

A GEOGRAFIA ESCOLAR COM CRIANÇAS: CURRÍCULO E PODER NA EXPANSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Bruno Muniz Figueiredo Costa
Universidade Federal de Juiz de Fora

A Geografia escolar com crianças: currículo e poder na expansão do ensino fundamental no Brasil (Resumo)

As grandes transformações pelas quais o ensino fundamental vem passando no Brasil culminam na sua expansão para nove anos e a inclusão das crianças aos seis anos de idade. No entanto, este processo, que vem se delineando já há algumas décadas, traz no seu bojo uma série de implicações de ordem política, administrativa e pedagógica. Especialmente com relação ao trabalho com a Geografia ensinada neste segmento, os desafios se ampliam, uma vez que ainda há muito por conhecer sobre as lógicas infantis e sua espacialidade. O presente texto traz breves reflexões acerca da constituição da Geografia no primeiro ano do ensino fundamental e suas possibilidades de colaboração para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, discute as singularidades das crianças e suas infâncias, com foco especial sobre as suas Geografias, bem como os desafios da Geografia no trabalho com tais sujeitos na escola.

Palavras-chave: crianças, infâncias, ensino de Geografia.

School Geography with children : curriculum and power in the expansion of primary education in Brazil (Abstract)

The great transformations that primary education in Brazil has culminate in its expansion to nine years and the inclusion of children at six years of age. However, this process, which is emerging for some decades, brings intrinsically various political, administrative and pedagogical implications. Especially with regard to work with the Geography taught in this segment. This text provides brief reflections on the constitution of Geography in the first year of primary education and its possibilities of collaboration for the development of children. Thus, discusses the uniqueness of children and their childhoods, with special focus on their Geographies as well as the challenges of Geography in working with these subjects in school.

Keywords : children , childhood , teaching Geography.

A ampliação dos estudos e pesquisas sobre crianças e infâncias no Brasil nos últimos anos tem nos trazido algumas inquietações, especialmente com relação à expansão do ensino fundamental para nove anos. A inclusão das crianças de seis anos neste novo segmento de ensino traz em seu bojo mudanças estruturais importantes e que demandam reflexões e investigação, especialmente por tratar-se de um processo ainda muito recente e que reorienta todo o debate curricular nas escolas públicas e privadas brasileiras.

Dentre as mudanças, o currículo desperta o nosso interesse e, de modo especial, o trabalho com a Geografia. É importante que tenhamos clareza de como seu trabalho com as crianças possa colaborar para o seu desenvolvimento. Este é o desafio que tem nos movido na realização de nossa pesquisa, a partir da qual partilhamos algumas reflexões no presente texto.

Baseados na perspectiva da construção social do currículo, entendemos que a Lei 11274/2006¹ não se restrinja em ser apenas um dispositivo legal, mas um (re)definidor do currículo oficialmente prescrito para o trabalho nas escolas. Assim, é de fundamental importância que possamos compreender como este currículo é praticado no cotidiano da escola pelos sujeitos da pesquisa: professores e crianças. E de modo especial, nos interessa a Geografia, cujo momento inaugural neste segmento de ensino passa a ser com as crianças de seis anos de idade.

A referida pesquisa tem como objetivo principal *compreender a constituição curricular da Geografia no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Para tanto, temos desenvolvido uma investigação de ordem qualitativa, no município de Juiz de Fora, Brasil, com duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental em duas escolas públicas, colocando em diálogo o currículo prescrito, através da análise dos documentos oficiais, e o currículo praticado, através da realização da etnografia em sala de aula e de entrevistas semiestruturadas com crianças e professores.

Os primeiros resultados nos apontam indícios de que essas vivências, que constituem as subjetividades de professores e crianças, reorientam o currículo escolar. É no cotidiano da escola que o currículo prescrito passa a ser praticado por tais sujeitos, portadores de Geografias próprias, advindas de suas vivências em diferentes espaços. O currículo praticado traz as marcas desses sujeitos, de suas vivências e, portanto, trazem suas Geografias.

Infâncias, crianças e Educação em tempos neoliberais

As crianças sempre estiveram presentes nas diversas paisagens do mundo, cumprindo diferentes funções e ocupando diferentes lugares de acordo com os grupos humanos aos quais pertencem. Sua presença – mesmo que silenciada – não pode ser negada. Dessa forma, existem várias formas de ser criança e viver a infância, de acordo com o contexto em que se insere. Falamos, portanto, de crianças e suas infâncias e da necessidade de desnaturalizar alguns aspectos da temática.

Os estudos da infância tem como importante marco a obra do historiador Phillippe Ariès, cuja principal tese defende a ideia do surgimento de um sentimento de infância

¹ Brasil, 2006.

na Europa, na entrada da Idade Moderna. Segundo o autor, durante a Idade Média, as sociedades europeias nutriam um sentimento de “paparicação” pelas crianças pequenas que, tão logo se bastassem, deixavam o colo materno ou das amas de leite para serem inseridas no mundo dos adultos, aprendendo e partilhando suas atividades. Com a ascensão da burguesia e da sociedade industrial, surgiu a consciência da particularidade infantil, demandando educação e cuidado. Daí a reorganização de duas importantes instituições: a família e a escola².

As críticas a Ariès residem especialmente sobre o tratamento dado às fontes de pesquisa e à forma generalizada com que considera a infância. Contudo, é inegável a sua contribuição ao trazer para o primeiro plano das pesquisas científicas a criança como foco de interesse e a infância como construção social. Além disso, a criança e a infância que sua obra nos apresenta tornou-se o modelo hegemônico mundial.

É possível afirmar que com o advento e a expansão do sistema capitalista a infância passou a ser vista por uma nova ótica, que se consolidou no século XIX. O paradigma científico da modernidade, calcado no positivismo e nas ideias racionalistas trouxe mudanças profundas na forma de ver o mundo e, especialmente, de se conceber o espaço Geográfico, o tempo e o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o espaço passou a ser tratado como superfície métrica, mensurável e hierarquizada, palco para as ações humanas submetido aos ditames do tempo. Este, por sua vez, reduziu as temporalidades a uma perspectiva única e linear, como se a vida pudesse ser reduzida a uma sequência de fatos. E assim também era pensado o desenvolvimento humano: de forma linear, sequencial e organizada em etapas.

Constituído por tais dimensões, vemos que o modelo hegemônico de infância atravessou os séculos XVIII e XIX compondo uma única narrativa. Em sua dimensão espacial, a infância foi levada em direção ao privado, protegida em casa pela família ou pela escola, que substituíram a convivência nas praças e demais espaços públicos em coletividade com amigos e vizinhos e as práticas em meio aos adultos. Aliás, a escola era um meio de separar as crianças dos adultos, de forma que pudessem ser educadas, protegidas, cuidadas e preparadas para o mundo, perspectiva que guardava a infância como etapa biológica do desenvolvimento e a criança como um ser incompleto até que chegasse a idade adulta. Ao longo dos últimos séculos, o sistema capitalista sofreu mudanças e adaptações sem, contudo, alterar a sua essência. E junto com sua expansão pelo mundo, essa forma de ver as crianças e a infância veio a reboque.

Compondo o campo de estudos da infância, a Sociologia da Infância (obras diversas), especialmente a partir dos anos 1980, vem desconstruindo visões que consideram as crianças e infâncias em um modelo ideal e colaborando para uma perspectiva que aborda a infância como um fenômeno complexo e multidimensional e as crianças como sujeitos sociais ativos. Qvortrup vê a infância como categoria estrutural geracional definida por parâmetros econômicos, políticos, culturais, tecnológicos, ideológicos e discursivos. Nesse sentido, recusa a infância como período, mas como permanência que se transforma com a entrada e saída de seus constituintes³. Sua tese do contrato entre gerações afirma que até o século XIX as crianças começavam a trabalhar quando tinham condições e, em determinado tempo, passavam a cuidar de seus próprios idosos.

² Ariès, 1986.

³ Qvortrup, 2010.

Contudo, com a industrialização, a urbanização e os demais processos relacionados, as crianças deixaram o trabalho infantil clássico para a escolarização, o que contribuiu, aos poucos, para que deixassem de ser reconhecidas como contribuintes ativas. Na realidade, com a transição para a sociedade industrial, o Estado passou a se apoderar do trabalho das crianças – que passou a ser o trabalho escolar - no lugar dos pais. Portanto, se na sociedade pré-industrial o trabalho das crianças era reconhecido, sua imagem não condiz com a perspectiva hegemônica da infância como etapa de proteção. Logo, com a escolarização, o seu trabalho se reconfigura, mas perde tal reconhecimento⁴.

A expansão do projeto neoliberal nas últimas décadas dotou esse processo de novas feições. O sujeito, jogado para fora do coletivo, foi submetido a uma lógica do individualismo e do consumismo. Isso se estendeu às crianças e infâncias, na medida em que passaram a ser alvo dos mecanismos intensificadores produtivistas para o consumo. Através dos programas de TV, músicas, propagandas, lugares pensados como *para* crianças, brinquedos, alimentos e demais produtos, o neoliberalismo toma a infância para si. Mas de forma especial e grave, as ideias neoliberais tem marcado a infância ao incutir os seus princípios nos rumos da Educação.

A expansão da escola pública obrigatória, nos dias atuais, é um dos principais marcos da reinstitucionalização da infância no Brasil. Porém, basta que caminhemos pelas ruas e periferias de nossas cidades, bem como nas zonas rurais para reconhecermos a notória exclusão de muitas de nossas crianças das atividades escolares, bem como condições de vida em situação de risco. Por outro lado, muitas das crianças que constam nos dados oficiais como estudantes acabam por sofrer outro tipo de exclusão: sua não identificação com o que é ensinado nas escolas e o conseqüente abandono dos anos escolares posteriores.

Os princípios neoliberais que se consolidaram na economia brasileira nos anos 1990 produziram um Estado mais flexível e a ausência de regulamentação econômica atendia aos interesses do capital. A lógica do mercado passava, assim, a regular todos os âmbitos da sociedade, inclusive, a Educação, culminando especialmente nas reformas curriculares. Segundo Libâneo, tal perspectiva trata da

“(…) universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/96), entre outras⁵” (grifos do autor).

Nossas crianças também estão inseridas na mesma lógica. Não é possível pensar a infância descolada do contexto neoliberal e de seus pilares - autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade e fragmentação, dentre outros -, que tocam as suas vivências no mundo⁶. Também não é possível considerar o trabalho docente fora deste contexto. A realidade de grande parte dos professores brasileiros é reconhecidamente da precarização, da falta de estrutura e dos baixos salários.

⁴ Qvortrup, 2011.

⁵ Libâneo, 2012, p. 15.

⁶ Frigotto, 2005.

Dentro da amplitude do tema, temos nos preocupado com o currículo de Geografia a ser trabalhado com as crianças de seis anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental. Afinal, se considerarmos o currículo como concretização de fins sociais e culturais da educação, dirigido a determinados professores e alunos de determinado contexto⁷, importa muito a forma como pensamos as crianças e, especialmente, as suas Geografias.

Nesse sentido, temos assumido a perspectiva de Goodson e sua perspectiva de construção social do currículo. Para o autor, o currículo apresenta duas dimensões que se atravessam: a prescritiva (currículo como fato) e a cotidiana (currículo como prática):

“Em certo sentido, a promoção do conceito de ‘currículo como fato’ responde pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o ‘currículo como prática’ dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa⁸”.

Em nossas pesquisas, temos considerado os documentos oficiais (leis e orientações pedagógicas, dentre outros) como importantes elementos constituintes do currículo prescrito. Paralelamente, partilhamos o cotidiano das salas de aula com crianças de seis anos para compreender as práticas deste currículo e como nele se constitui a Geografia.

Aspectos legais da expansão do ensino fundamental: o currículo prescrito

Os processos de ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil já vêm acontecendo há algum tempo. A Lei 4024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; isto mudou com o Acordo de Punta del Este e Santiago (1970), que estabeleceu a obrigatoriedade em cinco anos; a Lei 5692/1971 ampliou a obrigatoriedade para oito anos e a Lei 9394/1996 sinalizou a ampliação para nove anos de duração, a iniciar-se com a entrada da criança aos seis anos de idade. Com a lei 11274/2006, foi instituído o ensino fundamental com duração de nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade.

Trata-se de um processo situado em um amplo contexto de discussões entre países da Europa e da América Latina, que considerava a universalização do acesso e aumento do tempo de escolaridade obrigatória. Assim, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos está calcada em um amplo movimento do mundo, com aspectos múltiplos.

No entanto, não é possível transformar um sistema educacional estabelecido há décadas apenas pela força da lei. Dentre as várias implicações que se desdobram de uma política como esta (organização do espaço-tempo escolar, adequação de estrutura das escolas, formação de professores, verbas, recursos didáticos, gestão, sistemas de avaliação, entre outras), é necessário realizar um recorte pela amplitude da temática.

A reforma de expansão do Ensino Fundamental atuou diretamente sobre o currículo das escolas, especialmente através de documentos oficiais com orientações pedagógicas organizadas pelo Governo Federal e destinadas aos professores, em sua maioria,

⁷ Sascristán, 2000.

⁸ Goodson, 2012, p. 19.

somente após a implementação da Lei (obras diversas). Tais orientações trazem importantes concepções que evidenciam contradições importantes de sua implantação.

Os documentos fogem da perspectiva que trata as crianças por sua incompletude, reconhecendo-as como sujeitos sociais ativos que vivem suas infâncias (pluralidade) de acordo com seus contextos. Defendem ainda a importância das escolas serem para a criança espaços que lhes garantam as dimensões afetiva, social, cognitiva e psicológica, bem como que respeitem as especificidades da infância, especialmente na atividade do brincar.

Quando tratam da concepção de desenvolvimento, os documentos oficiais guardam uma postura ambígua. Se por um lado, reconhecem a importância das experiências das crianças no mundo para a aprendizagem, por outro, trata a infância em uma perspectiva de etapa de desenvolvimento, fixa, datada.

“Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem”⁹.

A mesma ambiguidade está presente quando se referem às concepções de avaliação, pois os documentos afirmam a importância de que seja qualitativa e processual, abarcando aspectos do cotidiano da escola. Por outro lado, supervaloriza as avaliações externas em larga escala que adotam um modelo de aluno ideal e descontextualizado, além de classificar escolas e professores, que tem parte de seus financiamentos e remunerações vinculados aos resultados obtidos.

Ao conceberem o currículo, os documentos o consideram como uma seleção de saberes que compõem uma base nacional (incluindo a Geografia). Por outro lado, mencionam a importância de se valorizar os saberes dos professores e, especialmente das crianças nessa etapa de ensino, apesar de não indicarem como isso poderia ocorrer. Além disso, a maior parte das avaliações externas mantém o foco sobre a alfabetização e a matemática em detrimento tanto dos saberes cotidianos de professores e crianças quanto dos demais campos do saber.

Como se vê, o foco principal das orientações incide sobre o processo de alfabetização. Os documentos apontam para uma percepção de que a idade certa para o início do processo seria aos seis e não aos sete anos de idade. A defesa é por um processo que garanta às crianças mais tempo e que não se prenda apenas à aquisição de uma nova técnica de leitura e escrita, mas que contribua também na ampliação de sua leitura de mundo, o que coloca em destaque a importância dos diversos campos do saber.

⁹ Brasil, 2013, p. 110.

Com a expansão, a Geografia oficialmente passou a fazer parte do novo trabalho com as crianças de seis anos como um componente curricular obrigatório. Porém, os documentos de orientação pedagógica do MEC não a apresentam com muita clareza, podendo causar equívocos em relação ao seu papel na prática docente com as crianças.

Um dispositivo legal, por si só, não tem força suficiente para transformar profundamente um sistema historicamente estabelecido. Ainda mais por um texto de lei que não traz as marcas daqueles que mais seriam tocados por esta proposta: crianças e professores, que tiveram uma participação indireta – ou não tiveram participação, no caso das crianças – na elaboração da nova lei.

As crianças de seis anos e a Geografia Escolar

Em nossas pesquisas, temos tomado as crianças e seus espaços geográficos como nosso tema principal. Em concordância com Lopes¹⁰, empregamos o termo *geográfico* para indicar o espaço da presença humana, socialmente construído ao longo da história de nossa espécie. A aparente dimensão reducionista e simplória com que justificamos o uso do termo guarda uma complexidade que nos permite assumir uma orientação em nossos trabalhos: a condição indissociável entre a produção do espaço geográfico e o processo de humanização.

Como sujeitos sociais ativos, nossas crianças lidam com o espaço desde o nascimento. E percebemos que o espaço Geográfico não surge como um mero palco para suas ações. Suas Geografias da Infância¹¹ são vivenciadas na transformação/conformação, disputa, subversão da ordem, brincadeiras, dentre outros e, especialmente, através uso da fala como ferramenta para perceber e apreender os espaços que vivenciam. Paralelamente, os espaços vão constituindo suas subjetividades, pelos significados que constroem em suas vivências.

Um olhar sensível para as singularidades da infância que chega ao ensino fundamental aos seis anos reconhece a condição de sujeitos Geográficos de nossas crianças e contempla a espacialidade de suas vivências, especialmente na Geografia ensinada na escola. Uma educação que abarque os sujeitos em sua totalidade não pode prescindir de sua espacialidade. Ao ingressarem na escola, as crianças levam consigo os diferentes espaços que vivenciam, produzindo significados que constituem conceitos espontâneos construídos cotidianamente. Portanto, precisamos conhecer melhor nossas crianças... precisamos conhecer melhor as suas Geografias.

O ensino de Geografia com as crianças nas escolas brasileiras remonta ao período do Brasil Império (1822-1889). Apesar das escolas de primeiras letras priorizarem a matemática, a leitura e a escrita, além da doutrina religiosa, os saberes Geográficos estavam indiretamente presentes através dos textos dos livros utilizados por professores e alunos. Segundo Vlach¹²:

¹⁰Lopes, 2009, p. 121.

¹¹Lopes e Vasconcellos, 2005.

¹² Vlach, 2004, p. 189.

“(...) o ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais.”

A institucionalização da Geografia ocorreu por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário, mais conhecida por Reforma Capanema (1946). Produto do capitalismo industrial, a lei atendia às novas demandas da sociedade urbana brasileira. Dentre outros aspectos, indicava a Geografia no primário, mas o que se verificava na prática era uma escola que adestrava o indivíduo a ler e escrever o nome¹³.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 é que podemos dizer que a Geografia ganhou, de fato, espaço no currículo oficial e prescrito no Brasil. Contudo, os diversos campos de saber tradicionalmente vêm sendo negligenciados em nome de um processo de alfabetização calcado em uma apropriação da técnica, muito mais do que em ampliar os horizontes das crianças compreenderem o mundo, incluindo nele as suas marcas.

Baseados em Vigotski¹⁴, entendemos que a importância do trabalho pedagógico reside na ampliação das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos a partir de suas vivências, através da aproximação entre os conceitos que o sujeito constrói no cotidiano e os conceitos cientificamente elaborados, mais complexos em sua constituição.

Nesse sentido, o debate atribui ao ensino de Geografia um papel fundamental. Afinal, tratar dos eventos e fenômenos do mundo pela perspectiva do espaço implica considerar os sujeitos Geográficos e, dentre eles, as crianças que vivenciam muitos de tais eventos e fenômenos em seu cotidiano. Não devemos desconsiderar tais vivências... Mas também não podemos ficar girando em torno delas. Do contrário, corremos o risco de um processo educativo calcado no espontaneísmo, alheio a uma educação, que “(...) só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo¹⁵”.

Ao ensino de Geografia com as crianças no primeiro ano do ensino fundamental cabe a função de garantir as aproximações ao patrimônio conceitual desse campo de conhecimento em diálogo com os demais campos, enquanto reconhece nele as suas vivências. Uma Geografia que também se faz na escola, garantindo às crianças amplas possibilidades de diálogo com o mundo e do reconhecimento de si mesmas.

Atingindo essas condições, realizaremos uma educação como prática revolucionária¹⁶, como ação cotidiana que muda a totalidade das circunstâncias e nossa existência Geográfica e histórica. Esta mudança advém do processo de significação

¹³ Novaes, 2006.

¹⁴ Vigotski, 2000, p. 244.

¹⁵ Vigotski, 2010, p. 10.

¹⁶ Indicando a possibilidade de interpretações equivocadas da teoria de Vigotski, os próprios autores afirmam que a expressão não deve ser identificada com “a atividade revolucionária particular de fazer uma revolução.”

essencialmente humano – da atividade emergente, que é transformador e revolucionário para as próprias crianças¹⁷.

Reflexões sobre alguns achados

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental guarda consigo alguns desafios relacionados às múltiplas visões que temos sobre tais sujeitos e suas infâncias. A opção pelo termo no plural já indica o nosso reconhecimento de que em cada lugar e tempo, os grupos humanos produziram diferentes concepções do que seja infância e o que é ser criança em determinado contexto cultural.

Ao considerarmos o trabalho pedagógico, as muitas concepções de crianças e infâncias abrem ao professor uma gama de possibilidades de ação. No entanto, o mais importante é que possamos manter nosso foco sobre a criança em suas singularidades, a partir das construções que estabelece nas vivências em seu meio sociocultural. Quando apuramos nosso olhar para tais vivências, podemos nos aproximar, não apenas do que elas se apropriam do mundo, mas do que lhe devolvem, por suas autorias.

Retomando os desafios citados anteriormente, Corsino (2007, p. 57) nos afirma que não há dúvidas de que muitos de nós, professores, consideramos as crianças como sujeitos do processo educativo e, cotidianamente, buscamos formas de valorizarmos seus conhecimentos e produções. Mas alerta para o fato de que conseguimos observar em nosso cotidiano, dois outros exemplos de posições tomadas pelos professores. Uma primeira, em que o foco incide sobre o conteúdo a ser ensinado, muitas vezes amparado pelo livro didático e nas imposições adultas sobre organização espaço-temporal e os procedimentos de aprendizagem. Uma segunda, inversa, em que o foco está sobre a criança de uma forma que o compromisso do adulto e da escola com os conhecimentos e sua aprendizagem ficam subordinados às suas vontades. Esta confusão reside no fato de que, a despeito do grande volume teórico sobre crianças e infâncias, ainda temos muita dificuldade para lidar com elas¹⁸.

O que estamos defendendo através da análise preliminar do currículo prescrito são as ausências, como nos apresenta Santos. Ao não participarem dos processos de elaboração da lei e dos documentos oficiais, professores e crianças sofrem uma subtração de seus mundos, um desperdício de experiência¹⁹. O mesmo podemos dizer da Geografia, pois sua condição um tanto indefinida dentro das orientações oficiais lhe coloca em uma situação marginal.

Na contramão, esta pesquisa considera professores e crianças por suas presenças, como sujeitos sociais ativos, que produzem saberes, transformam o mundo e por ele são marcados. São sujeitos que, em suas vivências, constroem significados a partir das relações que estabelecem entre si e com os aspectos do meio²⁰, inclusive, em sua condição Geográfica.

¹⁷ Newman e Holzman, 2002, p. 60.

¹⁸ Kramer, 2007, p. 14.

¹⁹ Santos, 2004.

²⁰ Vigotski, 2010.

As investigações tem nos mostrado que as escolas, professores e, sobretudo as crianças, sofrem uma grande pressão dos programas de avaliação para que a alfabetização ocorra na “idade certa”. Não é incomum nos depararmos com rotinas de aula rígidas, engessadas, sobre as quais paira uma atmosfera de tensão para aprender a ler e escrever, não só da parte das crianças, mas também dos professores e até mesmo dos pais ou responsáveis.

As crianças são inseridas cada vez mais precocemente em uma lógica de produção e suas atividades escolares são um reflexo disso. Não é incomum vermos rotinas de aula, nas quais a atividade-guia dessa faixa etária, o brincar, ou está ausente, ou ocorre de forma pedagogizada. É impossível estimar o quão empobrecedora é essa situação, visto que é na brincadeira que as crianças podem ir além de si, apropriando-se da realidade com suas lógicas infantis, com suas formas de ver o mundo. Contraditoriamente, é na brincadeira sufocada pela escola que a criança marca sua autoria frente ao mundo.

Os professores, por sua vez, veem sua autonomia profissional cada vez cedendo mais espaço a uma postura de meros reprodutores. As carências de sua formação somadas às exigências verticalmente impostas pelos dispositivos legais fazem com que se tornem aplicadores de metodologias desenvolvidas fora do contexto da escola.

Nosso entendimento é o de que a experiência humana no mundo não cabe em formatos como este, que buscam moldá-la de forma rígida e idealizada. E ele é reforçado pela condição ativa com que as crianças lidam com o currículo, interpretando-o de deixando nele as suas marcas, de modo que o que se constrói na escola é outro currículo, praticado, assinado também por elas.

Dessa forma, situações claramente destinadas ao aprendizado das primeiras letras, à escrita, e leitura se transformam em suporte para as brincadeiras e o devaneio, como uma forma de reler o que lhes é proposto pelo currículo prescrito. Assim, dois lápis cruzados podem se transformar em um avião que lhes possibilita explorar mil lugares, uma folha de papel enrolada vira uma luneta através da qual veem o seu mundo e um peixe no aquário é mesmo um peixe, que veio de algum lugar muito distante.

As crianças levam o mundo para a escola. Através do que vivenciam nos diferentes lugares, das informações que recebem pela TV, internet e outros meios, pelo que aprendem partilhando as vivências com os adultos e outras crianças, constroem discursos que também são marcados por um teor geográfico.

Durante as aulas, frequentemente as crianças insistem em contar sobre lugares que conhecem ou que desejam conhecer. Através da narrativa sobre os diferentes lugares, a descrição dos elementos que compõem as suas paisagens, as crianças vão apresentando o mundo umas às outras e também à professora.

Não é incomum também a ocorrência de lugares imaginários. As crianças vão construindo em suas brincadeiras diferentes lugares onde se dão as ações. Capturando elementos do mundo, imaginam paisagens diversas, criam situações em novos lugares.

São Geografias outras, calcadas em suas Geografias da Infância, desconsideradas pela escola e pelos documentos oficiais. Mas estão com as crianças, constituem suas subjetividades, marcam suas vivências. E quanto a isso, não há dispositivo legal que sufoque.

Considerações Finais

É tempo de recolocarmos o ensino de Geografia no patamar que lhe é devido. Isso não significa, contudo, reorganizá-la como uma disciplina que olha para si mesma. Até porque, se assim for, teremos promovido apenas a manutenção do que aí está, sem abri-la às demais áreas do saber, sem a busca do diálogo com outros campos. A caminhada é longa, ainda há muito por fazer e isso somente será possível quando assumirmos o rigor e a seriedade necessários para tratar dos desafios da educação.

Ao estudar Geografia, as crianças dialogam com o mundo, ampliando os seus significados e transformando em discurso as suas observações e análises. Dessa forma, entendemos que a função da Geografia na escola seja possibilitar às crianças apreenderem a leitura e escrita do mundo por sua condição geográfica.

No entanto, para atingirmos esse patamar é necessário repensar as funções da instituição escolar e de tudo o que nela se realiza. Para que serve a escola instrumental quando o que deveria prevalecer é a possibilidade de contribuição da escolarização para o desenvolvimento humano? A escola como meio social educativo é um meio complexo organizado para que a criança possa desenvolver o que tem que desenvolver. A finalidade da escola é possibilitar o trabalho criativo e a aprendizagem do pensamento científico, que leva aos níveis mais altos de abstração.

Nessa perspectiva, a inclusão no processo de alfabetização de elementos da Geografia é salutar. A fala e os conceitos do cotidiano entram na escola carregados de teor geográfico e devem ser uma ponte para que a criança acesse a gêneros de discurso e conceitos mais complexos. É importante possibilitar aos alunos o impulso para além do seu cotidiano. A escola é um espaço aberto, altamente modificável, porque suas crianças não podem ser conformadas e caladas.

Bibliografia

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. *Lei 11274, 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental (...). Brasília: [s.n.], 2006a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 05/02/2014.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: JEANETE BEAUCHAMP; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, R. D. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 135.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 77-108.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. D. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 135.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38, 2012. 13-28.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: JADER JANER MOREIRA LOPES, M. B. D. M. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 274.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. *Geografia da Infância*. Juiz de Fora: FEME, 2005. 80 p.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOVAES, Í. F. D. *A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente*. Universidade Federal de Uberlândia - Programa de Pós-graduação em Geografia: [s.n.], 2006. 202 p. Orientadora: Vânia Rubia Farias Vlach.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 631-643, maio/ago 2010. ISSN 2.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, p. 323-332, maio/ago 2011. ISSN 47.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo - uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. D. S. *Conhecimeneto prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Psicología Pedagógica*. 3ª ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-217.