

**ENSINAR A
GEOGRAFIA OU
ENSINAR COM A
GEOGRAFIA?
DAS PRÁTICAS E DOS
SABERES ESPACIAIS
À CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO
GEOGRÁFICO NA
ESCOLA**

**PRÁCTICAS Y
CONOCIMIENTO DEL
ESPACIO A LA
CONSTRUCCIÓN DEL
DE CONOCIMIENTO
GEOGRÁFICO EN LA
ESCUELA**

**PRATIQUES ET DU
SAVOIR DE L'ESPACE A
LA CONSTRUCTION
DES CONNAISSANCES
GÉOGRAPHIQUES À
L'ÉCOLE**

**MARCOS ANTÔNIO
CAMPOS COUTO**

**AGB-Niterói
Dgeo FFP-UERJ**

ilanamarcos@gmail.com

Título da Mesa 16 - EIXO 06 - A
EDUCAÇÃO COMO
INSTRUMENTO DE
AUTONOMIA E LIBERDADE – do
XV Encontro Nacional de
Geógrafos. Porto Alegre-RS: AGB,
2010.

Resumo: O objetivo é debater a metodologia do ensino de geografia através do entrecruzamento e articulação das práticas e dos saberes espaciais dos alunos aos conceitos geográficos; que permita conformar uma didática da construção de conceitos na escola. O texto desenvolve-se na seqüência sugerida à prática pedagógica: exposição dos significados das práticas e dos saberes espaciais, seus desdobramentos psico-pedagógicos; e apresentação do conceito de produção do espaço e seu conteúdo no presente momento histórico, que permita pensar o papel da geografia na escola e a relação entre os conceitos e os conteúdos. Propõe-se à metodologia do ensino da geografia o processo de ascensão do abstrato ao concreto em que o ponto de partida constitui-se dos conhecimentos prévios dos alunos (resultantes de sua prática social) e, simultaneamente, da maneira como a geografia questiona os problemas desta prática. Tanto os conhecimentos prévios quanto os conhecimentos geográficos são abstrações (de um concreto) com qualidades distintas que, conjugadas, devem conduzir à reprodução, no pensamento, do concreto como síntese de muitas determinações.

Palavras-chave: ensino de geografia; práticas espaciais; consciência espacial; conhecimento geográfico; construção de conceitos.

Resumen: El objetivo es discutir la metodología de la enseñanza de la geografía a través de la intersección y articulación de las prácticas y los conocimientos de los estudiantes a conceptos geográficos espaciales, lo que permite la construcción de conformar una conceptos didácticos en la escuela. El texto se desarrolla en la secuencia sugerida de la práctica pedagógica: exposición de los significados de las prácticas y espacio de conocimiento, su evolución psico-pedagógico; la presentación del concepto de producción del espacio y sus contenidos en este momento histórico, para sugerir el papel de la geografía en la escuela y la relación entre los conceptos y el contenido. Se propone la metodología de la enseñanza de la geografía del proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto en qué punto se es la puesta en marcha de 'antes conocimiento de los estudiantes (como resultado de su práctica social) y, simultáneamente, la forma en la geografía piensa los problemas esta práctica. Tanto los conocimientos previos sobre los conocimientos geográficos son abstracciones (de hormigón), con cualidades distintas que, en conjunto, deberían conducir a la reproducción, la idea del concreto como síntesis de múltiples determinaciones.

Palabras-clave: enseñanza de la geografía; las prácticas del espacio; la conciencia espacial; el conocimiento geográfico; la construcción de conceptos.

Résumé : L'objectif est de discuter de la méthodologie de l'enseignement de la géographie dans l'intersection et l'articulation des pratiques et des connaissances des élèves à l'espace des concepts géographiques, permettant la construction de se conformer certains concepts didactiques à l'école. Le texte est développé dans la séquence proposée de la pratique pédagogique: exposition de la signification des pratiques et de l'espace des connaissances, de ses développements psycho-pédagogique; la présentation de la notion de production de l'espace et son contenu dans ce moment historique, de proposer le rôle de la géographie à l'école et la relation entre les concepts et les contenus. Il est proposé à la méthodologie de l'enseignement de la géographie du processus d'ascension de l'abstrait au concret dans lequel le point de départ est composé de »avant les connaissances des étudiants (issus de leur pratique sociale) et, simultanément, la façon dont la géographie pense que les problèmes cette pratique. Les connaissances a priori sur les connaissances géographiques sont des abstractions (en béton) avec des qualités distinctes qui, pris ensemble, devraient conduire à la reproduction, la pensée du béton comme une synthèse de nombreuses déterminations.

Mots-clés: enseignement de la géographie; les pratiques spatiales; conscience de l'espace; les connaissances géographiques; la construction de concepts.

INTRODUÇÃO

Desde pelo menos o 1º Fala Professor (Brasília, 1987) se propõe à pesquisa sobre o ensino de geografia e à prática dos professores a compreensão do espaço como produto do trabalho social - produzido pela sociedade ao longo de sua história -, considerando a realidade e os saberes dos alunos, seus espaços de vivência e outros espaços

Desta proposição distinguimos três temas para análise e articulação, considerando a sua potencialidade questionadora da metodologia do ensino da geografia na escola:

1. O da **produção social do espaço**, do seu conteúdo no presente momento histórico e do sistema de conceitos que permitam sua interpretação;
2. O da **consciência espacial**, saber geográfico produzido na prática social do espaço;
3. O da **prática espacial**, prática social mediada por imposições espaciais.

A reflexão sobre a produção do espaço permite definir os objetivos gerais da geografia na escola neste momento histórico, tanto nos níveis de ensino quanto nos anos escolares, bem como estabelecer os critérios de seleção dos conceitos e conteúdos – o que é fundamental ensinar e aprender na atual conjuntura histórica. A consciência espacial é reveladora do universo cultural, dos conhecimentos prévios e do nível de compreensão da realidade que os alunos possuem. A prática espacial dos alunos permite contextualizá-la nas relações sócio-espaciais do capitalismo.

A articulação dos três temas sugere uma prática pedagógica que se inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais, intermediada pelo processo de construção do conhecimento geográfico.

Na renovação do discurso geográfico, Milton Santos (1986) defendeu a idéia de que é necessário reconhecer *um objeto à geografia* - bem como suas categorias fundamentais. Para ele, “*trata-se da produção do espaço*” (p. 111): *são os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço [tal qual ele se apresenta, como um produto histórico] que nos interessam em primeiro lugar*” (p. 117). Esta historicidade do espaço significa que a geografia deve ocupar-se em investigar “*como o tempo se torna espaço*” (p. 105).

O autor combatia o empiricismo abstrato e o caráter descritivo e fragmentário do método de investigação e de ensino, marcantes na história de uma geografia a serviço de um projeto imperial. Esta concepção, por um lado, transforma as relações entre os homens em relações entre objetos, e, por outro, substitui – na pesquisa e no ensino - o espaço real das sociedades em seu devir, pela história dos historiadores, pela natureza natural e pela economia neoclássica (Santos, 1986, p. 83 a 93).

No ano de 1986 foi publicado o livro *A geografia do aluno trabalhador – caminhos para uma prática de ensino* (Resende, 1986)¹, cujo conteúdo foi o resultado da investigação da *consciência espacial*, isto é, do “*saber geográfico pré-escolar do aluno trabalhador, com vistas a seu aproveitamento pelo ensino sistemático de geografia*” (Resende: 1989, p. 83), apontando para uma renovação prático-pedagógica que trabalhe os conteúdos de maneira crítica, considerando alunos e professores como produtores de conhecimento.

Resende (1989, p.84) criticava a idéia, que se reproduz nas práticas de ensino, de que o aluno é “*um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história... entidade alheia ao momento histórico e aos espaços geográficos determinados*”, cuja conseqüência é não reconhecer potencialidades de sua ação de produção e transformação da história e da geografia, desconsiderando-o como sujeito do processo de conhecimentos e portador de um saber espacial.

No livro *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, publicado no Brasil em 1988, Yves Lacoste (1988) faz a crítica da neutralidade científica da geografia

¹ Este livro está esgotado e parece que não houve outra edição.

dos professores e propõe a tese da espacialidade diferencial, conteúdo central das *práticas espaciais* da geografia do capitalismo.

Combatendo o caráter aparentemente neutro, desconectado da prática social, ingênuo e enfadonho da geografia dos professores, Lacoste (1988) põe o discurso geográfico e o mapa no cerne da prática social, explicitando o significado político dos saberes e das práticas espaciais no contexto da sociedade capitalista.

Desde a década de 1980 estes temas desenvolveram-se na pesquisa em geografia em pelo menos dois âmbitos: no campo da epistemologia, do questionamento dos significados do que seja a geografia, seu sistema de conceitos a partir da produção social do espaço, seus métodos de pesquisa e ensino; outra direção seguida foi o da crítica pedagógica, envolvendo as teorias da aprendizagem e as pesquisas da psicogênese do pensamento através da construção de conceitos.

O objetivo do presente texto é debater a metodologia do ensino de geografia através da identificação, entrecruzamento e articulação das práticas e dos saberes espaciais dos alunos aos conceitos geográficos; que permita conformar uma didática da construção de conceitos na escola.

Tal empreitada exige o difícil esforço de (re)construir a unidade dos aspectos epistemológicos e psico-pedagógicos que fundamenta teórico-metodologicamente a pesquisa em ensino e a prática de ensino de geografia. Esta unidade permite responder àquelas perguntas permanentes dos professores de geografia - O que ensinar? Porque ensinar? E como ensinar geografia? (Almeida: 1991) e Como aprender geografia? – indispensáveis a uma prática pedagógica consciente e crítica.

Hegel (1995) estabeleceu o que ele denomina de *um fio condutor* para *uma nova elaboração da filosofia conforme um método idêntico ao conteúdo*. O que se propõe, então, é partir da problematização do conteúdo das práticas sociais/espaciais do presente momento histórico para, de sua análise teórica, debater caminhos para a metodologia de ensino-aprendizagem.

O texto desenvolve-se na mesma seqüência sugerida à prática pedagógica, cujo ponto de partida é o conhecimento dos alunos. Em primeiro lugar, são expostos os significados das práticas e dos saberes espaciais, sua problematização a partir do enfoque psico-pedagógico. Em seguida, é apresentado o conceito de produção do espaço - os conceitos correlatos – e seu conteúdo no presente momento histórico; que sirva à definição dos objetivos da geografia na escola, como critério da seleção dos conceitos e conteúdos e ao questionamento dos problemas das práticas e saberes espaciais dos alunos.

DAS PRÁTICAS ESPACIAIS AOS SABERES GEOGRÁFICOS

Por fazer parte do cotidiano, a geografia é uma forma de saber que goza de muita popularidade. Isto decorre da presença dos mapas, do contado com as paisagens, e das práticas espaciais, isto é, do *“fato de que todo dia fazemos nosso percurso geográfico, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, pondo a geografia na própria intimidade das nossas condições de existência”* (Moreira: 2010, p. 45). As práticas espaciais se inscrevem na relação homem-meio e na luta pela sobrevivência. A continuidade - e acúmulo dos produtos - das práticas espaciais *“vai levando o homem a distinguir os melhores locais”* para o cultivo e criação para prover-se cada vez melhor dos meios de sobrevivência. Esse processo envolve experimentações, sistematização de experiências, comparações, abstrações, transformações das práticas, ou seja, um conjunto de saberes sociais/espaciais.

Yves Lacoste (1988) inicia suas reflexões sobre as práticas e representações espaciais quando explica o grande interesse pelos fenômenos geográficos dos estados-maiores militares e das corporações financeiras. Para ele tal interesse é consequência das diversas representações de espaço que são/estão diretamente ligadas ao conjunto das práticas sociais e da importância estratégica e econômica dos fenômenos de localização.

Das mudanças que ocorreram ao longo da história nas práticas sociais em relação ao espaço, Lacoste caracteriza as práticas e representações espaciais.

Nas primeiras sociedades, a prática social era inscrita no quadro de um mesmo espaço, relativamente limitado e em muitos casos percorrido a pé, onde os indivíduos reconheciam seus pontos de referência com muita facilidade; um espaço contínuo cuja representação era marcada pela experiência pessoal e concreta. Conhecer o terreno e os seus limites (da comuna, da paróquia, etc): *“A maioria das práticas espaciais habituais (deslocamentos para os trabalhos agrícolas e para a caça, por exemplo) do grupo aldeão (e mesmo de cada família) se inscreve num pequeno número de conjuntos espaciais de dimensões relativamente restritas e encaixadas umas nas outras”* (Lacoste, 1988: p. 21).

As práticas sociais dos chefes de guerra ou príncipes alteraram esse quadro, pois foi preciso representar outros espaços, territórios dominados ou a dominar, que exigiram a produção de conhecimentos sobre estradas, distâncias, regiões distintas. Da experiência pessoal - do espaço percorrido e do olhar que alcança a paisagem -, foi necessário avançar para a representação dos espaços em diferentes escalas: *“O imperador deve ter uma representação global e precisa do império, de suas estruturas espaciais internas (províncias) e dos Estados que o contornam”* (p. 20).

A geografia existe, pelos menos, desde que existe o Estado e seus aparelhos, sendo percebida como um saber estratégico a serviço do poder. Com *“o auxílio das cartas”* os Oficiais decidem *“a sua tática e a sua estratégia”*. Os burocratas estruturam o *“espaço em províncias, departamentos, distritos”*. Os exploradores *“preparam a conquista colonial e a ‘valorização’* decidindo sobre a localização de investimentos nos níveis regional, nacional e internacional. Esta geografia é um *“conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos bem variados, visto em sua relação com o espaço terrestre”* (p. 12).

No contexto das sociedades mercantis, com o aparecimento das grandes cidades e expansão do comércio e, atualmente, com o desenvolvimento do capitalismo ao nível mundial, as pessoas se referem a muitas representações do espaço, resultante das mais diferentes práticas sociais. Relações sociais que funcionam sobre distâncias mais ou menos amplas; em que alguns constroem *“uma idéia precisa de sua extensão e de sua configuração”* (por exemplo, a delimitação da influência de uma empresa ou produto ao nível local, regional, nacional e internacional), enquanto a maioria os ignora. O espaço, as *“diferentes redes não se dispõem com contornos idênticos, elas ‘cobrem’ territórios de portes bastante desiguais e seus limites se encavalam e se entrecruzam”* (p. 20). Hoje as práticas sociais se realizam sobre distâncias cada vez mais consideráveis; pessoas percorrem trajetos de espaços ignorados e conhecem apenas os pontos de partida e de chegada. Além do vai-e-vem diário (casa-trabalho-escola-casa), há ainda os deslocamentos de fins de semana ou dos feriados, em que muita gente sai dos grandes centros urbanos em direção às áreas de veraneio, na praia ou na serra. Com os automóveis, *“as ligações rodoviárias a distâncias mais ou menos grandes se multiplicaram e se intensificaram, e as práticas espaciais se estenderam e se diversificaram socialmente”* (p. 22); ou seja, se multiplicaram as práticas sociais mediadas por práticas espaciais. Por isso, agora a *“diversidade das práticas espaciais... podem se traduzir sobre a carta num grande número de conjuntos espaciais, com contornos e dimensões bem diferentes uns dos outros. Ou seja, ‘as diversas práticas sociais têm, cada qual, uma configuração espacial particular... uma superposição de conjuntos espaciais que se interceptam uns aos outros’* (Lacoste: 1988, p. 22).

No cotidiano se faz referência a representações do espaço de tamanhos muito diferentes ou conjuntos espaciais superpostos: *“As práticas sociais se tornaram mais ou menos confusamente multiescalares”* [...] *Hoje, nossos diferentes ‘papéis’ se inscrevem cada um em migalhas de espaço, entre os quais nós olhamos sobretudo nossos relógios, quando nos fazem passar, a cada dia, de um a outro papel* (p. 23). São deslocamentos sonâmbulos. Assim, afirma o autor, vive-se *“numa espacialidade diferencial feita de uma multiplicidade de representações espaciais, de dimensões muito diversas, que correspondem a toda uma série de práticas e de idéias, mais ou menos dissociadas”* (p. 23).

A partir desta nova realidade, Lacoste reconhece a razão de existir da geografia:

A impregnação da cultura social por um amontoado de representações espaciais heteróclitas faz com que o espaço se torne cada vez mais difícil de ser ali reconhecido, mas também cada vez

mais necessário, pois as práticas espaciais têm um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde a evolução a nível coletivo de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão. (Lacoste: 1988, p. 24)

Ao colocar a geografia no cerne da práxis social, Lacoste propõe a articulação das práticas e das representações espaciais à familiarização de um instrumental conceitual, que permita – pela sua interpretação – a transformação da realidade.

Resumidamente, as práticas espaciais são práticas sociais de: localização e de reconhecimento de pontos de referência; deslocamentos e fenômenos que conformam um determinado conjunto espacial com configuração e limites próprios; conquista e domínio de territórios; representação dos espaços em diferentes escalas; delimitação de espaços e interligação entre eles; entrecruzamento de diferentes conjuntos espaciais.

As representações espaciais têm o sentido amplo de apropriação de mundo pelo pensamento, impregnado de significados geográficos, o que inclui percepções e imagens de muitas cidades e de diferentes ambientes do mundo, pontos de referências, cartografias do viver e de diversos lugares, etc, conformando uma determinada consciência espacial.

Márcia Maria Spyer Resende (1986, 1989) investigou a percepção e a consciência espacial que emerge da vivência prático-social do espaço de alunos-trabalhadores de Belo Horizonte-MG.

Esta consciência espacial - um saber geográfico pré-escolar – é mediada pela inserção dos alunos nas relações de trabalho no contexto da luta pela sobrevivência: “*Subordinada à lógica do trabalho, essa percepção do espaço está visceralmente ligada à experiência vivida, a um espaço que, de certa forma, a experiência vivida seleciona e ordena*” (Resende, 1989, p. 86).

Resende identifica alguns eixos de interpretação da experiência espacial dos alunos, a partir de seus relatos de vida.

Para os alunos-trabalhadores de origem rural, a integração natureza/trabalho tem o espaço familiar camponês como ponto de partida: “*espaço de trabalho, onde os códigos da criança e do adolescente estão, de certa forma, já subordinados ao mundo adulto do trabalho e da sobrevivência*” (p. 87). As primeiras recordações de seu espaço de origem “*são automaticamente descritos através do trabalho dos pais*” (p. 88) na roça, as vezes como meheiro numa fazenda, na lida com animais, na zona da mata, no município tal, etc. Esta origem de trabalhador rural faz emergir um conjunto de conhecimentos sobre os fenômenos naturais: as estações do ano – época de plantio e de colheita; as mudanças do clima – momentos de cheia e de seca; as características do terreno – viabilidade ou não para a lavoura; conhecimentos diretamente ligados à (re)produção da sobrevivência². Desta forma, a natureza é “*percebida de maneira dinâmica em relação à dialética com o trabalho do homem*”, em que “*o espaço ganha uma dimensão eminentemente social... ele nunca é neutro, aberto, sem divisões, sem donos*” (Resende: 1989, p. 95)³.

Para alunos que nasceram e foram criados em Belo Horizonte, a percepção dos fenômenos naturais quase desaparece, pois a natureza já não se configura diretamente como fonte do trabalho e da sobrevivência. O espaço urbano é um lugar do existir:

Trata-se muito mais de um cenário (até porque móvel e substituível, como tudo enfim na vida urbana), que de um ambiente stricto sensu, um espaço do qual se guardam – e se mencionam – certos acidentes geográficos que impregnaram a consciência. E isto não se dá, obviamente, porque as vivências, no meio urbano, sejam menos intensas do ponto de vista psicológico ou

² “... se o rio permite, a boiada segue; se chove, a lavoura resiste; se não chove, não haverá o que comer; se alaga, a carroça não passa; se é setembro, começa o plantio...” (Resende: 1989, p. 100, 101).

³ Resende informa que dos alunos que nasceram na roça, 80% do relato de vida ocupa-se do convívio familiar do trabalho nas áreas rurais e do íntimo convívio com os fenômenos naturais; sobre o espaço urbano, apenas um punhado de frases.

afetivo. Ao contrário, até onde se possa especular, a vida urbana tende a oferecer experiências psicológicas e afetivas se não mais profundas... pelo menos mais variadas. No entanto, justamente essa mobilidade de vida, essa qualidade instrumental e descartável do espaço, tornado agora apenas invólucro da vivência e não mais um elemento ativo dela, quase um co-sujeito, como acontecia na roça, faz com que o homem, o trabalhador, se olvide da natureza, reduzindo-se esta a pura e simplesmente um local onde as coisas acontecem, por onde se passa, onde se mora e de onde se muda, sem que isso altere grande coisa. (Resende: 1989, p. 100)

Entretanto, o trabalhador de origem urbana não está alheio à lógica produtiva e ao seu trabalho no contexto da luta pela sobrevivência; porém suas primeiras impressões do espaço e de sua organização se manifestam de forma distinta dos trabalhadores urbanos de origem rural. Na cidade, desde o início, afirma Resende (1989) “*o espaço para o aluno trabalhar é sobretudo o lugar de moradia, articulado por sua vez com o lugar de trabalho*”. O empregado não vive no trabalho, necessitando “*lutar pela moradia*” (Resende: 1989, p. 103, 104)⁴. E nesta luta por emprego e moradia – que une trabalhadores oriundos da cidade e do campo -, os alunos percebem - mesmo que de forma incompleta - a divisão social do espaço (bairros dos pobres, bairros dos ricos, favelas no centro, condomínios em áreas verdes, etc) e o caráter privado da reprodução do espaço urbano. Assim, o espaço é político, pois “*é sempre percebido como ‘cercado’, dividido, possuído ou não, mas de qualquer forma nunca um espaço inteiriço e universal, pelo qual a sociedade se distribuiria mais ou menos aleatoriamente*” (p. 95).

No livro de Resende (1986) estão reproduzidos os conteúdos das entrevistas realizadas com os alunos-trabalhadores, onde é possível explorar outros aspectos desta consciência espacial produzida na prática social do espaço. Embora ricos de significados geográficos - por reproduzir uma concepção integrada da relação sociedade-espaço-natureza -, nem sempre estes raciocínios conseguem realizar toda a potencialidade do jogo do particular e do universal, do próximo e do distante, do visível e do invisível, do todo e da parte; jogo que caracteriza o movimento dos conceitos científicos.

Antes de ser teórico, todo conhecimento é prático; é um fato que nasce das práticas sociais e da relação dos seres humanos com a natureza (Lefebvre: 1987). A escola não deve prescindir deles, mas elevá-los para níveis maiores de universalidade; o que requer uma prática pedagógica que os levem em consideração e os transformem em conhecimento teórico-científico.

DA PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA ESPACIAL À PEDAGOGIA DA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

O que se propõe é traduzir esta prática/saber espacial em problematização da prática social - ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da crítica da pedagogia tradicional e da pedagogia escolanovista de resolução de problemas, mas também dos limites das teorias crítico-reprodutivistas, Dermeval Saviani (1984) propõe uma pedagogia histórico-crítica em que o ponto de partida e de chegada seja a prática social. De Saviani (1984) e de Gasparin (2007) traduziu-se os 5 passos para uma didática baseada no método dialético:

· 1º passo: o conhecimento da prática social, práticas/saberes espaciais do universo cultural e do contexto sócio-espacial dos alunos.

· 2º passo: a problematização das práticas/saberes espaciais; transformação em problemas significativos do ponto de vista de quem aprende – oriundos de sua prática social -, mas também do ponto de vista dos processos espaciais/sociais-naturais do mundo globalizado.

· 3º passo: a instrumentalização, isto é, a construção e apropriação de instrumentos teóricos e práticos, de ferramentas culturais e científicas, indispensáveis ao

⁴ Nas próprias condições de moradia, os fenômenos naturais “reaparecem”, ‘cobrando’ a sua fatura, pois são nos momentos das tempestades que as encostas – e as favelas – desmoronam, os rios transbordam e alagam as vias de transporte e as casas que se localizam nas partes baixas do terreno.

equacionamento dos problemas levantados das práticas e saberes espaciais.

- 4º passo: a catarse, isto é, a
- síntese superior a partir dos saberes sincréticos, sua transformação em sínteses de muitas determinações da realidade concreta.
- 5º passo: a prática sócio-espacial, como ponto de chegada da unidade teoria e prática, sua compreensão mais consciente e sua possibilidade de transformação por parte dos alunos.

O que se propõe é que o ponto de partida da prática pedagógica não seja nem a preparação dos alunos cuja iniciativa seja a do professor e nem apenas a atividade que seja iniciativa exclusiva dos alunos (Saviani, 1984, p. 73). Da mesma forma, a problematização se inicia com a prática social e não com os problemas lógicos, epistemológicos, propostos a partir da lógica da ciência ou do conteúdo das disciplinas escolares. A aprendizagem de novos conceitos e conteúdos serve a reflexão dos problemas oriundos das práticas sociais/espaciais dos alunos no contexto da produção capitalista do espaço, da unificação e fragmentação dos lugares, do processo de urbanização da vida, da desterritorialização/reterritorialização, enfim dos problemas da universalização perversa.

Desta forma, o conteúdo das práticas de ensino da geografia se aproxima das práticas espaciais reais e se desenvolve a partir dos percursos dos alunos, sem distorcer o objeto de estudo a ser ensinado. Isto supõe o diálogo do ensino com a aprendizagem, de quem ensina com quem aprende (Weisz, 2007), reconhecendo o conhecimento que os alunos já possuem e estabelecendo pontes com os conteúdos a serem ensinados.

O tópico anterior serviu a reflexão do primeiro e do segundo passos - o conhecimento da prática e do saber espacial. Veja a seguir o processo de instrumentalização e de catarse, cujo cerne é o processo de construção de conceitos.

O conceito científico: o concreto-pensado

Na terminologia da psicologia da aprendizagem (Piaget, Vygotsky) os saberes pré-escolares são considerados conceitos espontâneos, enquanto na escola são os conceitos científicos que deve(r)iam ser construídos. Lana de Souza Cavalcanti (1998) escreveu um importante livro sobre a transformação dos conceitos espontâneos em científicos, com destaque para a representação dos conceitos da geografia dos alunos e dos professores do ensino fundamental⁵.

Antes de verificar como o processo de construção de conceitos transforma tanto a forma como o conteúdo do raciocínio dos alunos, é necessário apresentar o que se entende por conceito.

Na produção teórica do conhecimento o pensamento deve elevar-se do abstrato para o concreto e da forma para o conteúdo, de maneira a reproduzir o concreto no pensamento como concreto-pensado (Marx: 1986). O veículo deste caminho é o conceito (Hegel: 1995).

Superando, pela reflexão dialética, as oposições entre forma e conteúdo, mediato e imediato, abstrato e concreto, o conceito, para Hegel, é uma forma (abstração) que “*em si encerra, e ao mesmo tempo deixa sair de si, a plenitude de todo*” o conteúdo (concreto): o conceito é a abstração de um concreto, é um concreto-pensado (ibidem: p. 292, 293). Por isso, podemos incluir, como momentos do conceito, a abstração e a essência, contanto que fundamentadas na atividade prática dos seres humanos (Lefebvre: (identidade), da particularidade (diferença) e da singularidade (fundamento), como unidades inseparáveis. Esta conexão necessária significa a unidade do abstrato com o concreto, do geral com o particular, do imediato com o mediado, da forma com o conteúdo, do visível com o invisível. Este conjunto de conexões - sínteses de muitas determinações - é o conteúdo das formas lógicas, dos conceitos científicos.

⁵ Cavalcanti (1998) entrevistou alunos de 5ª e 6ª séries e professoras do ensino fundamental de 1ª à 4ª e de 5ª à 8ª séries. A forma como todos compreendem os conceitos da geografia é rica de significados e seu conhecimento é fundamental para sua reconstrução pelo trabalho pedagógico.

Tratando-se dos conceitos geográficos, este movimento do abstrato para o concreto supõe uma abordagem dos conceitos/conteúdos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala⁶ a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida concreta das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia (globalização) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais.

Este movimento da forma para o conteúdo e do abstrato para o concreto também é o movimento da teoria para o método. Da teoria da produção social do espaço, destacam-se os conceitos de território e paisagem. O método deve esclarecer o movimento destes conceitos na captura do conteúdo geográfico da história. Inspirado em Pierre George (Os métodos da geografia), Moreira (2007) propõe o caminho que vai do visível ao invisível, e do invisível ao visível. No primeiro caso, parte-se da indagação dos arranjos da paisagem, passando por sua análise em termos de recortes de domínio (territórios), para chegar ao espaço enquanto conteúdo de organização da sociedade. No caminho inverso, parte-se do conteúdo mais profundo e estrutural da (re)produção do espaço até retornar à paisagem como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Neste vai-e-vem dialético entre a paisagem, o território e o espaço, propõe-se tornar o mundo em concreto-pensado.

Entretanto, o conceito não é apenas produzido pelos cientistas e métodos da ciência, mas também construído pelo sujeito em sua relação com o mundo.

A construção de conceitos: o processo de generalização

Do ponto de vista dos processos psicológicos, o conceito é uma generalização, na medida em que encarna a articulação dos momentos da universalidade (geral) com o da singularidade, passando pela particularidade. Interpretado como “*uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas*” (Vygotsky: 1989, p. 46), o conceito, enquanto *forma* (de um conteúdo), é plasmado no significado das palavras; e enquanto *processo* é a generalização. Generalizar é estabelecer significado às coisas do mundo e do viver humanos. Neste processo, o pensamento (e o agir, a práxis) *sintetiza* impressões desordenadas, *estabelece relações* entre o geral e o particular (e vice-versa), *distingue e agrupa* objetos/fenômenos, *examina “elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte”* (ibidem, p. 55), estabelece relações lógicas e abstratas entre os fenômenos, *articula* análise à síntese, forma ao conteúdo, imediato ao mediado.

A partir da interpretação dos aspectos tipicamente humanos do comportamento, baseada em três perspectivas de análise (a relação dos seres humanos com seu ambiente, o processo de trabalho, e a relação do uso de instrumentos com o desenvolvimento psicológico), Vygotsky distingue o comportamento humano através das funções mentais superiores (a consciência, a abstração e o controle), comportamento superior que faz referência a combinação entre o uso do instrumento e o signo (desenho, escrita, leitura, uso de sistema de números) na atividade psicológica. As funções mentais superiores caracterizam-se essencialmente pela estimulação autogerada (e não do ambiente, mas na relação com ele), coerente com a perspectiva de auto-criação do homem pelo processo do trabalho. Trabalho é troca metabólica entre a natureza-homem e a totalidade da natureza, em que o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma. Todas as funções da consciência surgem originalmente da ação, mas as funções mentais superiores fundamentam-se nas relações reais entre indivíduos humanos. Por isso Vygotsky conclui que a “*internalização*

⁶ Citei as categorias da geografia, mas este método também serve aos conceitos/conteúdos do espaço geográfico: agrário, urbano, natural, político, etc.

das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1989a, p. 65); em conseqüência, a construção do conhecimento é um processo essencialmente social e histórico. As funções mentais superiores permitem aos alunos centrar a atenção, abstrair, sintetizar, simbolizar e resolver problemas e, com isso, construir a consciência de estar consciente, base para o controle do ambiente e para o auto-controle do comportamento.

Vygotsky apresenta o desenvolvimento das funções mentais superiores no processo de formação de conceitos, em que:

... todas as funções [intelectuais] existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um novo todo complexo; as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos. A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência. (Vygotsky: 1989, p. 51)

Portanto, a formação de conceitos modifica tanto a forma de raciocínio quanto o conteúdo do pensamento das crianças.

Ao responder ao que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola, Vygotsky (1989, p. 71/72) esclarece que quando uma palavra nova é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento percorre um longo processo, pois o “*desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar*”. Por isso, conclui o autor, o ensino direto de conceitos é infrutífero e impossível. Tolstoi (apud Vygotsky) afirma que o fundamental é criar oportunidades “*para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral*”:

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela... sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem.... (Tolstoi apud Vygotsky: 1989, p. 72)

Daí a idéia de construção e não de assimilação de conceitos. Em seus estudos (Vygotsky: 1989, 1989a) há indicações metodológicas inspiradoras de procedimentos pedagógicos para a construção de conceitos pela criança, entre as quais se destacam:

1. O método de dupla estimulação, em que dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito: “*um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade*” (1989, p. 49). Nas tarefas pedagógicas isto pode significar a descrição de uma paisagem para compreensão e definição das formas de vida naquele lugar, a localização e a relação de fenômenos num mapa, a leitura de um texto para relacionar acontecimentos ocorridos em diferentes lugares, etc.

2. A proposição de problemas que exijam a aquisição de novos conceitos para serem solucionados. A problematização da prática e dos saberes espaciais, um questionamento, uma tarefa a ser resolvida, etc, para constituir-se em proposta pedagógica, deve exigir do estudante a aprendizagem de novo conteúdo para sua solução; e, para isso, deve contar com atividades em que o aluno utilize o seu aparato de percepção e palavras (conceitos).

3. Dirigir a ação pedagógica sobre a zona de desenvolvimento proximal, situação em que o aluno está quase conseguindo realizar uma determinada tarefa. O processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares deve caminhar à frente do desenvolvimento mental - se convertendo nele -; criando desafios que sejam difíceis e ao mesmo tempo possíveis de serem realizados pelos alunos e que tais dificuldades só sejam superadas através da aprendizagem de novos conteúdos. Aqui também se explicita a mediação social da produção do conhecimento, na medida em que a transformação do desenvolvimento proximal

em real depende da colaboração de um amigo que o ajuda ou do professor que lhe propõe problemas.

4. O desenvolvimento de um sistema hierárquico de inter-relações que caracterizam os conceitos científicos impulsiona a consciência reflexiva, o pensamento abstrato e o controle deliberado e intencional do comportamento (funções intelectuais superiores). A inter-relação significa que o conceito de espaço, por exemplo, possa se converter em território, lugar, paisagem, etc, permitindo compreendê-los, incluindo os seus conteúdos concretos; ou reversivamente, que a compreensão do primeiro exija sua relação com os demais; e assim, sucessivamente.

Resguardadas as singularidades próprias, indicou-se as similaridades entre a produção teórica de conhecimento e o processo de aprendizagem e construção de conhecimento na escola. Os materiais de estudo e as atividades pedagógicas devem estar a serviço de uma prática conceitual, pois os estudantes dominam o conceito quando e porque aprendem a atuar conceitualmente, por que sua práxis torna-se conceitual (Leontiev in Davydov: 1982). Isto sugere que as situações didáticas devem:

- Permitir a apropriação do mundo como concreto-pensado através das tarefas do processo de ascensão do abstrato ao concreto⁷.
- Incluir os propósitos, conteúdos e conceitos da geografia, através dos quais problematiza os modos de viver, amar, sofrer e de transformar a vida.

OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS: AS FORMAS-CONTEÚDO DA GEOGRAFIA DO PRESENTE

As práticas e os saberes espaciais dos alunos devem ser questionados pelo conhecimento geográfico⁸.

Vygotsky compreende que grande parte do caráter científico dos conceitos – que impulsiona a consciência reflexiva – vem de sua trama de conexões na forma de um sistema hierárquico.

Por outro lado, a tradição descritiva, taxonômica e fragmentária da ciência fez (ou faz) da geografia um armário repleto de conteúdos fragilmente conectados. Além disso, o formalismo pedagógico faz com que se abordem a paisagem, o espaço e o território, mas nem sempre os arranjos paisagísticos vividos pelos alunos, a espacialidade de sua prática e as territorialidades que disputa.

Daí a importância de definir os conceitos-sínteses da geografia, ou melhor, os significados das formas geográficas para compreensão dos modos de vida da história humana e, assim, estabelecer a razão de ser/estar do ensino de geografia na escola. E, da forma geográfica, analisar o seu conteúdo no presente momento histórico, sinalizador da coerência dos conceitos que o analisam.

A produção do espaço⁹

Quanto aos significados da geografia, os marxistas têm respondido com a idéia de produção do espaço, a forma geográfico-espacial de reprodução das sociedades.

De acordo com Milton Santos (1986), a produção do espaço é um “*verdadeiro campo de forças*”, é uma forma-conteúdo: “*um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais*”

⁷ As tarefas constituem os movimentos (teóricos e práticos) dialéticos da forma para o conteúdo, do imediato ao mediado, do abstrato para o concreto; mas também os movimentos dos diferentes momentos da totalidade, desde a universalidade até a particularidade e a singularidade.

⁸ Da mesma forma que o conhecimento geográfico deve ser questionado pelas práticas e saberes espaciais dos sujeitos.

⁹ Ou o enfoque geográfico do mundo do homem.

que estão acontecendo diante de nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções” (p. 122). Como ser e como existência, o espaço expressa o jogo dialético entre o conteúdo (ser) e a forma (existência): enquanto o ser é a estrutura social (a totalidade), a forma é a existência. O tempo é processo e função. Para Santos, a totalidade e o tempo são as categorias fundamentais do estudo do espaço.

Como forma-conteúdo, o espaço é materialidade: a “*casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si estes pontos, são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social*” (Santos: 1986, p. 137). Por sua condição de materialidade, as formas geográficas são resistentes ao tempo¹⁰. Daí a idéia de permanência (inércia) das formas geográficas em diferentes tempos, mesmo que num contexto de mudanças (dinâmica) de seus conteúdos (funções, processos, estrutura social). Utilizando-se do conceito de prático-inerte de Jean-Paul Sartre¹¹, Santos vai definir a especificidade do espaço por sua inércia dinâmica, ou seja, pelo fato de que “*as formas são tanto um resultado como uma condição para os processos*” (ibidem, p. 148). A mesma forma com diferente conteúdo significa uma mudança na história e, assim, um novo espaço, uma nova forma-conteúdo.

Desta maneira:

O papel específico do espaço como estrutura da sociedade vem, entre outras razões, do fato de que as formas geográficas são duráveis e, por isso mesmo, pelas técnicas que elas encarnam e as quais dão corpo, isto é, pela sua própria existência, elas se vestem de uma finalidade que é originariamente ligada, em regra, ao modo de produção precedente ou a um de seus momentos. Assim mesmo, o espaço como forma não tem, de modo algum, um papel fantasmagórico, pois os objetos espaciais são periodicamente revivificados pelo movimento social. (Santos: 1986, p. 149)

Embora resistentes ao tempo, as formas espaciais não são fixas e congeladas, não dispõem de autonomia de comportamento, embora possuam autonomia de existência (ibidem, p. 150). Desta forma, através do espaço, a “*história se torna, ela própria, estrutura, estruturada em formas. E tais formas, como formas-conteúdo, influenciam o curso da história, pois elas participam da dialética global da sociedade*” (p. 152).

Como sugeriu Henri Lefebvre é preciso explicar o espaço a partir de sua produção: “*Só através de sua produção é que o conhecimento do espaço é atingido*” (Santos: 1986, p. 128). O ato de produzir é simultaneamente um ato de produzir espaço, pois ao se tornar produtor, o “*homem se torna ao mesmo tempo um ser social e um criador de espaço*” (ibidem, p. 4), impondo uma forma particular de arrumação dos objetos e instrumentos através dos quais ele transforma a natureza (Santos: 1986, p. 162). Desta forma, “*o espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho*” (p. 119).

Essa práxis, processo de troca metabólica entre o homem (historia social) e natureza (histórica natural), está na origem de uma dialética do espaço, movimento em que uma forma de natureza (primeiro momento) está sempre prestes a se transformar em outra (segundo momento), uma dependendo da outra para se realizar. Assim, a “*concepção de uma natureza natural... cede lugar a idéia de uma construção permanente da natureza artificial ou social, sinônimo de espaço humano*” (Santos, 1986, p. 119).

Como forma-conteúdo, o espaço ou o meio geográfico é um meio de vida, um híbrido de materialidade e relações sociais, uma realidade objetiva. A significação geográfica dos objetos resulta “*do papel que, pelo fato de estarem em contigüidade, formando uma extensão contínua, e sistematicamente interligados*”, desempenham na história humana (Santos: 2004, p. 63). De produto das relações sociais de produção, o espaço torna-se reprodutor

¹⁰ Santos usa o verbete rugosidade para se referir a esta persistência das formas espaciais: “as rugosidades são o espaço construído, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. As rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão de trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados” (Santos: 1986, p. 138).

¹¹ Retirado do livro *Crítica da Razão Dialética*. Sartre, Jean-Paul (2002). São Paulo: DP&A.

e regulador da história, interferindo em seus rumos: “efeito de ações passadas, ele permite ações, as sugere ou as proíbe” (Lefebvre apud Santos: 1986, p. 152¹²). Como meio de vida, híbrido de materialidade e relações sociais e produto da história, o meio geográfico “é a cristalização da experiência passada, do indivíduo e da sociedade, corporificadas em formas sociais [espaço] e, também, em configurações espaciais [território] e paisagens” (Santos: 2004, p. 326¹³).

Para Ruy Moreira (1987) a sociedade não apenas produz, organiza ou se relaciona com o espaço: a sociedade é espaço. A partir da sugestão de Yves Lacoste, Moreira (2005, 2008) propõe o conceito de geograficidade como o ser-estar espacial do homem no mundo. O espaço é uma das formas de realização da sociedade, correspondente à organização espacial do homem, resultante do processo de transformação da natureza em sociedade através do processo de trabalho. Por isso este meio geográfico é a própria sociedade, realizando-se por intermédio do arranjo espacial, resultado da ação que impulsiona, regula e controla o intercâmbio do homem e deles com a natureza (Moreira: 2005).

O espaço é uma *coabitação dos contrários*, unidades geográficas construídas pelo ser humano diante de um mundo formado pela *diversidade* (Moreira, 2008, p. 167-168). Daí a tensão entre *diferença* e *identidade* como constituidora da ontologia do espaço. Este “*ser do espaço*”, fundamentado na “*hominização do homem pelo próprio homem através do metabolismo do trabalho*”, configura-se “*enquanto essência da existência deste homem nos diferentes espaços geográficos da superfície terrestre*” (Moreira: 2005, p. 7, 8). O resultado é a geograficidade, o ser-estar espacial do homem no mundo (Moreira, 2005, 2008).

Esta geograficidade é criação e criadora da construção espacial das sociedades, levada a cabo por intermédio das práticas espaciais¹⁴ (Moreira, 2005, 2007). Categorias do empírico, as práticas geográficas são mediações que fazem da compreensão do espaço a compreensão da sociedade e da teoria do espaço uma teoria da sociedade (e vice-versa).

As práticas espaciais - e os saberes espaciais que lhes são correspondentes - conformam a reprodução geográfica das sociedades. Sua compreensão requer princípios lógicos, conceitos e categorias, entre os quais se destacam o espaço, o território e a paisagem.

Ao longo da história, a humanidade experimentou diferentes modos de vida, modos de produção da existência, cada qual produzindo e exigindo um determinado arranjo espacial, uma forma espacial de arrumação da sociedade. O método exige a articulação do caráter geral – a produção social do espaço – com suas características específicas e particulares de cada modo de produção. A seguir é exposto o conteúdo das formas geográficas neste momento da história.

A produção capitalista do espaço e o conteúdo das práticas espaciais

Milton Santos (2004, p. 114/115) assinala a emergência, se não de um espaço global, mas de espaços da globalização, a partir da noção de totalidade que “*permite um tratamento objetivo*”, pois hoje se convive com uma “*universalidade empírica*”, que nos permite examinar “*as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares*”. Num mundo difícil de apreender, de muitos deslocamentos, de fluidez, de velocidade e de alusão a diferentes e distantes lugares, o corpo e seu entorno tornam-se lugares seguros. Daí este confronto da Universalidade com a particularidade, cujo produto (síntese) é a singularidade. O confronto da universalidade com a localidade é a própria totalidade em movimento, entendida como trama e como acontecer solidário, próprio do processo espacial, que inclui a escala.

¹² Passagem de Henri Lefebvre do livro ‘La production de l’espace (1974). Paris: Ed. ANTHROPOS, pág. 88-89.

¹³ O prático-inerte de Sartre.

¹⁴ Segundo Ruy Moreira (2005), as práticas espaciais são ações humanas que combinam a localização e a distribuição. A localização transforma-se em distribuição e a circundância se arruma como uma rede diferenciada de distribuição de localizações. A combinação localização-distribuição da origem a extensão, constituindo a unidade geográfica do mundo do homem.

Para Santos (2004), o ponto de partida na análise da geografia do presente é a compreensão do sistema técnico atual, dado que o seu conhecimento é fundamental ao entendimento da estruturação, do funcionamento e da articulação dos territórios. Movida pela produção de uma mais valia planetária, a técnica tornou-se forma de fazer (produção), forma de ser (ação humana), forma de informação (discurso, interlocução), mas também território. Desde os macrossistemas (barragens, aeroportos, telecomunicações, etc) até os produtos da chamada revolução científico-técnica (rádios, televisores, microcomputadores, máquinas fotográficas, etc.), o atual sistema técnico se difunde rapidamente, implanta-se de forma integrada e sem necessidade de articulação com heranças culturais locais, tornando-se indiferente ao meio e elemento exógeno para a maior parte da humanidade.

Sua tese central, a respeito deste período geográfico da história, é a de que “*a marcha do processo de racionalização, após haver (sucessivamente) atingido a economia, a cultura, a política, as relações interpessoais e os próprios comportamentos individuais, agora, neste fim de século XX, estaria instalando-se no próprio meio de vida dos homens, isto é, no meio geográfico*” (p. 290). O resultado é a incorporação ao chão que se pisa no dia-a-dia do “casamento” da ciência com a técnica, na forma de produção de um meio técnico-científico (Santos: 1994, 2004).

A unicidade técnica, a unicidade do tempo e a unicidade do motor da vida econômica e social são as manifestações de uma inteligência planetária produzida pelo atual sistema técnico: essas “*três unicidades são a base do fenômeno de globalização e das transformações contemporâneas do espaço geográfico*” (Santos, 2004, p. 189).

De acordo com Ruy Moreira (1994), este meio geográfico - mais denso de ação e de história - tem um fundamento paradigmático, alicerçado num tempo-espaço¹⁵ métrico, inorgânico e universal que sincroniza as ações e produz um sincronismo espacial, através do qual unifica e disciplina os ritmos de vida e trabalho, regularizando o cotidiano e a comunidade. Trata-se da uniformidade do mundo pela técnica num espaço globalizado, em que a superfície terrestre é integrada num conjunto espacial em que se fundem os meios de circulação de objetos e os meios de circulação do pensamento. Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo. Este desenraizamento é um processo que se inici(a)ou com a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador “livre” (proletariado moderno), e que atualmente significa os deslocamentos frequentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole – o moderno processo de urbanização dos meios de vida - é a constituição corpórea desta espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde, etc.), fazendo do cotidiano um vai-e-vem permanente.

Com isso, se reproduz uma vida urbana de horários corridos, de uma racionalidade instrumental, na cidade e no campo, fazendo do espaço uma vigorosa fonte de alienação dos homens, processo do qual um elemento essencial é a grande mobilidade das pessoas que mudam de lugar como turistas, desempregados, imigrantes.

A cultura e a política reagem a esta unificação dos espaços pela técnica e pelo Estado, confrontando esta universalização perversa (Santos: 1986). Esta racionalidade hegemônica que permite maior fluidez do território tem conseqüências, que também podem ser vistas como os seus limites. A crise ambiental é a quebra dos nexos locais, a obediência a uma lógica extra-local de frações do território. O desastre ecológico significa e resulta de um esvaziamento político dos sujeitos locais (lugar), regionais (região), nacionais (Estado-nação), em detrimento dos agentes da mais-valia global, que “impõe” investimentos públicos, projetos de infra-estrutura e regulamentações que permitem a sua livre circulação. Outro limite é a produção de uma grande exclusão, o empobrecimento agudo e generalizado de uma grande parcela da humanidade; pobreza econômica que é a conversão/tradução da

¹⁵ Abstrato, matemático; do mecanismo do relógio.

pobreza espiritual dos homens nesta forma de sociabilidade. Entretanto, a escassez e a discriminação são, também, fontes de outras racionalidades, forjadas na relação com o outro, na contigüidade, na cooperação, na comunicação, no por em comum as situações da vida (Santos: 2004). Por outro lado, a escassez e a opressão também são produtoras da luta e organização política e sindical dos trabalhadores que ao lutarem por seu estatuto de sujeitos e por melhores condições de vida e trabalho, acabam por lutar pelo direito a cidade (ao espaço urbano, H. Lefebvre) e pelo direito a terra, o que pode significar um novo enraizamento cultural e territorial (Moreira, 1994).

Por isso, então, que se o mundo globalizado torna-se o lugar do engano, o lugar pode revelar-se como arma para a construção de outras formas de viver.

As práticas espaciais e os saberes correspondentes se realizam neste contexto de produção capitalista do espaço, ora se conformando, ora reagindo a ele, mas de qualquer forma vivenciando todas as tensões postas por este projeto de sociedade.

CONCLUSÃO

O movimento que vai das práticas e saberes espaciais à construção dos conceitos geográficos exige o caminho inverso, aquele em que a teoria social do espaço permite compreender melhor e transformar a prática e reconstruir os saberes. A aula constitui-se das duas direções, simultaneamente.

Propôs-se à metodologia do ensino da geografia o processo de ascensão do abstrato ao concreto. O ponto de partida constitui-se dos conhecimentos prévios dos alunos (resultantes de sua prática social, de seu universo cultural) e, simultaneamente, da maneira como a geografia¹⁶ permite refletir sobre os problemas desta prática social. Tanto o primeiro (conhecimentos prévios) quanto o segundo (conhecimentos geográficos) são abstrações (de um concreto) com qualidades distintas que, conjugadas, devem conduzir à reprodução, no pensamento, do concreto como síntese de muitas determinações, na forma de concreto-pensado.

Nesta proposta é indispensável explicitar os significados das formas geográfico-espaciais de compreensão do modo de vida dos alunos e de suas famílias, pressuposto de uma visão integrada (não fragmentada) dos conteúdos e articulada com a realidade dos sujeitos da aprendizagem. Para isso, o papel dos conceitos (geográficos) é fundamental, na medida em que articula o universal, o particular e o singular, a forma ao conteúdo, o visível ao invisível, o abstrato ao concreto, permitindo problematizar os conteúdos das práticas espaciais dos alunos no contexto da produção capitalista do espaço.

Territorializar-se coletivamente (na escola, no bairro, no campo, na cidade, no país e no mundo...) talvez seja o convite para que os alunos sintam-se sujeitos (e não apenas produtos) da história e da produção de conhecimentos. A conquista da sobrevivência no contexto da universalidade perversa significa o resgate do enraizamento territorial e cultural, a luta contra a opressão e a exploração; pelo direito a terra, ao trabalho, a cidade e ao lugar. A história do lugar também é o lugar de cada um na história. Por isso, como canta o sambista, *pra se entender tem que se achar*.

Buscou-se articular dois eixos de investigação. Por um lado, o que propõe uma metodologia do ensino que articule as práticas e saberes espaciais aos conceitos geográficos. E, por outro, uma pedagogia da problematização da prática social, intermediada pela instrumentalização teórico-científico-cultural. A intenção é continuar debatendo uma didática da construção de conceitos no ensino de geografia.

O que se propõe, afinal, é ensinar e aprender a geografia na escola a partir da (e com a) geografia da vida dos alunos.

¹⁶ Essa forma constitui-se dos elementos do raciocínio geográfico: o mapa, os conceitos e métodos da geografia, a paisagem, o espaço, o território, a escala, etc.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. *Revista Terra Livre*. São Paulo: AGB/Marco Zero, n. 8, p. 83-90, abril 1991.
- ANAIS. 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor. Brasília-DF: AGB, 1987.
- CARVALHO, Hermínio Bello de e VIOLA, Paulinho da. *Sei Lá Mangueira*. In CARDOSO, Elizeth – Disco de Ouro. Rio de Janeiro: Copacabana (99030), 1969.
- CASTELLAR, Sonia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In Castellar, Sonia – organizadora. *Educação geográfica – teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CASTORINA, Jose A. e outros. *Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ed. Atica, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de S.. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Papirus: Campinas-SP, 1998.
- DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo. In Lombardi, José C. e Saviani, Demerval. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas-SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.
- DAVÝDOV, V. V.. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Ciudad de La Habana-Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1981.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- GEORGE, Pierre. Problemas, Doutrina e Método. In George e outros. *A Geografia Ativa*. S.P: DIFEL, p.9-40, (s/d).
- HEGEL, G. W. F.. *Enciclopédia das ciências filosóficas – em compêndio (1830)*. São Paulo: Ed. Loyola, Ciência da Lógica, 1995.
- _____. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes; Bragança Paulista-SP: Ed. Universitária São Francisco, 2007.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra*. Papirus Ed.: S.Paulo-SP, 1988.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- LÊNINE. *Os cadernos sobre a dialética de Hegel*. Lisboa: Editorial Minerva, 1975.
- LERNER, Delia. O Ensino e o Aprendizado Escolar – argumentos contra uma falsa oposição. In Castorina, Jose A. e outros. *Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ed. Ática, 2005.
- LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Madri: Asociación de Geógrafos Españoles, Boletín* 33, 2002, pág. 173-186.
- MARX, Karl. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In *Para a Crítica da Economia Política – Salário, Preço e Lucro, o Rendimento e suas Fontes*. São Paulo: Nova Cultural, 2ª edição, 1986.
- _____. *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1986.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feurbach)*. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- MORAES, Antônio Carlos Robert de. Geografia e Ideologia nos Currículos do 1º grau. In Barreto, Elba S. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas-SP: Aut. Associados; SP: Fund. Carlos Chagas, 2000, p.163-192.
- MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina*. Rio de Janeiro:

editora Dois Pontos, 1987.

_____. Espaço, corpo do tempo – a construção geográfica das sociedades. São Paulo: Departamento de Geografia da FFCL da Universidade de São Paulo, 1994, 143 pág. (Tese, doutorado em Ciências: Geografia Humana).

_____. Marxismo e geografia – a geograficidade e o diálogo das ontologias. Texto digitado, 2005.

_____. Pensar e ser em geografia. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. O que é geografia. São Paulo: Brasiliense, 2010.

OLIVERIA, Ariovaldo U. De e PONTUSCHKA, Nídia N.. Geografia em Perspectiva. S.P: Ed. Contexto, 2002.

RESENDE, Márcia Spyer. A geografia do aluno trabalhador – caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola: SP, 1986.

RESENDE, Márcia Spyer. O saber do aluno e o ensino de geografia. In Vesentini, J. W. – Organizador. Geografia e Ensino – textos críticos. Campinas-SP: Papirus, 1989.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. Metamorfose do Espaço Habitado. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1988.

_____. Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo, HUCITEC, 1994.

_____. Economia Espacial – críticas e alternativas. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. A Natureza do Espaço - técnica e tempo, razão e emoção. SP: EDUSP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez/Aut.Associados, 2004.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões Sobre Categorias, Conceitos e Conteúdos Geográficos: seleção e organização. In Pontuschka, N. N. e Oliveira, A. U. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002, pág. 149-157.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. R. de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

VESENTINI, José W.. Geografia e Ensino – Textos Críticos. Campinas-SP: Papirus, 1989.

VYGOTSKY, L. S.. Pensamento e Linguagem. Martins Fontes, SP-SP, 1989.

_____. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, SP-SP, 1989a.

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. SP: Ed. Ática, 2007.