capitalista atual.

Nessa análise continuam os autores:

(...) as mudanças na escola de ensino fundamental e médio não são medidas isoladas e desvinculadas de um projeto global; pelo contrário, expressam o ca-

minho trilhado pelo governo brasileiro para pôr em prática as políticas neoliberais decididas em escala mundial.

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais, iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas, ditadas pelo conjunto dos países centrais para países chamados de "emergentes" como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado brasileiro e que afetam profundamente a rede pública do País.

Esther Grossi, em "Proposta Alternativa e Análise – crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais", em determinado momento do texto afirma:

Os baixos índices de aproveitamento escolar e a superficialidade das soluções constituem o dilema no qual continua se debatendo nossa educação. A política educacional do atual governo federal não deu mostras de se liberar desse dilema, que se revela na ausência de apoio à pesquisa didática adequada, aquela que tem como base uma sólida teoria da aprendizagem e que, ao mesmo tempo, se faz no coração da sala de aula. (Grossi, 1996, p. 4)

Os professores brasileiros não podem ficar alheios às transformações que estão ocorrendo na Educação e entender os documentos dos PCNs como algo isolado que já chegou às escolas do Ensino Fundamental e, em breve, chegarão os documentos que darão novos rumos ao Ensino Médio do País. Discussões mais amplas precisam ser realizadas para que o Estado sinta a presença forte da comunidade científica e dos professores em geral e que consigamos interferir na continuidade dessas políticas públicas.

O MEC fala em documentos oficiais sobre a autonomia da escola, mas, em uma análise lógica, percebemos logo as suas contradições:

Ao mesmo tempo que defende tal autonomia, o Estado propõe arbitrariamente avaliações externas sistemáticas que interrompem este processo na medida que desconsidera as particularidades e especificidades de cada instituição. Não é possível pensar em autonomia didático-científica se ela está cerceada pela matéria-provão. (Camargo e Fortunato, 1996, p. 26)

Portanto, podemos prever que esse se constitui em mais um discurso dos órgãos oficiais.

PCN de Geografia – algumas reflexões

O trabalho expressa o direcionamento dado ao ensino da Geografia segundo a visão de um grupo de geógrafos, sobretudo paulistas, reconhecidos pela comunidade científica do País pela sua participação nas universidades, nos congressos e encontros e na obra produzida: teses, artigos que versam sobre problemas espaciais e ambientais. Não se discute o mérito dos elaboradores e assessores. No entanto, a nossa preocupação é com o público-alvo. Em documentos anteriores, divulgados pela Secretaria de Educação Fundamental – MEC, afirmava-se a necessidade de parâmetros nacionais, sobretudo para muitos dos *Estados* do Nordeste, Norte e mesmo Centro-Oeste. No entanto, o texto que ora se apresenta é para professores do 1º mundo. Sabemos que a *minoría* dos professores deste país, inclusive do estado de São Paulo, são egressos de Universidades Públicas e que a grande maioria vem de Escolas Superiores Particulares. Com exceção de algumas PUCs e de universidades como a UNIJUI – RS, tais escolas trabalham em seus cursos com bibliografias que são preocupantes no sentido da formação do professor de Geografia e do educador que ele deve ser.

O texto bem elaborado, coerente do ponto de vista da Geografia, em que se incluem os geógrafos elaboradores, destina-se ao professor bem formado que com maior ou menor intensidade já conhece a bibliografia geográfica mais atualizada e acompanha a trajetória que a ciência geográfica e o seu ensino têm passado nas últimas décadas. O texto é teórico demais para o professor que ainda utiliza o livro didático como a sua única ou principal bibliografia. Desse modo, ao lado dos PCNs muitas outras ações precisam ser efetivadas para que o público-alvo possa elevar a qualidade de seu trabalho de acordo com os objetivos gerais previstos pelo MEC. Que tais ações contemplem a *formação permanente* do professor, eliminando a dicotomia entre formação inicial e for-

mação continuada.

Não conheço até agora nenhum guia, proposta ou parâmetro curricular que tenha agradado a *gregos e troianos*, como se dizia no passado, portanto a sua construção é sempre polêmica, o que de certa forma é um dos caminhos pelos quais o conhecimento avança. Quando os PCNs chegarem às escolas, conheceremos a sua validade, ao serem lidos e tomados ou não como referência na prática da sala de aula pelos professores das escolas do Ensino Fundamental.

O Parâmetro de Geografia avança em determinados aspectos e retrocede em outros, por exemplo, mesmo que a economia não esteja ausente, ela está pouco enfatizada. Em certos momentos tudo parece muito asséptico, sem as grandes polarizações que existem sobre a apropriação do espaço e os vários poderes: econômico, político, religioso, do Estado e das oligarquias dominantes, aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade.

A geopolítica está praticamente ausente. Não se pode esquecer o que ocorre no Oriente Médio, na ex-Iugoslávia, no Tibet, a exemplo das verdadeiras dimensões que ocorrem em Kosovo com as intervenções da OTAN, que ao invés de tentar resolver a guerra, acirra mais ainda a destruição da população civil. Hoje temos informações fragmentárias pela mídia. Como pesquisarmos com maior profundidade o que ocorre com as guerras, se elas estão invadindo também os nossos lares (de alunos e professores) por meio da televisão, com informações fragmentárias que impedem os telespectadores de conhecer a complexa realidade?

Na tentativa de aliar a teoria à vivência “concreta” dos professores, alguns exemplos poderiam ser dados sobre espaços concretos ou sobre problemas vivenciados no Brasil e no mundo.

Uma inovação dos PCNs é constituída pelos temas transversais que vêm apavorando os professores. A forma autoritária como eles vêm chegando às escolas realmente é para provocar indignação. Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores, distribuídos por todo o território brasileiro, momentos de reflexão, no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e a necessidade

de trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo. Idéias boas são destruídas pela forma autoritária de sua divulgação, sem que a escola seja considerada como um *locus* de produção de conhecimento e de educação permanente.

Do mesmo modo que pudemos avaliar o destino de outros guias e propostas curriculares de gestões estaduais e municipais, do ponto de vista de como mexeram ou não com o trabalho pedagógico nas es-

colas, estamos aguardando os resultados. No entanto, não podemos aguardar passivamente, mas continuar no nosso trabalho de formação com os instrumentos materiais disponíveis, com a discussão enriquecedora de nossa prática social; e se o Estado apenas consegue fazer propostas distanciadas da realidade brasileira, que essas propostas em questionamento sirvam para a construção da escola democrática que almejamos para a sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael Apple. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Trad. de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Ensino superior na América Latina e no Caribe**: um documento estratégico. 1996.
- CALLAI, Helena Copetti. O meio ambiente no ensino fundamental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 13, p. 9-19, 1997. (Dossiê: os PCNs em discussão).
- CAMARGO, L. F. F., FORTUNATO, M. R. Marcas de uma política de exclusão social para a América Latina. In: **Terra Livre**, São Paulo, n. 13, p. 20-29, 1997. (Dossiê: os PCNs em discussão).
- GROSSI, Esther Pillar. Proposta alternativa e análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1996. (Caderno número 4, do mandato como deputada federal).
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Terra Livre**, São Paulo, n. 13, p. 9-19, 1997. (Dossiê: os PCNs em discussão).
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. Formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: o que temos e o que precisamos. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 143, p. 21-30, out./dez. 1998.
- TOMMASI, L. et al (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Maria Tereza Souza Cruz*

A Prática de Ensino de Geografia, quer seja no Ensino Fundamental quer no Ensino Médio, vem recebendo, por parte de alguns teóricos, contribuições importantes e significativas no tocante ao seu desenvolvimento em sala de aula.

Essas contribuições têm recaído especialmente no que concerne à *relação método-conteúdo, teoria-prática, formação do professor, livro didático, construção do conhecimento* em Geografia. Os textos, as argumentações, as reflexões, têm tentado propor metas ao ensino de Geografia e vêm avançando, cada vez mais, no desvendamento das funções do conhecimento geográfico produzido numa sociedade em conflitos permanentes.

A educação geográfica vem, portanto, sendo enriquecida com o aprofundamento de noções e *conceitos* na perspectiva de uma prática pedagógica não alienante, mas conscientizadora do caráter ideológico e político do conhecimento: *uma prática social*.

Contudo, essa concepção teórico-prática do ensino de Geografia não tem conseguido se consubstanciar na prática docente em sala de aula. Trata-se, pois, de um problema cujas soluções, buscadas até então, não vêm refletindo nos resultados do processo ensino-aprendizagem da disciplina geográfica. Tudo se passa como se faltasse uma “receita” capaz

de transformar as idéias “teoricamente concebidas” em ações conscientes dessa perspectiva inovadora, isto é, uma perspectiva possível.

Assim, longe de se configurar um modelo didático-pedagógico em que o aluno seja capaz de pensar e de tomar decisões, a Prática de Ensino da disciplina, apesar dos esforços já despendidos, continua, como afirma Almeida (1991, p. 84), a estudar

(...) os fenômenos como ocorrências parceladas, desvinculadas do todo, sem conexão com o social no qual estão inseridos. Tanto a natureza quanto a sociedade são vistas como ocupantes de um espaço herdado cuja organização foi predeterminada por forças externas e alheias à sua dinâmica atual.

Das próprias raízes históricas da Geografia fluem fatores ideológicos que influenciaram decisivamente o processo ensino-aprendizagem da disciplina. Aliados a esses fatores há outros que vão desde a precária formação do professor à desvalorização do magistério como categoria profissional.

Tais fatores têm levado, portanto, os professores a uma prática pedagógica reprodutivista, estagnada, inconsciente e até mesmo irresponsável. Segundo Pontuschka e Oliveira (1989, p. 119), vai se “formando, assim, mais um ciclo vicioso na escola, onde o novo professor já entra envelhecido”.

Assim, se de um lado há uma preocupação constante com as tentativas de renovação do ensino da

* Mestre em Geografia. Professora Aposentada de Prática de Ensino de Geografia – Departamento de Educação – CECH-UFS.

Geografia, do outro lado, forças antagônicas insistem em restringir esse espaço renovador a uma pequena parcela de mestres que ainda pouco tem conseguido romper com as “decisões” preestabelecidas a partir de uma estrutura hierarquizada da escola, do sistema educacional e da estrutura social a que o professor está submetido.

Desse modo, a formação do professor de Geografia na Universidade, com raras exceções, continua a merecer uma séria reflexão, porquanto não vem conseguindo estabelecer, a contento, a *relação interdisciplinar* e a *relação teórico-prática*.

Por mais paradoxal que possa parecer, essa realidade pode ser comprovada no desenvolvimento das atividades da maioria dos cursos de licenciatura.

Mesmo com a ampliação da carga horária da parte pedagógica dos cursos de formação do educador, a falta de integração entre as disciplinas ditas de conteúdo e entre estas e as disciplinas pedagógicas continua a ser tema de discussão nas avaliações dos cursos de Licenciatura em Geografia.

O avanço do debate teórico-metodológico da Geografia na Universidade não foi ainda capaz de romper com a fragmentação imposta pela necessidade da especialização do ensino acadêmico, apesar das renovações curriculares.

Não foi possível, também, ultrapassar as “fronteiras” entre as disciplinas. Assim, a noção de *continuidade*, de *processo*, precisa ser trabalhada em sala de aula, de modo a destruir a compartimentação do saber imposta pelos currículos, na perspectiva da *totalidade geográfica*.

Na mesma direção segue a relação teoria-prática, em geral enfatizada nos discursos, mas que não consegue ser exercida no cotidiano da realidade do aluno.

Poucas disciplinas trabalham essa relação e, quando o fazem, perseguem um conteúdo específico (trabalhos de campo, a exemplo daqueles realizados nas disciplinas Climatologia, Geomorfologia etc.) sem a devida preocupação com a questão pedagógica, ou seja, como adequar o conteúdo científico trabalhado na atividade de campo à prática

de sala de aula no Ensino Fundamental e Médio.

Acerca dessa questão, Oliveira (1989, p. 141) afirma:

É necessário, ainda, abrir a possibilidade da efetiva integração metodológica entre as diferentes áreas do ensino, de modo a destruir a compartimentação do saber imposta pelos currículos atuais, e construir o conceito de totalidade, de modo que o aluno possa, simultaneamente, pensar o presente/passado e discutir o futuro, que, antes de tudo, lhe pertence.

Entendendo-se, portanto, que a Prática de Ensino se caracteriza pela *experiência*, é fundamental que o aluno inicie esta (experiência), logo no início do curso, para poder fazer e refazer seus próprios caminhos no decorrer do processo ensino aprendizagem.

Esta experiência, o fazer didático, vai depender do instrumental ideológico, científico e técnico que cada aluno (estagiário) necessita para a sua atuação, como educador, em sala de aula.

Desse modo, uma proposta pedagógica para a Prática de Ensino de Geografia que contribua para o redimensionamento do ensino-aprendizagem da disciplina geográfica implica, hoje, pensar a instituição *Escola* como *espaço político* trabalhável na perspectiva de uma educação formal para a transformação social. Implica reconhecer os obstáculos inerentes a essa concepção que dificultam a prática escolar, consoante o jogo de forças que impõe à Escola o papel de reprodutivista, seletiva e subalterna em detrimento da sua função de agência privilegiada do processo pedagógico.

Há que associar, portanto, o projeto que se pretende a essa realidade, que não é fictícia, mas sim construída no processo desenvolvimentista da sociedade atual.

Urge, pois, criar, inventar, expandir idéias articulando o ontem e o hoje, apoiando, orientando e repensando a questão pedagógica no bojo das *relações escola-sociedade*. Este repensar, então, há que se fazer na *perspectiva histórica* da sociedade, da educação, da escola e da própria Geografia enquanto disciplina científica importante na formação social, cultural e política do cidadão frente ao mundo.

É necessário explicar, pois, qual a dimensão da Prática de Ensino de Geografia nesse Projeto de ação educativa, onde o teórico e o prático, o discurso e a ação não podem estar descolados.

Assim, no contexto da Escola, a Prática de Ensino de Geografia pode ser vista sob duas dimensões: como disciplina curricular dos cursos de licenciatura em Geografia das várias instituições de Ensino Superior em geral, subdividida em Prática de Ensino em Geografia I/Metodologia do Ensino em Geografia e Prática de Ensino em Geografia II Estágio, obrigatórias em todos os currículos da licenciatura; a Prática de Ensino de Geografia, vista em sentido lato, relacionada à prática pedagógica da disciplina no Ensino Fundamental e Médio, isto é, o ato de ensinar e aprender Geografia em toda a sua estrutura organizacional e metodológica, em qualquer grau ou nível de estudo.

Uma proposta para a Prática do Ensino de Geografia deve ser capaz de ultrapassar o reducionismo da discussão meramente pedagógica (o discurso conteúdo-forma) e lançar-se no ponto central da questão: meta a atingir seja em sala de aula, seja nos diferentes papéis vivenciados na sociedade, a partir de uma visão crítica de mundo. Capaz, sobretudo, de uma *ruptura* com determinadas posturas filosóficas assumidas frente à Didática/Prática de Ensino hoje, preocupadas mais com a questão ideológica do conhecimento e menos com a *organização da prática docente*, como se o *saber* pudesse estar desvinculado do *saber fazer*.

Nesse sentido, todavia, comungamos com Schmitz (1993, p. 9) quando afirma:

Não entendemos a didática como um receituário que dê respostas certas e prontas para os temas tratados, mas, antes, como um roteiro para estudo e debate, visando à melhor compreensão e explicitação do tema em foco.

É fundamental realçar, ainda, que uma proposta para a Prática de Ensino de Geografia, paralelamente à reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem da disciplina geográfica, dever explicitar caminhos a serem perseguidos, a partir da relação *ação-*

reflexão-ação por professor e aluno na situação real e vivencial da aprendizagem.

Logo, pressupostos de educação e da aprendizagem deverão nortear os objetivos a serem colimados, mas sem perder de vista a importância e o significado da orientação ao saber fazer didático, dentro de um processo participativo de produção do conhecimento e mudança de conduta em relação à sociedade, na perspectiva do *Para quê? Para quem? Como? ensinar Geografia*.

Tais questões deverão se configurar como itinerário na busca da consolidação da ação pedagógica, no ato de *criar* e de *reconstruir* através da prática educativa, alimentando o desejo de valorizar o rigor teórico com direcionamento claro do processo pedagógico, ou seja, um plano pedagógico com objetivos definidos e com fundamentação teórica coerente.

Logo, Didática e Prática de Ensino devem ser consideradas, conforme afirma Oliveira (1989, 32), como *unidades* que possuam uma especificidade própria, que contribuam para a formação do educador; que gerem um repensar do conteúdo geográfico e da prática pedagógica, tendo como meta a atingir a promoção do indivíduo e as mudanças na sociedade.

No momento atual, com o desenvolvimento científico e tecnológico, os países são atingidos por modificações socioeconômicas que exigem a formação de cidadãos capazes de assimilar novos conhecimentos, a fim de que possam conviver com as mudanças e os conflitos da sociedade.

Nessa perspectiva, é premente a necessidade de implementação de novas estratégias de ensino-aprendizagem, não só no que diz respeito às diretrizes curriculares, mas na própria escola, visando à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, possibilitando ao educando oportunidade de se desenvolver integralmente.

Esse desenvolvimento passa pela concepção de que o aprender não se constitui num processo mecânico de juntar pedaços, mas num processo de experiências em que o organismo total sofre modificações decorrentes da interação com o meio social, na

relação do “eu” com o mundo e com o outro. Nesse processo de aprendizagem, o papel do professor é singular, se se deseja uma escola para todos, comprometida com a construção de uma nova sociedade.

Essa preocupação deve apontar para a formação do professor que está a exigir, nesse momento histórico, novas estratégias, um novo paradigma: o entendimento de que cada um é capaz de construir socialmente, culturalmente e politicamente na sala de aula, na cidade onde vive, na escola onde atua, numa *construção coletiva e planetária* sobre aprendizagem.

É fundamental que essa formação do professor seja concebida à luz de três pressupostos básicos: *o desejo* (que profissional desejamos formar?), *a descoberta* (para onde caminhar? O que construir?) e *a energia* (a energia do indivíduo, dos recursos diversos, do saber) para um ensino-aprendizagem partilhado e construído com todos.

É evidente que “só ensina quem aprende”, conforme afirma Grossi (1992, p. 75). Para a autora,

(...) um movimento de aprendizagem só existe na circulação de saberes e conhecimentos, entre ensinando e aprendente, entre o sujeito que tenta compreender o mundo e o outro que se interpõe entre ambos.

Partindo-se desse princípio, a formação do professor não pode se esgotar na sala de aula de uma Escola/Academia, mas deve ser um processo permanente, vinculado à Escola em sua totalidade, em sua relação com a sociedade. Para Grossi (1992, p. 75),

(...) a formação de professores, tomada como um aspecto isolado e independente dos demais fatores que entram em jogo no funcionamento da Escola, revela, de saída, uma visão dissociada e fragmentada da realidade.

Dessa formação, resta, portanto, um ensino reprodutivo que “obedece” a determinados imperativos de uma lógica externa à escola. De uma geografia que há mais de um século é usada para consolidar idéias, valores e ideologias nacionais.

Certamente que a introdução de novas metodologias constitui uma exigência para uma nova escola. Todavia, urge que os fundamentos teóricos e as concepções de aprendizagem estejam embasadas nas transformações e contradições sociais em curso.

É esse o sentido do “para que” e o “para quem” ensinar Geografia a partir de um processo de construção da aprendizagem, situado no movimento de transformação social.

É chegado, pois, o momento de se construir uma nova Geografia na escola, onde o *como fazer* esteja em harmonia com o *para que* e com o *para quem* serve a ciência geográfica. Isto porque o ensino não pode ignorar que o pensar é um processo mais amplo e complexo do que o conhecimento, e é fundamental indagar acerca do significado do ensinar esse conhecimento geográfico. Daí que o pensar é que permite a reflexão crítica do conhecimento, do seu sentido pedagógico, engendrando novas formas de leitura dos fenômenos geográficos. Uma leitura que dê conta das mudanças decorrentes da rapidez dos tempos, das imagens e dos símbolos. É preciso passar da denúncia à construção de uma nova realidade que deve ser coletivamente descoberta e dinamizada.

Essa preocupação com o conteúdo geográfico a ser ensinado deve vir acompanhada da adoção de *princípios e critérios* que vão nortear a *seleção* e a *organização* dos conteúdos de aprendizagem. A relevância desses critérios vai dizer das dimensões culturais, políticas, históricas, sociais que o conteúdo geográfico deve espelhar, a fim de que a aprendizagem do indivíduo tenha alcance e validade no acompanhamento das mudanças científicas e tecnológicas da sociedade.

Nesse sentido, portanto, é fundamental a *articulação do conteúdo geográfico com o contexto* onde se dá a *prática pedagógica*, pois, do contrário, permaneceremos presos às antigas práticas pedagógicas totalmente divorciadas da realidade circundante.

Urge atentar para o fato de que esse conteúdo (conhecimento) foi engendrado na dinâmica das relações sociais, nos antagonismos e contradições sociais. São conteúdos impregnados de significado social e político. Retrata a realidade com as desigualdades, a injustiça: que há pobres que passam fome e ricos que desperdiçam bens, países exploradores e explorados e luxos e favelas, cortiços, etc. E é pelo processo de reflexão, pelo exercício do pensamento criativo e crítico que vai se chegando ao conhecimento crítico da realidade. (Cruz, 1996, p. 13)

Fica evidente, assim, que essa questão não pode estar dissociada da reflexão do *como* ensinar Geografia ou, em outras palavras, uma reflexão da relação conteúdo-método, teoria-prática, no processo de aprendizagem em sala de aula.

Em síntese, é a questão da *abordagem* do conteúdo geográfico a ser ensinado um dos aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem da Geografia, à qual nos referimos em outra oportunidade:

(...) a questão da abordagem está diretamente vinculada à postura filosófica do professor, à sua visão de mundo e de sociedade, enfim uma concepção crítica da Geografia e do momento histórico que se está vivendo. (Cruz, 1987, p. 46)

Dessa ótica, portanto, os conteúdos geográficos a serem trabalhados e os procedimentos didáticos a serem adotados, para a consecução dos objetivos pretendidos, estão igualmente a exigir uma nova concepção de mundo e uma real compreensão do papel do professor-educador de Geografia no processo de democratização da sociedade.

Se assim não o for, “para que serve” ensinar Geografia?

Sem dúvida, essa questão tem sido respondida através das práticas pedagógicas exercidas pelos profissionais da área, mas que, em sua maioria, não refletem os avanços do discurso geográfico. Essa dolorosa constatação leva-nos a refletir como é lento o caminho a ser construído no sentido de buscar a coerência das ações, a autonomia do pensar, a coragem de

romper estruturas, de assumir e de ousar.

Dessa forma, a possibilidade de ser educador resulta da sensibilidade de sentir e de amar, de possibilitar permanentemente o exercício do novo; de exercitar, de conhecer e de ampliar os horizontes a serem trabalhados; de saber ouvir para trocar informações, não a partir de dados acabados, mas a partir da própria reflexão que conduz à construção de novos conhecimentos. Assim, o educador só pode estimular a vontade de aprender quando tem esse sentimento para si. Construindo uma prática inovadora para a Prática de Ensino em Geografia que extrapole os limites do geográfico na busca do entendimento de seu significado; na busca de romper o abismo existente entre a realidade circundante e a sala de aula; na busca de trazer à sala de aula a história do aluno, a sua vivência social, a sua noção de tempo e de espaço, ou seja, uma prática pedagógica compatível com o sentido da crítica permanente do que se está fazendo, construindo, produzindo, num processo permanente de *contextualização*.

Uma proposta de Prática de Ensino de Geografia, alicerçada nessa concepção filosófica, vai exigir do professor um *Plano de Trabalho* coerente onde, num projeto coletivo de estudo teoria-prática, os *objetivos* e a *organização da prática docente*, em estreita relação com as demais disciplinas do currículo, contribuam para a formação de um professor de Geografia capaz de assumir o seu compromisso político e social como educador, preocupado com o *caráter formativo* da disciplina geográfica.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A propósito da questão teórico metodológica sobre o ensino da geografia: prática de ensino em geografia**. São Paulo: Marco Zero, 1991.
- CRUZ, Maria Tereza Souza. Dos objetivos da geografia aos objetivos de ensino em geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2, 1987, Aracaju. **Anais**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 1987.
- CRUZ, Maria Tereza Souza. **Ensino e aprendizagem de geografia na escola de 1º e 2º graus: exame de qualificação**. São Paulo: UNESP, 1996, 45p. (Tese, Doutorado em Geografia).
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Educação e ensino de geografia na realidade brasileira: para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando o Ensino).
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A busca da integração entre didática e prática de ensino na formação do educador. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 10, dez. 1989.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.
- SHMITZ, Egídio. **Fundamentos da didática**. 7. ed. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DINÂMICA

*Lurdes Bertol Rocha**

A prática de ensino sob forma de estágio supervisionado é vista, na maioria das vezes, como um período em que o estagiário vai para uma sala de aula, observa, co-participa e se faz regente de classe. Finda a maratona, os alunos temporários fazem-lhe festa (e com razão, pois utilizou belo e farto material didático). Prepara o relatório, muito bem elaborado, com mensagens de autores famosos, dedicatórias, agradecimentos, enfim, um relatório apresentável.

E daí?... Qual foi a contribuição concreta desse estagiário, no que tange a interferir no esquema vigente, para mudar a prática curricular cristalizada?

Com esta preocupação, tentamos, juntamente com os licenciandos, dar um novo rumo a esta questão.

Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, no curso de Geografia, levamos a termo duas formas de estágio que resultaram na produção de uma cartilha, “Iniciação à Linguagem Geográfica”, com grande aceitação entre os professores do Ensino Fundamental, servindo de base para suas aulas.

Objetivos

Este trabalho propõe apresentar as atividades desenvolvidas nos anos de 1996 e 1997 na discipli-

na “Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado”, curso de Geografia, e socializar os resultados da experiência.

Metodologia

Para concretizar os objetivos propostos no projeto de estágio, foram realizadas pesquisas nas escolas campo de estágio sobre as condições do ensino da Geografia, aceitação da disciplina por parte do aluno, leitura do regimento interno da escola, sondagem sobre temas que fossem do interesse dos estudantes e que pudessem ser levados a eles durante o estágio. Os alunos de Prática de Ensino dos anos de 1996 e 1997, através de leituras de várias experiências de estágio sob forma de minicursos, regência de classe, recuperação, optaram pelo de minicurso. Essa experiência ocorreu no 2º semestre de 1996. No 1º semestre de 97, com outra turma, foi sob forma de Seminário e observação da Prática Docente. No 2º semestre de 1997, a mesma turma do 1º semestre montou um minicurso para cinco 5^{as} séries de uma Escola Estadual de Itabuna e uma turma de magistério, em Ilhéus. Os temas trabalhados durante o estágio dessas turmas foram transformados em uma Cartilha, sob o título de “Iniciação à Linguagem Geográfica”, impressa pela Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz. As experiên-

* Professora do Depto. de Ciências Agrárias e Ambientais – DCAA – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – Ilhéus, Ba.

cias aqui mencionadas encontram-se detalhadas no item **Do estágio**.

Da importância da prática de ensino

Que entendimento se tem do conceito “prática de ensino” presente nos cursos de Licenciatura? De acordo com o **Novo Dicionário Aurélio**, os sinônimos para “prática” são “fazer algo” ou “ação”. Para se fazer algo ou se realizar alguma coisa, forma-se necessário saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis, conforme atesta Pimenta (1994). A maneira de se conseguir isto é fazendo igual, conhecendo, fazendo experiências, praticando. Como as outras profissões, a do professor é prática. Tendo em vista que o curso de Licenciatura em Geografia tem a missão de preparar futuros profissionais para o magistério, a preocupação com a prática deve ser uma constante.

A prática no estágio não assume o lugar da prática do profissional, mas possibilita uma noção do “ser professor”. Para Faria (1997):

(...) o estágio representa a possibilidade de qualificação por parte do estudante, desde que sejam observados os requisitos básicos para evitar sua transformação em uma alternativa de contratação de força de trabalho. (...) A adoção de um plano de estágio, o acompanhamento realizado pelos professores no sentido de que se estabeleça efetivamente a relação prática-teoria, a exigência de uma supervisão no campo de estágio que permita uma orientação adequada da formação propiciada pela experiência oferecida, constituem a condição mínima a ser observada.

Do estágio

Estágio sob forma de minicurso

Este trabalho foi executado após tomar conhecimento da experiência realizada pela professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, Maria Socorro Lucena Lima.

O tema escolhido para montar o minicurso foi “Linguagem Geográfica nas Séries Iniciais” para

ser levado ao Magistério de Itabuna e Ilhéus, já que se constatou estarem as séries iniciais trabalhando a Geografia de forma desconectada de seu cotidiano. Como grande parte dos professores primários, em nossa realidade, provêm do Magistério, aí estaria o nó da questão.

No projeto de estágio, elaborado em grupo pelos licenciandos, a clientela seria, portanto, de alunos do Magistério e alunos do Ensino Fundamental. O cronograma foi montado tendo como embasamento leituras sobre o desenvolvimento psicogenético da criança e conceitos de espaço geográfico, de Almeida e Passini (1989); alfabetização cartográfica de Simielli (1993); confecção e utilização de material apropriado às faixas etárias do curso primário, clientela dos alunos de Magistério.

Primeiramente os alunos de Prática de Ensino se reuniram para definir o tipo de estágio a ser realizado, elaborando em seguida o projeto que foi apresentado às escolas com cursos de Magistério em Itabuna e Ilhéus. Cada minicurso teve duração de 20 horas, sendo aplicado de segunda a sexta. Por ser grande o número de interessados da mesma escola, formavam-se mais turmas. Isto ocorreu numa escola de Itabuna, com 3 turmas, repetindo-se o mesmo fato numa escola de Ilhéus.

Cada minicurso teve 30 participantes, com uma carga horária de 20 horas, ministrado por uma dupla de estagiários. O professor de prática esteve junto aos estagiários durante todo o trabalho, incentivando, corrigindo, dando sugestões.

Este minicurso, com algumas adaptações, foi ministrado no ano de 1997 a cinco turmas de 5ª série do Colégio Estadual de Itabuna, a pedido de Rita Curvelo, professora das turmas.

Os objetivos que o grupo se propôs alcançar foram:

- Promover a sistematização dos conceitos geográficos para a linguagem do educando, respeitando o seu grau de desenvolvimento cognitivo;
- Levar um curso capaz de auxiliar o aluno/professor do Magistério a melhor compreender a Geografia e a construir, com seus alu-

- nos, um conhecimento lógico e prático;
- c) Propiciar aos futuros professores do Ensino Fundamental a construção de uma linguagem geográfica adequada às séries iniciais;
 - d) Oferecer uma prática pedagógica de Geografia, engajada nos processos de transformações sociais;
 - e) Colaborar na melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, oferecendo subsídios professores para que possam “alfabetizar” no que é específico à Geografia, a fim que este campo do conhecimento seja instrumento de decodificação do real, possibilitando aos alunos exercerem plenamente a sua cidadania;
 - f) Reforçar e motivar a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno, desenvolvendo em ambos o desejo de produzir conhecimentos.

Para melhor sistematizar os trabalhos, montou-se um cronograma que foi cumprido da seguinte forma:

Atividades – 2º semestre/96	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Leituras para fundamentação teórica	X				
Elaboração do Projeto		X			
Elaboração do Curso		X	X		
Aplicação do Curso				X	
Relatório					X
Avaliação					X

A aplicação dos minicursos foi bem aceita e as escolas disputavam para que seu curso de Magistério fosse contemplado. Para os estagiários foi uma experiência fascinante, mesmo tendo sido o curso muito mais trabalhoso que na forma tradicional.

Estágio sob forma de seminário e observação da prática docente

- Leitura e análise de textos específicos da disciplina
- Atividades de campo
 - Visita a uma escola da comunidade
 - Acompanhamento de duas aulas em cada turma de 5ª a 8ª séries

- Participação em uma reunião de professores
- Leitura do regimento da escola
- Observação de: entrada e saída dos alunos; relacionamento alunos/alunos, alunos/professores/direção; aspecto geral da escola (limpeza, material didático, de aula, cantina, merenda)
- Pesquisa e preparação de palestra para os alunos da escola objeto de estágio sobre “A Importância da Ciência Geográfica”
- Seminário apresentado aos colegas de turma. A sala foi dividida em dupla, e cada uma ficou responsável por um dos temas abaixo:
 - Currículo/programa
 - Técnicas de ensino/instrumental
 - Métodos/concepções da Geografia
 - Livro didático
 - Avaliação escolar

Cronograma

Atividades – 1º semestre/97	Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.
Leitura e observação nas escolas	X	X			
Pesquisa/Palestra	X	X	X		
Pesquisa/Seminário			X	X	
Relatório					X

Variou a reação das escolas frente a essa modalidade de estágio. Em algumas, o professor regente se recusou a receber o estagiário, receoso de ser observado e dizendo que só permitiria o estagiário em sua sala, caso a assumisse completamente. Foi necessário argumentar que não seria o professor a ser observado, e sim a prática em si e qual o nível de aceitação da disciplina por parte dos alunos. Em outra escola, o professor não compareceu nos horários em que a estagiária estaria na escola, enviando atividades a seus alunos para serem aplicadas por uma funcionária da limpeza. Em outras, foram muito bem recebidos e incentivados. Por fim, nas escolas onde o projeto foi executado, os alunos, professores e a direção elogiaram o trabalho dos estagiários e ficaram entusiasmados com as novas propostas no ensino da Geografia.

No segundo semestre de 1997, os temas dos minicursos aplicados pelos estagiários da disciplina Prática de Ensino sob forma de estágio supervisionado (Geografia) foram reunidos numa Cartilha.

Produto final: elaboração de cartilha

Ao término do estágio, os alunos, de posse do material utilizado em sua prática docente, elaboraram uma cartilha que servirá de suporte aos professores de Geografia do Ensino Fundamental. Após várias correções e adaptações, com a revisão final da professora de Metodologia do Ensino de Geografia e Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, Lurdes Bertol Rocha, a Cartilha foi apresentada à Editora da UESC que, após análise de outros professores e da Reitoria, teve aprovada sua edição.

A Cartilha intitulada “Iniciação à Linguagem Geográfica” tem o objetivo de servir de apoio a professores de 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental. Foi elaborada numa linguagem dirigida diretamente a professores. Optou-se pela cartilha, devido à constatação da grande dificuldade que professores com formação de Magistério têm, para trabalhar Geografia nas séries iniciais. Acredita-se que seja uma contribuição, socializando dessa forma a experiência dos alunos-mestres em seu campo de experimentação.

A estrutura da Cartilha apresenta quatro capítulos, além da Apresentação, e uma “Reflexão Geográfica”. O capítulo 1 traz o tema “Brincando com o Meio Ambiente”, onde são apresentadas sugestões de como tratar com as crianças esse tema. No capítulo 2, “Sentindo o Espaço: Mapeamento do Eu”, o

aluno é levado, através de brincadeiras e partindo de seu próprio corpo, a desvendar a linguagem dos mapas de forma concreta e prazerosa. O capítulo 3, “Construindo Maquetes”, continua a linguagem dos mapas, levando os alunos a se familiarizarem com termos como “dimensão bidimensional” e “tridimensional”, visão “vertical” e visão “oblíqua”, de uma forma bem prática e atraente. No capítulo 4, “Aprendendo a Orientar-se”, o professor levará os alunos a descobrirem os meios de orientação disponíveis para melhor compreender sua movimentação no espaço através de atividades da vivência diária das crianças. Introdz, também, de forma simples e com exemplos práticos e conhecidos, as coordenadas geográficas.

Concluindo, segue a transcrição de um trecho do relatório de dois estagiários da:

Durante o período de graduação, paulatinamente adquirimos um universo de conhecimentos referentes às mais diversas ramificações da Geografia. Nas fontes bibliográficas bebemos do saber científico, no relacionamento com colegas e professores, trocamos experiências que se constituíram em munição para que pudéssemos executar, de forma competente e comprometida, a tarefa que nos foi proposta. Participamos de uma experiência medida e bem sucedida, a partir de uma proposta coerente e progressista, através do projeto de Estágio Supervisionado de 1º grau, sugerido pela professora Lurdes Bertol, em forma de Seminário e observações da prática docente. (Márcia Cristina C. R. Souza)

A experiência educacional no ciclo fundamental de 5ª a 8ª séries foi por demais gratificante, apesar dos percalços para que os objetivos fossem alcançados dentro de um curto espaço de tempo, em que foi colocado em prática o processo ensino/aprendizagem. (Roberto Prudente de Moraes)

Resumo

Este relato trata de duas experiências levadas a efeito na disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado do curso de Geografia nos anos de 1996 e 1997, na Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia. Na primeira experiência, no segundo semestre de 1996, a prática de ensino se realizou em forma de minicursos de "Linguagem Geográfica nas séries iniciais" elaborados pelos estagiários e ministrados a classe de alunos do terceiro ano do curso de Magistério, sempre com o acompanhamento e orientação da professora da disciplina. Na Segunda experiência, realizada no primeiro semestre de 1997, a prática de ensino foi realizada sob a forma de Seminários em várias escolas e observação da prática docente em escolas públicas no eixo Ilhéus/Itabuna. No segundo semestre do mesmo ano, a mesma turma do semestre anterior realizou seu estágio sob a forma de minicursos, agora aplicados às quintas séries, tendo o mesmo tema de 96. Nessa modalidade de estágio, o licenciando levou o aluno a construir o conhecimento relacionado ao tema a ser abordado, como por exemplo, construir a maquete da sala de aula, para, através dela, entender o conceito de visão vertical, fazer o pré-mapa, criar a legenda e daí passar à interpretação do mapa do Município, do Estado, e assim por diante. Isto foi feito tendo-se em mente que o aluno deve construir seu conhecimento, pois espera-se que ele se constitua num elemento ativo no processo de aprendizagem. Teve-se em mente também que a Geografia tem como tarefa despertar o aluno para que descubra que é parte do mundo, que está inserido nele e que, portanto, é parte dele, e que, em sendo assim, não pode ficar à margem da história, vendo "a banda passar". A aplicação dos minicursos foi bem aceita pelas escolas. Ao término do estágio, em 1997, os alunos-mestres, de posse do material utilizado em sua prática docente, elaboraram uma cartilha que está servindo de suporte a alguns professores de Geografia do Ensino Fundamental da região. A Cartilha, intitulada "Iniciação à Linguagem Geográfica", foi elaborada numa linguagem dirigida diretamente a professores. Optou-se pela elaboração deste tipo de material devido à constatação da grande dificuldade que professores com formação de Magistério têm para trabalhar a Geografia nas séries iniciais.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Prática de ensino; Linguagem geográfica.

Referências bibliográficas

- AGB. **Prática de Ensino em Geografia**. São Paulo: Marco Zero, 1991. (Coleção Terra Livre, 8).
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- CHIANCA, Rosal M. Braga. **Mapas: a realidade no papel**. São Paulo: Ática, 1994.
- FARIA, José Henrique de. ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS: ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS, 1, 1997, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.
- GIANSANTI, Roberto. Construção de modelos de representação: uma experiência didática em 1º grau. **Revista do Departamento da FFLCH da USP**. São Paulo, v. 8, 1990.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio supervisionado como estratégia de integração entre a universidade e a comunidade. **Cadernos UECE – Educação**. v. 1, 1994.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de et al. **Para onde vai o ensino da Geografia?**. São Paulo: Contexto, 1989.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- POLONI, Delacir Ramos et al. **Aprendendo a construir geografia**. Curitiba: Editora Arco-Íris, 1994. (vol. 1 a 4 para o 1º grau nível 1).
- SIMIELLI, Maria Elena. **Primeiros mapas: como entender e construir**. São Paulo: Ática, 1993.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS DE TURISMO – ESTUDO DE CASO EM CURITIBA*

Lineu Bley**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a “Estrutura Curricular dos Cursos de Turismo em Curitiba”, particularmente em relação às disciplinas de Geografia, apoiados por observações realizadas ao longo da nossa experiência de docente de Geografia em Cursos de Turismo. A etapa inicial dessa pesquisa objetivou reconhecer, analisar e avaliar o desdobramento das matérias e disciplinas, ou seja, a grade curricular, sob a visão dos alunos. Nas etapas seguintes pretende-se obter e discutir informações de planejadores dos Cursos e turismólogos já engajados no mercado de trabalho.

Os cursos de Turismo em Curitiba e a Geografia

No presente ano letivo funcionam em Curitiba cinco cursos de Turismo, mantidos por cinco diferentes instituições. Dois outros novos estabelecimentos de ensino vão iniciar seus cursos de Turismo este ano.

O mais antigo curso é o da Universidade Federal do Paraná, vinculado ao Departamento de Comunicação e Turismo do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. O curso foi criado em 1978 e a primeira turma formou-se em 1980. Baseados na grade curricular da Universidade Complutense de Madri

propusemos como disciplinas obrigatórias de Geografia: Geografia Física I, Geografia do Brasil IV, Aspectos de Geografia Turística e Cartografia Geral. E no rol das disciplinas complementares optativas incluímos a Geografia Regional I e a Geografia Regional II. Em relação à carga horária total do Curso, as disciplinas obrigatórias de Geografia, com um total de 500 horas, representavam mais de 30%. A estrutura curricular foi reformulada em 1982 e as disciplinas obrigatórias de Geografia passaram a ser: Geografia do Brasil, Aspectos de Geografia Turística Geral e do Brasil e Geografia do Paraná. Em 1986, em reformulação curricular, as disciplinas obrigatórias, desdobradas da matéria Geografia, foram reduzidas a duas: Introdução à Geografia do Brasil e Geografia do Turismo, que representavam 17% da carga horária total do Curso. Em 1996, a grade curricular passou a conter uma só disciplina de Geografia: Aspectos de Geografia do Brasil aplicada ao Turismo, com carga horária de 60 horas, representando menos de 4% da carga horária total, e não ofertada pelo Departamento de Geografia, mas pelo Departamento de Comunicação e Turismo.

Os cursos da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – e das Faculdades de Curitiba têm grades curriculares muito semelhantes. A Geografia aparece desdobrada em três disciplinas: Geografia Geral no

* Apresentado no 5º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – PUC Minas, maio/99. Tema: “A dimensão do Turismo no Ensino de Geografia”.

** Professor de Geografia na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP e no Centro Universitário Positivo – UNICENP.

1º ano, Geografia do Brasil no 2º ano e Geografia do Turismo no 3º e no 4º ano. As disciplinas somam uma carga horária de 288 horas-aula, ou seja, 10% da carga horária total.

O curso de Turismo do Centro Universitário Positivo – Unicenp – tem na grade curricular uma só disciplina de Geografia com 120 horas-aula, que representam cerca de 6% da carga total. Na ementa e no programa os conteúdos são de Geografia do Brasil.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR – criou Curso de Turismo neste ano. Na grade curricular está presente a matéria Geografia, desdobrada nas disciplinas: Geografia Geral e Geografia do Brasil, ministradas no 1º ano, totalizando 120 horas.

A pesquisa

A primeira etapa de nossa pesquisa buscou identificar-se com a visão dos alunos. Os instrumentos dessa primeira etapa¹ foram um questionário e entrevistas.

O questionário, além do registro de dados pessoais, solicitava respostas para seis questões. Esse questionário foi aplicado a 321 alunos de três diferentes cursos de Turismo. Duas das questões nele incluídas relacionam-se, mais especificamente, com o ensino da Geografia.

A primeira pergunta foi: Durante seus cursos de 1º e 2º graus, dentre as matérias listadas, de qual você mais gostou? A listagem apresentava pela ordem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física. Os resultados tabulados indicaram que as disciplinas preferidas pelos alunos foram: História, Geografia e Língua Estrangeira.

Na UTP a Geografia foi a preferida, com 98 indicações (21%), seguindo-se a História com 83 indicações (18%) e Língua Estrangeira com 75 indi-

cações (16%). No UNICENP a História teve 50 indicações (38%), a Geografia 24 (19%) e Língua Estrangeira 11 (8%). Na UFPR também História foi a mais indicada com 28 escores (24%), Geografia com 17 (14%) e Língua Estrangeira com 16 indicações (8%). No total da amostra a História aparece em primeiro lugar com 161 indicações (23%), Geografia em segundo com 139 indicações (20%) e Língua Estrangeira em terceiro com 102 indicações (14%).

O segundo item do instrumento da pesquisa, significativo para o ensino da Geografia, foi: enumere de 1 a 10 as disciplinas listadas que considera mais importantes na sua formação em Turismo. As disciplinas listadas, pela ordem, foram: História do Brasil, Ecologia Geral, Contabilidade Básica, Geografia do Turismo, Princípios de Economia, Língua Espanhola, Psicologia Geral, Língua Inglesa, Estatística, Geografia do Brasil, Administração de Empresas, Língua Portuguesa, Sociologia do Turismo e Direito Internacional.

Para os alunos da UTP, a Língua Inglesa foi considerada a disciplina mais importante, com um índice de 95 indicações, seguida pela disciplina Geografia do Turismo com 94 e Geografia do Brasil com 48. Para os alunos do UNICENP a disciplina considerada mais importante foi a Geografia do Turismo com 90 indicações, seguindo-se História do Brasil com 50 e Geografia do Brasil com 47 indicações. Os alunos da UFPR também consideraram a Geografia do Turismo como a disciplina mais importante em sua formação teórica, com 26 indicações, seguida da História do Brasil com 21, Sociologia do Turismo com 18 e Geografia do Brasil com 16. No total da amostra, os resultados obtidos apontam que os alunos consideram como disciplina mais importante na sua formação em Turismo a Geografia do Turismo, disciplina que obteve 210 indicações, em seguida apontaram a Geografia do Brasil com 111 e a História do Brasil com 110 indicações.

Nas entrevistas aos alunos do 3º ano do Curso de Turismo da UFPR, também foram citadas discipli-

¹ Com a participação de Irene Camilo de Moraes, Turismóloga e Professora do Curso de Turismo das Faculdades Curitiba.

nas de Geografia, especialmente Geografia do Turismo, como essencial na grade curricular do Curso. Dessa forma as entrevistas reafirmaram os resultados aferidos através dos questionários.

Nossa pesquisa apresenta um resultado óbvio: a confirmação da importância fundamental dos conhecimentos de Geografia na formação do turismólogo. Ela terá continuidade, mas esses resultados podem, desde já, revelar alguns elementos que irão contribuir em nossas considerações, a seguir.

Objetivos e conteúdos de Geografia

Como nos cursos de Turismo a Geografia tem sido desdobrada em diferentes disciplinas, parece não haver uma definição clara de quais são seus objetivos e conteúdos essenciais. A grande maioria dos alunos chega ao curso superior sem os pré-requisitos de conhecimento geográfico necessários.

Conhecendo essas restrições, os planejadores dos programas, das cinco escolas que analisamos, tentam solucioná-las estabelecendo objetivos e conteúdos dos programas de Ensino Médio. Dessa forma os objetivos fixados reforçam uma abordagem de Geografia que podemos rotular de “tradicional” ou “clássica”.

Em Geografia do Brasil, disciplina listada nas cinco grades curriculares, por exemplo, os objetivos são, na maioria dos casos, reconhecer ou identificar aspectos físicos, humanos e econômicos do espaço brasileiro. Assim sendo, os programas apresentam como itens: o relevo, a hidrografia, o clima, a vegetação, a população, a vida rural, a vida urbana, os fatores econômicos, etc., revelando uma visão compartimentada. Nas referências bibliográficas estão indicados manuais de Geografia do Brasil comumente listados em programas de Ensino Médio.

Em Geografia do Turismo, o problema da definição de objetivos e conteúdos é mais grave. Os docentes em sua formação acadêmica não cursaram essa disciplina. Não existem bons manuais de Geo-

grafia do Turismo em português, e, mesmo em línguas estrangeiras, eles são raros. Os conteúdos programados abrangem somente questões voltadas para a rede de transportes e comunicações. Em dois dos programas examinados aparecem noções teóricas vinculadas à questão ambiental e ao espaço rural, visando enriquecer os conhecimentos de ecoturismo e de turismo rural.

A abordagem regional que nos parece mais adequada aparece em um único programa.

Considerações finais

Certamente seria muito útil que a comunidade acadêmica da Geografia discutisse muito mais as questões aqui superficialmente delineadas. Dentre outras questões relevantes destacamos: que disciplinas de Geografia devem constar na grade curricular do curso de Turismo? Que abordagem deve ser dada a essas disciplinas? Qual a formação do docente de Geografia para cursos de Turismo? Como a Geografia pode ampliar seu campo de pesquisa na direção do estudo do Turismo?

Reverendo nossa posição na implantação do curso de Turismo da UFPR, temos sugerido duas disciplinas de Geografia, uma de Geografia do Brasil e outra de Geografia do Turismo. Elas deveriam ser inseridas na grade curricular em séries diferentes, cada uma delas com um mínimo de 90 horas/aula.

Quanto à abordagem, propomos que os temas de Geografia devam ser integrados às noções de paisagem e lugar. Evidentemente são as paisagens valorizadas que provocam os deslocamentos das pessoas e constituem o potencial turístico desses lugares. Essa abordagem é proposta pela tendência cultural-humanística, e julgamos ser a que melhor responde aos objetivos da Geografia do Turismo.

É também necessário que na pesquisa seja dada mais atenção ao estudo das interfaces entre a Geografia e o fenômeno do turismo, cada vez mais importante como celeiro de trabalho e como lazer e qualidade de vida das populações do planeta.



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-reitoria de Extensão
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Av. Dom José Gaspar, 500 • Coração Eucarístico
30535-610 • Belo Horizonte • Minas Gerais

