

- Olha, hoje a gente consegue às vezes falar: dependendo do professor, o aluno gosta de Geografia, dependendo do professor (...) tem professores de Geografia que os alunos adoram estudar Geografia, já tem professor de Geografia que os meninos acham uma chatice. (Professora B)

- Eu vejo assim: aqui (...) até a 6ª série os meninos com uma... assim eles têm um procedimento diferente no ensino de Geografia, parece assim que depois, na 7ª eles estudam por obrigação. Parece que aprender aquilo lá, pra decorar o que tá no livro. Até a 6ª série a gente vê eles fazendo muita investigação (...) até a 6ª série eles têm esses... são mais observadores, não ficam presos aos livros. E os de 7ª série eles já querem é saber que têm de passar, têm que aprender aquilo ali pra passar, então eles não ficam com uma visão muito aberta. (Sobre as dificuldades dos alunos) Só se for os termos, assim, sabe? Pra eles ficarem... porque eles têm mania de decorar, isso aqui é depressão, decorar o que é depressão. Então você vê, é aqueles conceitos. Não sei se eles não estão habituados a formar o próprio conceito, eles acham que eles têm que aprender aquilo que está escrito. (Professora C)

- Não. Ó, tem muitos que não gostam, eles comentam, né? Professora, Geografia do jeito que a senhora faz é muito melhor, porque as minhas questões são muito abertas, eu peço assim: o que você entendeu? (...) Ai eles falam: "Professora, eu não tenho de decorar". Claro que tem aqueles que têm muita dificuldade, porque dependem do Português (...) porque eles não sabem escrever, não sabem ler. (Professora D)

- (Os alunos gostam?) Eu acho que uma parcela, uns 40% a 50% só. Eu acho que justamente pela dificuldade que nós vamos ter ao longo desses anos de trabalhar com a Geografia. E talvez nós estamos trabalhando muito com o que tem no livro e deixando o dia-a-dia fora do estudo. (Professora E)

- Alguns se identificam bastante, agora outros... porque exige bastante leitura, eles são um pouco preguiçosos (...) dá um peso menor pra Geografia e, tipo assim, se dedicam mais talvez à Matemática, ao Português, que é cheio das regras, tudo. Em função das notas, sempre. Mas, a Geografia, à medida que eles vão sendo avaliados e vão constatando que não é bem aquilo, que vê as notas baixas, que pensava que entendia direitinho e vê que não é bem aquilo (...). Então, no primeiro momento, há um descaso com a Geografia, né? Em termos de sala de aula, pra depois eles mesmo tomarem conhecimento, é... consciência da necessidade. (Professora F)

Todas essas falas das professoras trazem sugestões bastante significativas para o trabalho com Geografia na escola. São elas que estão dizendo que a Geografia é importante, mas às vezes demonstram dificuldade em especificar tal importância. São elas que apontam falhas nos trabalhos que por vezes provocam o "desgosto" do aluno, e o seu próprio, e o não-envolvimento real com a matéria. São elas que apontam também encaminhamentos importantes para uma possível superação das dificuldades, mas de uma forma pouco sistemática. Por suas declarações, é possível sintetizar as dificuldades dos alunos em alguns aspectos, como a dificuldade de lidar com a escrita e a leitura ("a Geografia exige bastante leitura"), de formar autonomamente seus próprios conceitos e de trabalhar, sem "decorar", com conteúdos abstratos. Se as professoras dizem que é preciso trabalhar o cotidiano dos alunos, então é importante aprofundar a reflexão sobre como fazê-lo. Se dizem que o problema está na dificuldade de construção dos conceitos, então é preciso refletir sobre como ajudá-los nessa construção.

GEOGRAFIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO

Os dados do capítulo anterior indicam que os elementos presentes nas representações dos alunos e de professores devem ser considerados no ensino. A análise dessas representações permite captar o sentido que perpassa a linguagem geográfica falada por alunos e professores em sala de aula. Considero que a análise dessa linguagem juntamente com a análise de uma outra linguagem geográfica, a científica, poderão avançar no entendimento dos problemas do ensino dessa matéria.

Mas ficam ainda algumas questões para a ampliação da análise dos dados: em que medida esses elementos das representações têm a ver com os conceitos geográficos científicos? É possível, na prática rotineira das aulas de Geografia, trabalhar com ambos – confrontando-os, complementando um ou outro – de um modo que nenhum seja secundarizado *a priori*? E, se é possível, isso realmente ajuda na construção do conhecimento pelo aluno, ampliando suas representações ao formular conceitos mais articulados e mais abrangentes? No caso da Geografia em particular, considerar os dois tipos de conhecimento ajuda a formar raciocínio geográfico? Em busca dessas respostas este estudo procura, neste capítulo, ampliar a análise da problemática em questão, levantando aspectos dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos cotidianos.

A referência inicial para a análise anunciada neste tópico é o entendimento de que o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além desta primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria.

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. Tomando a sociedade como objeto de estudo da Geografia, Corrêa aponta seus conceitos fundamentais:

Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território. (1995, p. 16)

Como Corrêa, outros geógrafos de destaque na teorização da Geografia discutem seu objeto e seus conceitos elementares. Para explicitar uma teoria do espaço, Santos (1988) analisa algumas categorias e suas inter-relações, a saber: região, paisagem, configuração territorial, homem e natureza. Moreira, ao fazer a crítica à chamada Geografia Tradicional, conclui que é necessário um "resgate crítico de categorias e princípios que historicamente têm feito o universo lógico do raciocínio geográfico" (1987, p. 181). No rol das categorias, ele cita a natureza, o espaço, o território, o ambiente e a paisagem.

Tais conceitos não são exclusivos da ciência geográfica, sendo utilizados, também, por outras ciências e pelo senso comum, de diferentes formas e com diversas acepções. Por essa razão, a Geografia precisa considerar seus diferentes significados, do mesmo modo que a análise das representações dos alunos e professores dos conceitos geográficos escolhidos deve ser enriquecida pelo estudo desses conceitos nas suas formulações científicas. Afinal, essas formulações científicas são referências básicas para a estruturação dos conteúdos da Geografia ensinada na escola.

Neste tópico, partindo da linguagem geográfica utilizada nas aulas de Geografia expressa nos conceitos tomados aqui como elementares, serão expostas algumas formulações de tais conceitos no campo científico, tendo como objetivo fazer o entrecruzamento entre as formulações científicas e o saber cotidiano, aqui captado pelas suas representações sociais. Seguindo a estruturação do capítulo anterior farei a análise de cada conceito separadamente ressaltando, todavia, que tais conceitos compõem um sistema conceitual mais amplo na estruturação do raciocínio geográfico e que devem ser considerados em suas inter-relações.

Lugar

No capítulo anterior descreveu-se a percepção que os alunos têm de Geografia e de sua função na escola. Para eles essa matéria serve para localizar e conhecer diferentes partes do mundo, através sobretudo do mapa. Ou seja, o *lugar* destaca-se como idéia de referência da Geografia para os alunos. A aprendizagem desse conceito (ou sua construção para além das representações já formadas), no entanto, supõe referi-lo aos resultados da produção científica, que são parte da herança cultural acumulada e considerados socialmente válidos para serem internalizados pelos alunos.

A discussão teórico-metodológica sobre *lugar* na ciência geográfica tem sido feita atualmente em três perspectivas, tendo em comum o objetivo de ultrapassar a idéia desse conceito como simples localização espacial absoluta. Tais perspectivas serão destacadas a seguir:

Na Geografia Humanística, *lugar* é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado. Esse conceito está, na verdade, no cerne da problemática discutida nessa orientação teórica, como afirma Tuan: "A Geografia Humanística procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar" (1982, p. 143).

Para esse autor, a tarefa do geógrafo humanista é exatamente a de saber como um *espaço* pode-se tornar *lugar*, distinguindo os dois conceitos da seguinte maneira:

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. "Espaço" é mais abstrato do que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (...) se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (*Ibidem* 1983, p. 6)

Na concepção histórico-dialética, *lugar* pode ser considerado no contexto do processo de globalização. A globalização indica uma tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social e fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais. Por ser assim, a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas que não podem ser entendidas nelas mesmas. O que há de específico nas particularidades deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser analisado como problema global, pois há na atualidade um "deslocamento" (no sentido de des-local) das relações sociais.

O lugar, meio de manifestação da globalização, sofreria, nesse entendimento, os impactos das transformações provocadas pela globalização, conforme suas particularidades e em função de suas possibilidades. A eficácia das ações em nível global estaria, assim, na dependência da possibilidade de sua materialidade nos lugares. Do mesmo modo, no local se realizariam as resistências ao fenômeno da globalização e às suas consequências, pois é onde podem manifestar-se a identidade, o coletivo, o subjetivo. Na análise de Carlos:

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o *lugar* se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. Só é possível o entendimento do mundo moderno a partir do lugar na medida em que este for analisado num processo mais amplo. (1993, p. 303)

A terceira perspectiva propõe a discussão da Geografia pela ótica do pensamento pós-moderno, colocando em questão a noção de totalidade para a explicação do *lugar*. Silveira (1993) busca entender esse conceito a partir de um confronto entre a concepção dialética e a concepção pós-moderna no que diz respeito à totalidade. A epistemologia pós-moderna propõe a desconstrução da totalidade e da razão como fundamento de explicação da realidade. Segundo essa autora:

Essa ruptura radical com a lógica da totalidade significa um rompimento do caminho único, da ideia de uma sociedade total. A partir desse fim da racionalidade totalizante, a proposta é a valorização do empírico-individual, que se faz através da consideração de outras racionalidades. Em cada situação, no tempo e no espaço, existe um "outro da razão" dentro da razão (...), isto é, várias razões possíveis. Nessa concepção, o dado empírico deixa de ser um momento explicado a priori pela totalidade, para ser o eixo da nova epistemologia. (1993, p. 202)

Lugar, na perspectiva pós-moderna, não seria explicado pela sua relação com a totalidade, visto que o todo desapareceria e cederia espaço ao fragmento, ao micro, ao empírico individual:

...a totalidade é um categoria tautológica, que revela um novo determinismo geográfico. A única coisa que tem existência empírica, e, portanto, é possível se analisar, é o lugar, o fragmento, o indivíduo. A totalidade só pode ser uma ideia, a soma dos fragmentos, mas muito dificilmente uma realidade empírica... (idem, *ibidem*, p. 204)

Fazendo uma crítica à concepção de que *lugar* seria um fragmento, Silveira afirma que ele é a "própria totalidade em movimento que, através do evento, se afirma e se nega, modelando um subespaço do espaço global" (p. 205). Nesse sentido, faz as seguintes considerações:

Embora os eventos, pela sua materialização nos lugares, estejam ligados a uma estrutura única, eles não perdem sua individualidade (...), pelo contrário contém cada vez mais "raridade" porque têm sua própria totalização parcial. O indivíduo não desaparece, ele é entendido como elemento de uma estrutura em movimento. Ele não se restringe aos limites do local, mas nele acontecem eventos que trazem diferentes tempos, e assim o lugar torna-se totalidade, mas uma totalidade parcial, incompleta, inacabada, pois a trama dos eventos não atinge sua completude no lugar, mas no mundo em movimento. (idem, *ibidem*, pp. 205-206)

Diante dessas análises e da problemática da pesquisa, algumas questões são cabíveis: Que elementos são pertinentes, no quadro de referência teórico da pesquisa, para a formação do conceito de *lugar* pelos alunos? Qual dessas concepções científicas de *lugar* está mais próxima do significado dado pelos alunos? Como é que os conceitos cotidianos e científicos se "cruzam" na construção de conhecimentos geográficos desses alunos? Como é que se podem no ensino propiciar as aproximações entre o saber do aluno e as formulações científicas de referência, buscando a ampliação desse saber?

Para uma primeira aproximação da análise do significado de *lugar* dado pelos alunos, as formulações da Geografia Humanística parecem ser bastante produtivas. Se a relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento como um todo tem uma dimensão subjetiva, no caso deste conceito o apelo ao subjetivo parece ser mais forte, uma vez que antes de conceituar os alunos já têm uma experiência direta com o lugar, com o seu lugar. No entanto, não se pode contentar com o conhecimento do aluno apenas no âmbito de seu cotidiano. A compreensão de que *lugar* só pode ser entendido como expressão da totalidade, inacabada, aberta e em movimento, leva à necessidade de ampliar o entendimento do vivido para o concebido.

A Geografia Humanística tem, todavia, uma substancial contribuição para a dimensão afetiva do processo de conhecimento, podendo ser levada em conta na construção do conceito de *lugar* pelos alunos. Mello (1990), ao

distinguir *espaço* e *lugar*, destaca explicitamente esse aspecto: "O espaço, qualquer porção da superfície terrestre, é amplo, desconhecido, temido ou rejeitado. O lugar, recortado afetivamente, emerge da experiência e é um 'mundo ordenado e com significado'" (1990, p. 102). Com esse mesmo critério da afetividade, Mello formula o conceito de *deslugar*: "Neologismo/conceito desenvolvido por Relph (1976) a respeito das paisagens estandardizadas, repetidas, 'xerocopiadas', com uniformidade de seqüências" (*idem, ibidem*, p. 102).

Ao analisar situações em que esses conceitos são utilizados, Mello dá-lhes algumas conotações que merecem discussão. Por exemplo, ao afirmar que *espaço* é "aberto, livre, amplo, vulnerável (...) e provoca medo, ansiedade, desprezo, sendo desprovido de valores e de qualquer ligação afetiva" (p. 104), opera um raciocínio que me parece pouco claro. Como pode provocar medo, ansiedade, desprezo, o que é desprovido de ligação afetiva? Medo, ansiedade, desprezo não são também atitudes afetivas, ainda que negativas? Então, *espaço* seria aquela porção da terra pela qual se têm atitudes negativas? ... Em outra parte do texto novamente o autor faz um raciocínio que leva a associar *espaço* com atitudes e sentimentos negativos: "A passagem de lugar para *espaço* pode ocorrer por motivos de dor ou vergonha (...) os pontos de encontros (lugares) dos enamorados, quando do desenlace, causam desamor e desprezo, podendo ser caracterizados como *espaços*" (p. 104). Em outro trecho a confusão permanece: "Para ser alçado à categoria de lugar (ainda que passageiro), o local não precisa ser investido de carinho e sim ser apenas um ponto de significação, ainda que por uma única vez" (p. 105). Também a análise de situações de "deslugares" parece conter essa dubiedade do que é desprovido de valor e do que tem valor negativo, como exemplificam dois trechos: "No convívio, as paisagens artificiais, interpretadas como feias, transformam-se em belas e agradáveis, ou seja, lugares" (p. 107); "... para quem reside nas ruas onde são construídos esses monumentos, os viadutos - que enfeiam, escurecem e desvalorizam o logradouro - são ou podem ser *deslugares*" (p. 108); "O *deslugar* é vazio de significados, mas a paisagem com a mesma seqüência pode ser admirada (lugar)" (p. 108). Como pode uma porção da superfície ser vazia de significados se ela é interpretada como feia? Ou, ao ser interpretada como feia, ela não é mais *deslugar*? Se não é, também não pode ser interpretada como *espaço*, já que este também é vazio de significados. Então, o que é?

Certamente, os elementos do conceito de *lugar* levantados pela perspectiva humanística são importantes para seu tratamento no ensino. Contudo, considero importantes as questões anteriores, porque reafirmam a necessidade de se apreender dialeticamente os fenômenos que se experienciam. Tomando como base o conceito de Yi-Fu Tuan, anteriormente transcrito, *espaço* pode ser

entendido como o *indiferenciado*, e este se transforma em *lugar* à medida que é conhecido e dotado de *valor* (e aí eu incluíria os valores "negativos"), portanto, ao tornar-se familiar. No entanto, numa análise mais ampliada, percebe-se que os fenômenos da atualidade não são compreendidos na sua familiaridade (*lugar*) sem se reportar ao não-familiar (*espaço, deslugar*). Para entender como as porções do mundo atual são ao mesmo tempo *espaço, lugar e deslugar*, conceitos contraditórios e complementares, é preciso considerá-los na relação dialética entre local e global. O que é familiar também pode ser estranho e vice-versa. A familiaridade não está mais ligada ao lugar, no sentido que já esteve em períodos precedentes. A língua inglesa, os restaurantes típicos internacionais, os *shopping centers*, os hábitos de consumo, de lazer, de rotina, instrumentos tecnológicos, como o computador, são exemplos de coisas familiares, mas não porque surgiram nos lugares, mas porque foram "colocados" no ambiente local pela experiência global partilhada. Em determinados contextos, observa-se que as pessoas são levadas a se familiarizar com estruturas, hábitos, eventos, objetos "globalizados", não porque deles participem ou usufruam, ainda que não sejam derivados do local, mas apenas porque "convivem" com eles cotidianamente, sem que façam parte de fato de sua experiência.

A análise da pesquisa com os alunos confirma a presença da afetividade no seu conceito de *lugar*. Quando perguntados sobre do que gostavam mais no bairro em que moravam ou em qual gostariam de morar, grande parte dos alunos fez referência à presença de colegas, amigos e familiares. Também citaram como pontos positivos importantes as características do bairro referentes à segurança, proteção, liberdade, alegria, brincadeira, e como negativos, a violência, o perigo. São, portanto, as relações pessoais, a experiência afetiva, que dão significados aos lugares, positivos ou negativos. Os lugares são, portanto, "recortados afetivamente". A partir daí, é preciso investir na ampliação de elementos da ligação ao empírico dos alunos e propiciar o conhecimento de elementos da realidade objetiva e global. Esses elementos podem ajudar na compreensão de que as relações pessoais são importantes, mas que em determinados contextos elas são abortadas, são dirigidas, são coisificadas; também podem ajudar na compreensão de que a associação de lugares ruins (ou espaços, ou *deslugares*) à violência não é uma associação isolada, mas é partilhada por quem vive nas grandes cidades nos últimos anos. O conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e a análise da materialização diferenciada das condições globais no lugar podem avançar o conhecimento que se tem de cada lugar vivido.

O conceito de *lugar* tem sido trabalhado mais freqüentemente na 5ª série do ensino fundamental, como sugerem os livros de Alves e outros (1990), Vespentini e Vlach (1991), Adas (1989) e Pereira e outros (1993). Por exemplo,

o livro didático da 5ª série, de Pereira e outros (1993), tem como subtítulo exatamente "geografia dos lugares", o que leva a crer que para eles o lugar é o primeiro passo para estudar Geografia, isto é, o primeiro conceito para iniciar a formação do raciocínio geográfico. Logo no 1º capítulo, os autores anunciam o que consideram dar início aos estudos de Geografia: "Identificar o lugar onde você está é o primeiro e importante passo para iniciarmos nossos estudos de Geografia" (p. 2). Para compor o conceito de *lugar*, o livro apresenta alguns elementos, tais como: lugar é o familiar, é o que se define pela identidade com a experiência individual; os lugares sugerem tipos de atividades e de comportamentos; falar em lugares é também falar em regras, funções e comportamentos sociais; os lugares estão ligados a uma série de outros lugares.

No ensino, de fato, esse conceito pode ser formado a partir da experiência fenomênica dos alunos com seus próprios lugares. O estudo do lugar, nesses termos, permite inicialmente a identificação e a compreensão da geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e de outras práticas. Para a formação do conceito de *lugar*, ultrapassando suas manifestações fenomênicas individuais, são necessários: a reflexão sobre os lugares da prática imediata (com a ajuda de elementos de análise como os daquele livro didático); o desenvolvimento da habilidade de orientação, de localização, de representação; o conhecimento de outros lugares. A reflexão sobre seu lugar, as implicações ou a significação desse lugar, a compreensão de que outros lugares são diferentes, exige que o aluno desenvolva determinadas habilidades espaciais e que tenha informações objetivas do seu e de outros lugares.

Os dados da pesquisa mostram embaraços significativos dos alunos no que se refere a conhecimentos e habilidades necessárias à formação do conceito de *lugar*. Os alunos não conseguiram indicar pontos de referência de seu bairro ou da cidade. Também mostraram dificuldades em dar os pontos convencionais de orientação para localizar seu bairro, o centro, a escola, para localizar pessoas e coisas em situações propostas no trabalho em grupo, e para identificar e localizar lugares mencionados em noticiários da televisão.

Os alunos descreveram lugares e caminhos entre lugares com certa dificuldade, utilizando gestos e pontos de referência mais familiares, como praças, ruas, avenidas, pontos de ônibus, sem recorrer aos pontos cardiais.

É verdade que essa dificuldade não os impede de se locomoverem, na sua prática cotidiana, no bairro e em lugares mais conhecidos ou que, eventualmente, apontem direções quando solicitados. Por que, então, insiste-se na aprendizagem dos pontos cardiais? A pouca utilização dessa referência na prática cotidiana, sobretudo para pessoas que vivem na cidade (que têm uma série de outras referências espaciais), não reduz sua importância para ampliar as

comunicações "espaciais" com as pessoas, pois são pontos de referência mencionados universalmente. Além disso, essa referência é extremamente importante para o conhecimento geográfico, já que faz parte de sua linguagem e é com base nela que podem ser explicados diversos fenômenos naturais e sociais do ponto de vista espacial. Sua importância reside no seu caráter de universalidade, o que pode potencializar a capacidade dos alunos de compreender informações sobre diferentes lugares do mundo, de compreender as análises geográficas, de ler mapas cientificamente elaborados. Mas, mais do que tudo isso, o importante é desenvolver, com o estudo dos pontos cardiais, a habilidade de orientação espacial composta pelo desenvolvimento das habilidades de descentralização e reversibilidade, entre outras (Almeida e Passini 1989).

Com efeito, os pontos cardiais são referências construídas com base nessas habilidades espaciais. A habilidade de orientação espacial é desenvolvida desde a infância, a partir das relações topológicas de proximidade, distância, ordem, continuidade e evolui com a habilidade de orientação corporal da criança. Nesse processo destacam-se as habilidades de descentralização e de reversibilidade, que se percebe quando a criança consegue localizar os objetos independentemente de sua posição em relação a eles, ou seja, quando ela é capaz de posicionar objetos, utilizando-se de pontos de referência externos a ela. Conforme explicam Almeida e Passini, essas habilidades são interdependentes:

(...) *descentralização* (...) consiste na passagem do egocentrismo infantil para um enfoque mais objetivo da realidade, através da construção de estruturas de conservação que permitem à criança ter um pensamento mais reversível. Isso ocorre porque ela começa a considerar outros elementos para a localização espacial e não apenas sua percepção ou intuição sobre os fenômenos. (1989, p. 34)

A reversibilidade, por sua vez, consiste na habilidade do pensamento de perceber a relação entre dois objetos em dois sentidos, dependendo do referencial. Para exemplificar esse processo mental, Almeida e Passini interpretam a resposta de uma criança que não possui ainda o pensamento reversível:

(...) A relação entre os objetos: solo e cebolinha, só é percebida em um sentido, e de forma estática. O caminho de ida e volta, a reversão das posições ainda não é percebida. Para Jairzinho, naquele momento, o chão que vai para baixo não é o mesmo que vai para cima; ele não domina a conservação do referencial para reverter a ação, quer dizer, para coordenar a ação e realizar uma operação inversa. (*Idem*, *ibidem*, p. 36)

Uma habilidade espacial que também faz parte do processo de descentralização e que é desenvolvida ao longo da infância é a de lateralidade, apresentando as seguintes fases:

1ª fase: dos 5 aos 8 anos aproximadamente — a criança considera a esquerda e a direita apenas do seu ponto de vista. Por exemplo, se pedirmos a ela que diga qual o objeto que está à sua direita, ela consegue localizá-lo, mas se pedirmos que ela localize um objeto à direita de outra pessoa, não é capaz de fazê-lo.

2ª fase: dos 8 aos 11 anos aproximadamente — a criança considera o ponto de vista do outro. Localiza o objeto quando está "à sua direita" ou quando está à direita de outra pessoa.

3ª fase: dos 11 aos 12 anos aproximadamente — agora a criança percebe que os objetos estão à direita e à esquerda uns dos outros ao mesmo tempo que estão posicionados em relação às pessoas. (Paganielli, *op. cit.* Santos 1994a, pp. 152-153)

A noção de lateralidade e o desenvolvimento das habilidades de descortização e reversibilidade são pré-requisitos para a aprendizagem dos pontos cardeais à medida que a criança vai transpondo a orientação corporal desenvolvendo vida para a orientação através dessas direções cardeais. Com essa compreensão de desenvolvimento da habilidade de orientação espacial, é possível entender melhor as características e as dificuldades de orientação espacial verificadas no trabalho com os alunos, mostradas nesta pesquisa. É possível explicar, por exemplo, as limitações do raciocínio dos alunos que os levam a afirmar que "está na frente, então é norte", ou a falta de convicção quando diziam que algo estava no leste e logo afirmavam que estava no oeste. Tais limitações são próprias de seu desenvolvimento mental; para superá-las eles precisam *aprender* a raciocinar de forma descentralizada, de forma reversível, o que requer um estudo mais sistemático desse assunto, que não pode ser feito em apenas uma ou duas unidades de estudo, como ocorre convencionalmente nas aulas de Geografia da 5ª série.

As considerações anteriores trazem, assim, elementos que norteiam a necessidade de se respeitar as etapas de desenvolvimento da criança no trabalho em sala de aula com essa habilidade e, ao mesmo tempo, de se buscar adiantar esse processo propiciando situações desafiantes e problematizadoras, que ultrapassem o formalismo imperante na escola. Um trabalho conduzido dessa forma requer do professor uma maior aproximação com os alunos para conhecê-los melhor, para saber o que já conhecem e como conhecem, para perceber suas dificuldades.

Paisagem

O conceito de *paisagem*, assim como os outros conceitos, não é exclusivo do quadro conceitual da Geografia, sendo bastante utilizado, por exemplo, por arquitetos e urbanistas. Na Geografia, esse conceito tem sido tradicionalmente destacado pelo fato de essa ciência procurar definir seu campo de estudo nos

aspectos e fenômenos que concorrem para modelar, organizar e modificar materialmente o espaço. É geográfico, neste sentido, aquilo que tem influência sobre a paisagem, como expressão e forma desse espaço.

Para iniciar as considerações a respeito desse conceito científico, um bom começo será buscar seu significado comum. No *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Ferreira (1986), são encontradas duas definições gerais para *paisagem*: (1) espaço de terreno que se abrange num lance de vista; (2) pintura, gravura ou desenho que representa uma paisagem natural ou urbana. Ou seja, o significado de paisagem pode ser tanto o de uma vista como o de um desenho. Para a Geografia, no entanto, *paisagem* tem conotações um pouco diferentes dessas duas, embora não as exclua (conforme veremos adiante). Pode ser útil para melhor esclarecimento o verbete encontrado em um dicionário de Geografia:

Termo usado para descrever o "aspecto" global de uma área. A paisagem física refere-se aos efeitos combinados das formas do terreno, vegetação "natural", solos, rios, e lagos, enquanto a paisagem cultural (ou humana) inclui todas as modificações feitas pelo homem (vegetação "cultivada", comunicações, povoações, minas a céu aberto, pedreiras etc.). (Small e Witherick 1992, p. 191)

Há, nesta definição, dois aspectos que merecem destaque: o primeiro é a referência ao "descrever"; o segundo, a menção a dois tipos de paisagem: natural e cultural.

O primeiro aspecto tem origem nas formulações da Geografia Tradicional. Nessa corrente da Geografia a *paisagem* foi bastante evidenciada, tomando-se, para determinados teóricos, o próprio objeto dessa ciência. Por permitir a observação dos aspectos visíveis dos fatos, fenômenos e acontecimentos geográficos, era considerada a melhor expressão do relacionamento entre o homem e o meio, caracterizando as diferenças entre as áreas. Sendo assim, ela servia como foco de análise tanto para quem defendia ser a Geografia uma ciência em busca da individualidade dos lugares (regional) quanto para quem buscava leis e regularidades em diferentes lugares (geral). Carl Sauer afirmava que todo o campo da Geografia era a *paisagem*, defendendo com isso um método de análise: o interesse da Geografia seria estabelecer conexões espaciais, sem causalidade oculta, limitando-se a um sistema puramente evidencial (cf. Gregory 1984). Conforme esse método, a pesquisa geográfica se ocuparia em descrever a natureza visível e os traços objetivos dos lugares. A veracidade da explicação geográfica estaria centrada na capacidade do próprio observador ao descrever o mais objetivamente possível a paisagem observada. Conforme Christoforletti: "A plausibilidade das explicações sugeridas era automaticamente considerada como confirmando a própria realidade, pois a explicação baseada na observação visual era entendida como objetiva e partindo do concreto" (1982, p. 80).

Em razão das questões feitas pela Nova Geografia sobre a cientificidade e objetividade da observação e da descrição, entre outras coisas, a crítica da Geografia Tradicional e a formulação de novos métodos de análise que ficaram conhecidas como revolução teórico-quantitativa (para usar uma expressão de Corrêa 1995) colocou limites ao uso da *paisagem* como paradigma dessa ciência, conforme Christoforetti:

A noção de paisagem tornou-se insatisfatória para preencher os requisitos do paradigma contemporâneo da Geografia, sendo substituída pela noção de *sistema espacial* ou *organização espacial*, compreendendo a estrutura dos elementos e os processos que respondem pelo funcionamento de qualquer espaço organizado. (1982, p. 81)

Pelo que se desprende desse ponto de vista, o objetivo de substituição do paradigma foi o de superar a abordagem da descrição da paisagem para a busca de estrutura e processos responsáveis por um sistema espacial.

Mais recentemente, *paisagem* reaparece como conceito importante no estudo da Geografia Física e da Geografia da Percepção. Embora ambas as tendências retomem esse conceito clássico na ciência geográfica, cada uma delas o faz a partir de um determinado entendimento dele, ora ressaltando seu caráter de objetividade, ora de subjetividade. Conforme interpretação de Mendoza e outros (1988), *paisagem* do ponto de vista da Geografia Física é: "Um sistema real cujos elementos e interações são o que são, com independência da percepção ou do significado que lhes dêem as pessoas carentes do distanciamento e dos instrumentos teóricos adequados para um conhecimento objetivo" (1988, p. 132).

De modo diferente, na visão da Geografia da Percepção há um conjunto de signos que estruturam a paisagem segundo o próprio sujeito. A *paisagem*, assim, seria: "Uma composição mental resultante de uma seleção e estruturação subjetiva a partir da informação emitida pelo entorno, mediante o qual este se torna compreensível ao homem e orienta suas decisões e comportamentos" (*idem*, *ibidem*, p. 132).

Numa outra perspectiva da Geografia na atualidade, de cunho dialético, a *paisagem* tem sido tomada como um primeiro foco de análise, como ponto de partida para aproximação de seu objeto de estudo que é o espaço geográfico, contendo ao mesmo tempo uma dimensão objetiva e uma subjetiva. Nesta linha, Santos define *paisagem* da seguinte forma: "Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc." (1988, p. 61).

Se é o domínio do visível, a *paisagem* está na dimensão da percepção e, como alerta Santos, a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Por isso, pode ser mais enriquecida a análise que ultrapassa a paisagem como aspecto percebido, portanto, no âmbito do subjetivo, para atingir seu real significado, numa compreensão de seus determinantes mais objetivos. Para este autor, *paisagem* é a materialização de um instante da sociedade, enquanto o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade, por isso *paisagem* e *espaço* constituem um par dialético.

Para analisar a paisagem e atingir o significado do espaço, Santos aponta alguns elementos, como: cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea; uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos; ela não é dada para sempre, é objeto de mudança, é um resultado de adições e subtrações sucessivas, é uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas; ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis; a paisagem é um palimpsesto, um mosaico, mas tem um funcionamento unitário e pode ter formas viúvas – à espera de reutilização – e formas vírgens – criadas para novas funções.

Na literatura mais recente tem-se destacado o tema da paisagem no quadro da tendência de homogeneização das paisagens na sociedade global. Nesse contexto atual de globalização não teria muito sentido enfatizar a distinção entre paisagem natural e paisagem cultural, tal como configura em dicionário e em livros didáticos. Santos afirma, a esse respeito, que *paisagem* é um "conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério" (1988, p. 65).

Para a construção do conceito de *paisagem* no ensino de Geografia, concorrendo com Santos, é importante considerar esse conceito como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar. A partir daí, a análise poderia se encaminhar para o entendimento do espaço geográfico, através de sucessivas aproximações do real estudado. Sendo assim, parece adequada a reflexão sobre esse conceito inserindo elementos como, por exemplo, os sugeridos anteriormente por Santos, desde que não se perca de vista a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e de sua construção.

Há, ainda, outro aspecto que, também, enriquece a compreensão do conceito de paisagem. Trata-se de resgatar as dimensões de ciência e de arte contidas neste conceito (cf. Christoforetti 1982 e Leite 1994), ou seja, resgatar um conceito de *paisagem* que contenha ao mesmo tempo a dimensão científica e a dimensão artística (ou, por outras palavras, um aspecto funcional e outro

estético), tanto para quem constrói tecnicamente uma paisagem, caso dos paisagistas, como para quem constrói socialmente a paisagem, os cidadãos de um modo geral.¹ A paisagem, nesse sentido, revela não só as relações de produção da sociedade, a estrutura da sociedade, mas também revela o imaginário social, as crenças, os valores, os sentimentos das pessoas que a constroem, como analisa Leite:

A evolução histórica dos conceitos e dos processos de projeto da paisagem mostra uma permanente procura de formas que expressem a integração e a compatibilidade entre as manifestações econômicas, técnicas, científicas e artísticas da sociedade. Intervenções na paisagem são o resultado de um processo dinâmico de expressão do imaginário social, que reflete de perto certos padrões estéticos e culturais, cuja origem dificilmente pode ser situada em cada um desses campos de conhecimento isoladamente. (1994, p. 30)

No ensino, a consideração desse aspecto parece-me importante pois a dimensão estética da paisagem, a julgar pelos dados da pesquisa, é um elemento de destaque no conjunto das representações sociais dos alunos e professores. A forte associação entre paisagem e beleza, ou mesmo o entranhamento dessa idéia nos agentes do ensino, sugere, inclusive, que esse seja um primeiro elemento a ser explorado na construção do conceito de paisagem.

Em síntese, na formação do raciocínio geográfico, o conceito de paisagem aparece, no meu entendimento, no primeiro nível de análise do lugar, estando estreitamente ligado com esse conceito. É pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar.

A imagem de paisagem sugerida pelos alunos, na pesquisa de campo, é a de uma vista, uma estampa de um lugar bonito. As professoras entrevistadas, sobretudo as de 1ª fase, compartilham dessa imagem, pois também fizeram associação entre paisagem e lugar bonito ou uma vista bonita. Um outro elemento importante de suas representações diz respeito à referência mais forte ao que se poderia denominar de paisagem natural (associação entre paisagem e natureza) do que à paisagem cultural. É interessante notar que os alunos não fizeram distinção entre esses dois tipos de paisagem e enfatizaram justamente a paisagem natural, praticamente desaparecida na atualidade e, além disso, pouco presente nas suas "vidas urbanas". Parece que esse conceito fica associado a algo distante de seus lugares, de suas vidas, de suas realidades, pertencendo mais a um mundo de sonho, místico, sagrado. Esse paradoxo, no entanto, encaixa-se

1. Leite (1994) faz uma distinção entre paisagem socialmente produzida e tecnicamente produzida (p. 10).

bem nas características convencionais do ensino: é tão formal e tão estático que a paisagem é "transmitida" como conteúdo de ensino, não como algo vivo e construído pelo homem, mas como um conceito, não importando a sua correspondência com o real. Por essa razão pode-se dar ênfase a paisagens naturais, apesar de tão distantes da experiência dos alunos e professores. Mas, caberia ao ensino trazer a "paisagem" para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive.

Analisando, agora, essa imagem idealizada e estática, como componente das representações dos alunos, pode-se perceber que ela não tem uma correspondência total com o conceito científico de paisagem tal como foi mostrado. Levando-se em conta, porém, alguns elementos dessas representações, é possível encontrar aproximações entre eles. Por exemplo, a referência à beleza como atributo de paisagem tem correspondência com um conceito de paisagem que leva em conta o aspecto estético, além do funcional (conforme já foi mencionado). Esse parece ser um caminho inicial para a construção no ensino do conceito de paisagem pelos alunos. Trata-se de refletir com eles sobre essa primeira referência: a beleza. Por que ela é tão forte? Será que é porque paisagem tem a ver com aparência? Com forma? Beleza e forma estariam associadas? Se paisagem é forma, no sentido de um arranjo formal, externo do espaço, então parece ser correto que os alunos levantem o aspecto estético. Mas o processo didático deve prosseguir questionando sobre as diferenças entre uma paisagem ideal (bela) e as paisagens reais ("feias", "neutras"); sobre por que os alunos quase não apontam paisagem em seu lugar de vivência imediata (por que seus bairros têm poucas paisagens bonitas? E paisagens feias, não têm?); sobre quem constrói a paisagem e para quem. Num outro nível de aproximação do conceito, pode-se refletir sobre elementos de seu aspecto funcional: para que se constrói uma paisagem? O que tem a ver a paisagem com a dinâmica da sociedade? Por que as paisagens mudam com o tempo?

Não há por que definir *a priori* os elementos para a construção desse conceito (ou de qualquer outro) pelos alunos no ensino de Geografia, mesmo porque, ao se fazer isso, perde-se a possibilidade da sua construção por eles. No entanto, a reflexão anterior busca elencar aspectos do conceito de paisagem que se deve enfatizar para que ele seja o mais instrumentalizador possível do pensamento e da ação dos alunos.

Região

O conceito de região é proposto como tema de estudo em vários programas curriculares e livros didáticos do ensino fundamental (especialmente na 6ª

série) e médio. Na ciência geográfica, esse é um conceito que tem sido discutido, formulado e reformulado ao longo de sua história, constituindo-se no cerne de uma de suas clássicas polêmicas, sobre sua "natureza" de ciência em busca de leis gerais ou de individualidades regionais.

Tradicionalmente, *região* era vista como uma entidade autônoma, como uma área auto-suficiente. Dentro do que ficou conhecido como a linha tradicional da Geografia, destacam-se dois conceitos de *região*: a região natural (com origem no "determinismo ambiental") e a região geográfica (com origem no "possibilismo" de La Blache). Segundo Corrêa, essas regiões são entendidas da seguinte forma:

A região natural é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultando da combinação ou integração em área dos elementos da natureza. (1986, p. 23)

A região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso componentes humanos e natureza. A idéia de harmonia (...) constitui o resultado de um longo processo de evolução, de maluração da região (...) assim concebida é considerada uma entidade concreta, palpável, um dado com vida, supondo portanto uma evolução e um estágio de equilíbrio (...) O que importa é que na região haja uma combinação específica da diversidade, uma paisagem que acabe conferindo singularidade àquela região. (1986, pp. 28-29)

Na verdade, por detrás dessas diferentes conceitualizações estão diferentes concepções da Geografia. Assim, o conceito de região geográfica foi formulado no quadro do que ficou conhecido como "possibilismo" na Geografia. Nessa perspectiva:

A região natural não pode ser o quadro e o fundamento da geografia, pois o ambiente não é capaz de tudo explicar (...) as regiões existem como unidades básicas do saber geográfico, não como unidades morfológica e fisicamente pré-constituídas, mas sim como o resultado do trabalho humano em um determinado ambiente. (Gomes 1995, p. 56)

Por sua vez, a Nova Geografia, fundamentada no positivismo lógico, define região:

Como um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares

2. O autor alerta que nessa concepção *região* e *paisagem* são conceitos equivalentes ou associados.

(...) As similaridades e diferenças entre lugares são definidas através de uma mensuração na qual se utilizam técnicas estatísticas descritivas (...) isso significa que não se atribui a elas nenhuma base empírica prévia. (Corrêa 1986, pp. 32-33)

Nesta concepção a região é um instrumento de divisão do espaço segundo determinados critérios definidos *a priori*; a cada critério ou conjunto de critérios corresponderia uma regionalização ou divisão do espaço. Não se postula, assim, a existência concreta e objetiva de regiões na superfície terrestre.

Na crítica de tipo marxista à "Geografia Tradicional" e à "Nova Geografia" nas últimas décadas, o conceito de *região* tem sido questionado e, em consequência, são propostos novos entendimentos. Num primeiro momento, havia uma compreensão de que o capitalismo com sua dinâmica tinha a tendência de homogeneizar o espaço, fazendo desaparecer a região (Oliveira 1981). Combatendo essa visão e reforçando a existência da região sob o capitalismo, Corrêa (1986) propõe a análise do regional a partir da caracterização do processo de desenvolvimento capitalista como um desenvolvimento desigual e combinado. A dimensão espacial desse processo seria a regionalização, sendo que essa regionalização tenderia a se tornar mais complexa em função da dinâmica social e do desenvolvimento das forças produtivas. Na sua proposta,

região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado (...) Ela não tem nada da preconizada harmonia, não é única (...) mas particular, ou seja, é a especificação de uma totalidade da qual faz parte. (1986, pp. 45-46)

Num outro enfoque, mas também ressaltando a complexificação da região e sua referência com a totalidade, Santos chama a atenção para a análise desse conceito no quadro da globalização da sociedade. Conforme afirma: "As regiões são subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local: são espaços de conveniência, lugares funcionais do todo, um produto social" (1994b, p. 1).

Na perspectiva da Geografia Humanística, região existe como uma referência na consciência das sociedades e "define um código social comum que tem uma base territorial" (Gomes 1995, p. 67). Para Gomes: "Consciência regional, sentimento de pertencimento, mentalidades regionais são alguns dos elementos que estes autores chamam a atenção para revalorizar esta dimensão regional como um espaço vivido" (1995, p. 67). Frémont (1980), nessa linha de raciocínio, entende região como um sistema particular de relações unindo homens e lugares num espaço, aproximando, desse modo, os conceitos de região e lugar. Para ele, o componente psicológico é importante na constituição de uma região:

Do homem à região e da região ao homem, as transparências da racionalidade são perturbadas pelas inércias dos hábitos, as pulsões da afetividade, os condicionamentos da cultura, os fantasmas do inconsciente. O "espaço vivido", em toda a sua espessura e complexidade, aparece assim como o revelador das realidades regionais; estas têm certamente componentes administrativos, históricos, ecológicos, econômicos, mas também, e mais profundamente, psicológicos. (1980, pp. 16-17)

Na discussão atual, na ciência geográfica, sobre o conceito de região alguns elementos merecem ser destacados por atender à necessidade de analisar o surgimento/ressurgimento, o desenvolvimento ou mesmo a morte da região ante a homogeneização do espaço e das relações de produção e ante o fenômeno de globalização da sociedade. Por um lado, a redefinição de fronteiras, o novo papel do Estado-nação, desestrutura regiões consolidadas; por outro, assiste-se a surgimentos e ressurgimentos de regiões em consolidação. O momento atual, afirma Santos, "faz com que as regiões se transformem continuamente, legando portanto uma menor duração ao edifício regional. Mas isso não suprime a região; apenas ela muda de conteúdo" (1994b, p. 3).

É possível, então, compreender a região, na atualidade, como uma área formada por articulações particulares no quadro de uma sociedade globalizada. Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, complexos e mutáveis, mas destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais, como a relação de pertencimento e identidade entre os homens e seu território, o jogo político no estabelecimento de regiões autônomas ante um poder central, a questão do controle e da gestão de um território (Gomes 1995).

Na discussão a respeito do conceito de região para a Geografia, os autores têm chamado a atenção para o fato de que esse termo é bastante utilizado em outros campos científicos e também no senso comum. Mas esse fato não é exclusivo desse conceito. Muitos dos conceitos utilizados na análise geográfica, entre os quais os que neste estudo estão sendo analisados, fazem parte da linguagem cotidiana, assumindo variadas concepções e representações, o que reforça a necessidade de, para a prática de ensino, buscar-se captar os significados que lhes são atribuídos pelos alunos.

No senso comum, o conceito de região, conforme aponta Gomes (1995), está associado à localização e à extensão de um certo fato ou fenômeno: "Um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distinguem aquela área das demais" (p. 53). Um outro sentido atribuído à região é o de unidade administrativa, sendo a divisão regional, nesse caso, a forma pela qual se exerce a hierarquia e o controle na administração dos estados.

Nos depoimentos dos alunos, a idéia mais frequente para o conceito de região é a de um local definido de forma absoluta e estática. Nessa idéia não se inclui a noção de processo, de escala ou de especificidade e de identidade tanto no sentido da região natural quanto no da região geográfica, conforme aqui explicitadas. Também não foi levantada nenhuma idéia que pudesse ser atribuída ao conceito de região como espaço vivido. As idéias mais frequentes estão mais no nível do senso comum, como unidade político-administrativa. Por essa razão, eles apontam como região aquelas áreas que legalmente são definidas como tais, como se não fosse possível encontrar regiões não "reconhecidas" institucionalmente.

Da mesma forma, as idéias de região expressas pelas professoras estão associadas a regiões legalmente constituídas ou às "regiões da Geografia". São representações, ao que parece, com fortes componentes do senso comum.

Pelos depoimentos, conclui-se que as professoras e os alunos da pesquisa compartilham idéias, imagens, representações a respeito do conceito de região. Embora possam ter elementos das formulações científicas, são predominantemente originadas no senso comum, simplificadas, formais, tornando-se assim pouco instrumentalizadoras de um raciocínio geográfico eficiente. Se essas constatações podem ser ampliadas, ainda que não generalizadas, para outros grupos de alunos e professores, é pertinente que se reflita sobre modos de propiciar no ensino um "encontro" efetivo entre os dois níveis de conhecimento (cotidiano e científico), para que o processo de conhecimento tenha avanços.

Tem sido reiteradamente afirmado ao longo deste trabalho a necessidade de se considerar o conhecimento e as representações dos alunos no processo de ensino, particularmente nas séries iniciais (incluindo aqui a 5ª e a 6ª do ensino fundamental) quando é maior a dificuldade de fazer abstrações que não partam de algo vivenciado empiricamente. Nesse sentido, chama-se a atenção para a importância de colocar em relevo os significados dos conceitos aqui trabalhados no nível do vivido, para se poder efetivar um trabalho de construção desses conceitos que ultrapasse esse vivido. Na perspectiva da Geografia Humanística, Frémont propõe um entendimento de região (espaço vivido) como um conceito "equilíbrio", entre fenômenos de pequenas e grandes dimensões. Como afirma:

De uma maneira geral a região apresenta-se como um espaço médio, menos extensa do que a nação ou o grande espaço de civilização, mais vasto do que o espaço social de um grupo, e a priori de um lugar. Integra lugares vividos e espaços sociais com um mínimo de coerência e de especificidade. (1980, p. 167)

Nesta interpretação, parece-me que o conceito de lugar e de região, tomados isoladamente, aproximam-se muito, dificultando a distinção entre eles

no ensino de Geografia para a 5ª e 6ª séries, por exemplo. Considerando neste caso *região* e *lugar* como equivalentes do espaço vivido, o conceito de *lugar* parece mais adequado para trabalhar com a dimensão do vivido pelos alunos, por se tratar de uma referência espacial mais próxima, mais familiar e vivida mais cotidianamente por eles. A análise do lugar, de sua paisagem, de sua dinâmica, das relações de poder nele materializadas, de sua história... pode fornecer elementos para uma compreensão mais ampla do "espaço vivido" e desenvolver valores referentes à identidade, "pertencimento", que integram uma construção do conceito de *região*, considerado, assim, como o espaço vivido com maior extensão e, conseqüentemente, com maior abstração e complexidade.

Por outro lado, há um outro "nível" do conceito de *região*, que poderia ser definido como o nível do concebido, que se refere a regiões instituídas formalmente ou "região de controle" (Ribeiro 1993). Por essa distinção, pode-se destacar que a construção do conceito de *região* como espaço vivido e como "região de controle" resulta da articulação de elementos diferentes. O conceito de *região* como espaço vivido

é (...) muito melhor percebido de dentro para fora da região. De fora para dentro, o reconhecimento é mais difícil, pois é feito por alguém que não vive este espaço historicamente. O conceito de região espaço vivido geralmente se opõe ao de região de controle, na medida em que esta última se forma subjugando a anterior. (Idem, *ibidem*, p. 215)

Com base nessa análise, podem ser compreendidos alguns conflitos entre povos, dentro de um país ou entre países, que têm ocorrido na atualidade, como provocada por contradições inerentes a processos de constituição de regiões "de fora" e "de dentro". Mas, também essa análise serve para fundamentar a importância de trabalhar no ensino com ambos os conceitos. Isso significa trabalhar com elementos do conceito de região que propicie a compreensão do fenômeno regional como processo histórico e social responsável por diferenças entre áreas, numa rede escalar complexa e, ao mesmo tempo, trabalhar com elementos que ajudem os alunos a compreender que o fenômeno regional (de dentro para fora) muitas vezes é subjugado por um outro fenômeno espacial que é o recorte político-administrativo em territórios determinados (região de controle).

Anteriormente fiz referência a um conceito de região que pudesse instrumentalizar um raciocínio geográfico eficiente. Trata-se de ampliar esse conceito, por exemplo, com os elementos já destacados aqui, para que o fenômeno regional seja de fato entendido como componente das práticas socioespaciais. No entanto, o fenômeno regional deve ser visto como expressão de uma totalidade social. A contradição regional e totalidade social pode ser expressa

em outras contradições que precisam igualmente ser introduzidas na reflexão sobre o tema, como as seguintes: homogeneização/fragmentação do espaço; integração/desintegração; enraizamento/desraizamento; familiaridade/estranhamento; identidade/não-identidade; tipicidade/padronicidade.

Território

O conceito de *território* tem uma larga utilização na história da ciência geográfica, particularmente na área de Geografia Política e de Geopolítica.³ No ensino ele está presente em diversos conteúdos que compõem o programa curricular do ensino fundamental e médio.

Nas análises científicas atuais – por exemplo, Raffestin (1993), Souza (1995), Figuera (1994), Santos (1995), Sánchez (1992) –, um dos elementos que têm sido apontados com destaque na constituição desse conceito é o poder. Entre essas análises, a relação entre território e poder é destacada por Raffestin ao fazer uma crítica à Geografia Política clássica, sobretudo nas formulações de Ratzel. Ele aponta limites dessas formulações no que diz respeito ao entendimento de poder. Segundo este autor, Ratzel formulou sua teoria (sobre Estado, Território, Espaço Vital) como se o Estado fosse o único núcleo de poder e que, assim, concentrasse todo o poder. Esta é, na opinião do autor, uma concepção que limita a capacidade de análise geográfica, pois se baseia numa Geografia unidimensional, "o que não é aceitável na medida em que existem múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias regionais ou locais" (1993, p. 17).

Com essa crítica, Raffestin propõe novas formulações para uma Geografia Política atual, a partir de novos entendimentos de seus conceitos fundamentais, destacando-se os de território e de poder.

Nessa linha, *território* deve ser entendido como produzido pelos homens ou, na expressão de Raffestin, por atores sociais nas relações de poder tecidas em sua existência; e poder, como uma força dirigida, orientada, canalizada por um saber, enraizado no trabalho e definido por duas dimensões: a informação e a energia. A problemática da Geografia Política, assim, não seria uma problemática das formas investidas de poder, mas antes uma problemática relacional,

3. Essas "especialidades" têm de ser relativizadas, ressaltando-se mais uma linha de pesquisa e produções que ficou conhecida com esses nomes, pois concordando com Raffestin "toda geografia humana, composta por uma infinidade de relações, é em todos os momentos uma geografia política (...). A dimensão política nunca está ausente, pois é constitutiva de toda ação" (1993, p. 267). Acrescento ainda a ressalva de que Geografia Humana, como usou Raffestin, deve também ser relativizada, pois não se pode excluir aí a Geografia Física.

das relações que determinam as formas. Na análise de Raffestin, *território* é definido a partir de um sistema composto por tessitura, nós e redes. Desse sistema, o autor vai construindo uma estrutura conceitual, sugerindo alguns conceitos mais específicos, como limite (zonal e linear), fronteiras, vizinhança, acessos, convergências, territorialidade. No entanto, nessa primeira aproximação do conceito de *território*, considero necessário destacar apenas alguns elementos desse conceito, por contribuir na análise das representações dos alunos, como a diferença que esse autor faz entre *espaço* e *território*:

Espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço. (Raffestin 1993, p. 143)

Outro aspecto que deve ser destacado nesse conceito é o entendimento de que a produção de um território não deve ter como referência apenas o poder do Estado. Segundo Raffestin:

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que "produzem" o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações. O mesmo se passa com as empresas ou outras organizações (...). O mesmo acontece com um indivíduo que constrói uma casa (...). Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem "territórios". Essa produção de território se inscreve perfeitamente no campo do poder de nossa problemática relacional. Todos nós combinamos energia e informação, que se chocam com códigos. Todos nós elaboramos estratégias de produção, que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder. (1993, pp. 152-153)

A associação entre *território* e *estado*, entre *território* e *território nacional*, enfim, entre *território* e *territórios* legal e politicamente definidos é feita, segundo Souza (1995), pelo senso comum e pela literatura científica, apesar de uma infinidade de situações da prática social em que se podem definir territórios. É importante, na sua análise, levar em conta que essa associação é resultante de uma construção histórico-ideológica do conceito de um território específico, o território nacional. Souza levanta questões a alguns pontos da análise de Raffestin, mas seu entendimento do território tem elementos comuns, como a definição a seguir:

O território será um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre "nós" (o grupo, os membros da coletividade ou "comunidade", os *insiders*) e os "outros" (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (1995, p. 86)

Para esse autor, territórios são antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos, não havendo necessariamente superposição absoluta entre o espaço concreto com seus atributos materiais e o território como campo de forças. Os territórios, como tais, são estáveis ou instáveis, podendo formar-se e dissolver-se em rápido intervalo de tempo, podem ter existência regular ou apenas periódica, podem ser contínuos ou não, podem conter um poder exclusivo ou não (à medida que podem ser superpostos), enfim, devem ser entendidos como territorialidades flexíveis. Com essas características ressaltadas, o autor quis formular seu entendimento de que "território não é o substrato, o espaço social em si, mas sim um campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, *destarte, sobre um substrato referencial*" (*idem, ibidem*, p. 97).

Diante dessas análises, é preciso buscar nas representações dos alunos (reforçadas pelas das professoras) elementos que aproximam os dois níveis de conhecimentos. Pela interpretação dos dados, no capítulo anterior, ficou constatado que alguns alunos não conseguiram expressar o conceito, mas os que o fizeram destacaram pontos também presentes nas análises científicas apresentadas aqui anteriormente, como as associações que fazem entre território, Estado e poder. Os professores também fizeram associações semelhantes, ora se referindo a territórios legalmente instituídos, ora a espaço delimitado e constituído de poder.

Essas associações a territórios legalmente constituídos evidenciam a influência, no senso comum e/ou no saber geográfico escolar, de uma determinada concepção de território fundamentada na Geografia Política Clássica. Quanto às associações à ideia de propriedade, de posse, as professoras levantaram elementos mais consistentes e ricos, como limites, fronteiras, a existência delas próprias, mas os alunos, em geral, compartilham desse entendimento.

Na interpretação dos dados, no capítulo anterior, já se destacou uma dificuldade dos alunos em compreender os fenômenos, no caso da referência ao *território*, isso podendo ser verificado em escalas diferentes, em nível local ou global, em nível individual ou coletivo. Os depoimentos ora se referem a um nível, ora a outro, sem que consigam fazer os inter-relacionamentos possíveis entre eles. Agora, à luz de reflexões científicas sobre esse conceito, fica reforçada a necessidade de um entendimento de *território* que permita ao sujeito

transitar em níveis ou escalas diferentes da realidade. Isto é, para Souza (1995), desfazer o reducionismo de uma conceitualização clássica e apanhar a riqueza potencial desse termo.

Um entendimento não-reducionista de *território* implica, ao que parece, entendê-lo, conforme formulações anteriores, como um campo de forças operando sobre um substrato material referencial (seja esse substrato o quarto de uma casa ou um país). Implica também distinguir na delimitação de territórios o domínio material, que significa a apropriação no sentido estrito, do domínio da influência, âmbito territorial de intervenção. Para analisar uma "territorialidade flexível", por exemplo, um lugar ocupado numa cidade por determinados segmentos marginalizados, é preciso lançar mão do domínio como influência, o que permite o entrecruzamento de diferentes domínios em um mesmo substrato material referencial e não como apropriação efetiva do território. Há, ainda, uma outra implicação desse entendimento, e que interessa especialmente nesta análise, que é a questão do tratamento do poder no âmbito das relações sociais e no âmbito das relações interpessoais, buscando as especificidades de cada âmbito, mas resguardando uma interdependência entre ambos.

No caso específico do ensino, cabe, então, indagar sobre que conceito de *território* se quer ajudar os alunos a construir. É importante trabalhar com os alunos conteúdos que fundamentem o papel histórico que têm desempenhado as formas de poder exercidas por determinados grupos e/ou classes sociais na construção da sociedade e de seus territórios, o que requer o tratamento do poder no âmbito das relações sociais mais estruturais. Mas isso não significa negligenciar a importância das atuações concretas, individuais e/ou grupais, na dinâmica da sociedade, nem negligenciar a reflexão de que, nas relações sociais, os grupos atuam através dos indivíduos, o que requer o tratamento do poder mais no âmbito do interpessoal, que contém algo de subjetivo.

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de *território* como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não-material – no âmbito do vivido pelo aluno.

A construção de um conceito de *território* no ensino, para além de uma determinada construção ideológica de *território* como sinônimo de *território nacional*, requer a consideração das representações dos alunos a respeito desse conceito. No caso do grupo de alunos da pesquisa, essa consideração pode ser bastante construtiva visto que se observa uma aproximação entre os dois níveis

de conhecimento sobre esse conceito. No entanto, há uma ressalva importante a ser feita. As representações dos alunos devem ser confrontadas entre si e com outros entendimentos teóricos, para consolidar, ampliar ou corrigir aspectos dessas representações, de qualquer forma enriquecidas no confronto. Por essa razão, a análise do *território* deve incluir o nível individual a fim de confrontá-lo com o social, ou incluir até mesmo o nível subjetivo para objetivá-lo nas relações sociais. Ou seja, deve-se ampliar o conceito de *território* para a compreensão de sua construção nas diferentes escalas das relações de poder e para permitir a formação de convicções atinentes a essas diferentes escalas. Assim, o aluno deve entender que sua intervenção no território, nas diferentes escalas, deve ser feita com base em determinados objetivos e convicções, como o controle territorial com base em determinações objetivas e convicções, como o controle territorial e a igualdade social, respectivamente. Pode-se, assim, propor, como Raffestin (1993), uma "geografia da autonomia":

Não se trata de privilegiar o indivíduo, mas de lhe permitir conservar sua identidade e sua diferença na coletividade à qual pertence. Para tanto, ele deve poder dispor dos instrumentos teóricos que lhe permitam analisar as relações de poder que caracterizam o corpo social do qual é membro (...) Para aí chegar, a geografia política não deve se desprender das coisas cotidianas mas, ao contrário, estar constantemente voltada para a "produção do mundo", que nos inunda e nos submerge. Essa confrontação incessante é o único meio de fazer a junção entre conhecimento (cotidiano) e conhecimento científico. (1993, p. 268)

Natureza

A reflexão sobre os conceitos de *natureza* e de *sociedade* (o de sociedade será analisado a seguir) é bastante ampla e complexa, envolvendo muitas áreas do pensamento científico e filosófico. Sendo assim, precisar seus significados, ao longo da história ou atualmente, mesmo que através de pequenas pontuações, parece-me uma empresa demasiadamente complexa para os limites deste trabalho. Pretendo, então, limitar a análise a alguns pontos mais atinentes à reflexão no âmbito da Geografia, principalmente os referentes à relação sociedade-natureza.

Numa historiografia esquemática a respeito do conceito de natureza, no pensamento ocidental, é possível distinguir (Casini 1987; Pereira 1989; Carvalho 1994; Caselli 1991; Moreira 1993) concepções diferenciadas que corresponderiam a visões filosóficas determinadas. Em que pesem as diferenças, as concepções podem ser agrupadas em três visões distintas: a visão de natureza como organismo "humano"; a natureza como manifestação de uma inteligência externa e exterior a ela; e a visão evolucionista da natureza. Essas diferentes visões de natureza têm fundamentado as análises geográficas, sobretudo em

alguns aspectos, como os seguintes: a clássica oposição determinismo-possibilismo (homem determinado pelo ambiente natural – natureza como possibilidade de existência humana); a tentativa de superar essa oposição numa perspectiva crítica, analisando a relação homem-natureza como dependente da relação homem-homem; a polémica da separação ou não entre Geografia Física e Geografia Humana; a questão ecológica na atualidade.

Pereira (1989) aponta três momentos no entendimento de *natureza*. O primeiro, de origem grega, concebia *natureza* como um organismo inteligente, comparando o mundo da natureza e o mundo do ser humano individual. O segundo momento, o Renascimento, formou um conceito como antítese à visão grega: "Em vez de organismo, o mundo natural passa a ser encarado como uma máquina formada por partes conjugadas, impelidas e destinadas a um fim definido por um espírito inteligente que lhe é exterior" (Pereira 1989, p. 68). Esse espírito, nessa visão, seria o criador divino e o senhor da natureza. No desdobramento dessa visão, distanciando-se de um tom inicial de cunho religioso, a idéia de natureza como organismo foi substituída pela idéia de natureza como máquina. Instaura-se aqui também a idéia de que a natureza pode e deve ser dominada pelo homem. O terceiro momento é a visão moderna de natureza. Nessa visão surgem idéias, como as de processo, de evolução, de mudança progressiva, para explicação da natureza como algo mutável, inacabado, em desenvolvimento.

A visão moderna fundamentou, entre outras, duas concepções de *natureza* bem demarcadas: uma ancorada na posição organicista de base biológica, que deu origem à concepção positivista e outra na concepção dialético-materialista, que originou a concepção marxista. Nesta há uma idéia evolucionista e historicista de *natureza* e *sociedade*, que busca integrá-las, sem, no entanto, identificar uma com a outra. No quadro teórico do marxismo, as categorias de totalidade e de contradição são tomadas para conduzir o entendimento de natureza tanto como anterior e exterior ao homem, como também parte do próprio homem (Pereira 1989, p. 74). Também com uma fundamentação marxista, Smith (1988) analisa o conceito de *natureza*, alertando, em primeiro lugar, para o caráter social e histórico da construção desse conceito e para as diferentes concepções que hoje se "acumulam" no capitalismo. Conforme afirma, a concepção de *natureza* é complexa e muitas vezes contraditória:

É material e espiritual, ela é dada e feita, pura e imaculada; a natureza é ordem e desordem, sublime e secular, dominada e vitoriosa, ela é uma totalidade e uma série de partes, mulher e objeto, organismo e máquina. A natureza é um dom de Deus e é um produto de sua própria evolução; é uma história universal à parte, e é também o produto da História, acidental e planejada, é selvagem e jardim. (1988, p. 28)

Admitindo todos esses significados, este autor sugere sua organização em dois "pólos". De um lado, a natureza é entendida como externa, como reino dos objetos e dos processos que existem fora da sociedade; é primitiva, criada por Deus e autônoma. De outro lado, a natureza é concebida como universal. O conceito de natureza abrigaria, assim, um dualismo entre a exterioridade e a universalidade.

Segundo Smith, Marx tenta a superação desse dualismo a partir do conceito de interação metabólica, possibilitada pelo trabalho, na relação da sociedade com a natureza e de um entendimento peculiar da distinção da primeira e da segunda natureza. Esse autor propõe uma renovação do conceito de *natureza*, com bases marxistas de distinção da primeira e segunda natureza, a partir da diferenciação de valores de uso e valores de troca, para compreender a produção da natureza nas condições concretas do capitalismo. Nessas condições há uma produção da natureza em escala mundial e "a natureza é progressivamente produzida de dentro e como parte da chamada segunda natureza. A primeira natureza é destituída de fato de sua primitividade, sua originalidade (...) O trabalho humano produz a primeira natureza e as relações humanas produzem a segunda" (*idem, ibidem*, pp. 94-95).

Numa formulação desse conceito, é fecunda a análise de Smith no que diz respeito, por exemplo, à produção da natureza e a uma forma de subordinação da primeira pela segunda natureza. Mas, não é o caso de fazer aqui desdobramentos dessa análise da natureza na atualidade e ao longo da História. Importa, sim, ressaltar a existência, na experiência das pessoas em geral, de mais de uma concepção de *natureza* na atualidade, sendo suas representações marcadas pela prática social que as produz. Assim, em determinados contextos, podem ser encontradas ora uma visão romântica, ora uma visão utilitária da natureza, nas quais ela pode ser vista como hostil ou como amiga e virtuosa.

Nos depoimentos dos alunos entrevistados aparece uma visão romântica de *natureza*, expressa em tom poético. *Natureza* para eles é "amiga e virtuosa"; as referências mais freqüentemente apontadas foram beleza, bondade, amor, vida. Também é possível perceber a presença do dualismo anteriormente referido nas suas representações sobre natureza. Em determinados momentos ela é identificada com os animais, as plantas, o verde – portanto exterior; em outros momentos, surge a referência aos seres humanos como natureza – portanto universal, ainda que seja destacado apenas o caráter, diga-se, natural, em detrimento do social dos seres humanos. Parece bastante evidente a influência de concepções religiosas – cristãs – nessas representações. A *natureza* seria criação de Deus, assim como os homens (nesse nível, é uma natureza universal), mas é criação de Deus para o homem, para ser utilizada pelo homem para atender

às suas necessidades (nesse nível ela é exterior ao homem). Paradoxalmente, os alunos fazem uma imagem de natureza como um paraíso, "onde o homem não veio destruir".

No ensino, a construção desse conceito depende da mediação do professor. É preciso que este tenha incorporado elementos importantes dos conceitos, para que possa ajudar os alunos na construção do conceito. Já foi constatada a dificuldade do professor de trabalhar os conceitos pelo fato de eles próprios não terem conhecimentos mais amplos e aprofundados, ou seja, mais fundamentados cientificamente. As representações desse conceito tendem a ser compartilhadas por professores e alunos, ainda que aqueles tenham um pouco mais de elaboração.

A pesquisa sobre as representações referentes ao meio ambiente por professores de diferentes áreas, realizada por Reigota (1994), revela que meio ambiente é tomado como sinônimo de *natureza*. O autor denomina essas representações como "naturalistas", por considerar os elementos da chamada primeira natureza (ou natureza intocada) preponderantes, e os da segunda natureza aparecerem com maior dificuldade. Segundo ele: "Em diversas passagens, o homem é enquadrado como 'a nota dissonante' do meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência" (*idem, ibidem*, p. 74). Chama a atenção também para outros elementos dessa representação, como as idéias de equilíbrio ecológico, de sobrevivência do homem, de preservacionismo e de harmonia ou desarmonia ecológica. As análises propiciadas por essa pesquisa são importantes para se refletir sobre algumas coincidências com o presente estudo, sobretudo nos aspectos da "naturalização" da natureza e do dualismo de uma natureza universal e exterior ao homem.

Pelas considerações feitas anteriormente, deduz-se que não é fácil, talvez nem desejável, buscar um único entendimento sobre o conceito de natureza. Ao contrário, é preciso levar em conta a multiplicidade de significados na ciência e no senso comum e buscar no ensino entender a natureza como um elemento fundamental do ambiente. Ou seja, é preciso construir no ensino um conceito de natureza que seja instrumentalizador das práticas cotidianas dos alunos, em seus vários níveis, o que requer inserir esse conceito num quadro da problemática ambiental da atualidade. Por ser assim, é útil a análise geográfica do ambiente, envolvendo a relação sociedade/natureza.

Embora a questão ambiental seja complexa para ser tratada aqui em toda sua extensão, é importante pontuar alguns elementos de análise. Em primeiro lugar, pode-se partir de um conceito de meio ambiente, ou de ambiente, formulado por Reigota, como: "O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído" (1994, p. 14).

Essa concepção de ambiente é mais ampla e acredito mais instrumentalizadora para a análise ambiental da atualidade do que seu entendimento "naturalizante", já que busca ultrapassá-lo, trabalhando com uma idéia de *natureza* produzida socialmente e em interação com a sociedade em todas as suas dimensões. Essa concepção pode fundamentar uma ética de "nova aliança" da sociedade com a natureza através de práticas dialógicas. Na interpretação de Reigota, Prigogine e Stengers propõem essa nova aliança como uma escuta poética da natureza na qual

se busca estabelecer com a natureza um outro tipo de comunicação que não seja o monólogo do cientista que decifra as suas leis do universo, mas o diálogo entre o cientista e a natureza, considerando que ela não é passiva nem simples como as leis que os observadores procuram lhe determinar, mas sim complexa e múltipla. (1994, p. 16)

Considero fecunda essa perspectiva dos autores mencionados por ela destacar aspectos básicos para a questão ambiental na atualidade, como a complexidade e multiplicidade da dinâmica da natureza, da não-passividade, da irreversibilidade e da instabilidade como fontes criadoras da organização da natureza.

É preciso atentar, ainda, para o fato de que assim como não há um só modo de conceber *natureza*, na ciência e no senso comum, também é possível encontrar, nesses mesmos âmbitos, vários modos de analisar a questão ambiental, do ponto de vista dessa relação sociedade-natureza. Moraes (1994), ao levantar a temática ambiental nas ciências sociais, aponta três posturas presentes na comunidade científica; cada uma parece guardar correspondência com um determinado entendimento de *natureza*. A primeira postura é a naturalista, perante o mundo, perante a história e perante a relação homem/natureza:

Tratam-se daqueles discursos que vêem o homem apenas como fator de alteração do equilíbrio de um meio; daquelas análises que não falam de sociedade mas apenas da "ação antrópica" (...) a relação homem-natureza, assim, sendo concebida sem a mediação das relações sociais. (1994, p. 53)

A segunda é a postura do tecnicismo, que dilui as implicações políticas de manejo da questão ambiental, como se as soluções técnicas fossem neutras. Segundo Moraes, essa postura busca tornar a ciência autônoma em relação à sociedade, pondo a técnica como algo acima de conflitos e disputas. A terceira postura é a do romantismo, que se manifesta, na questão ambiental, no preser-

Inicialmente é preciso esclarecer que o termo *sociedade* é polissêmico, referindo-se, por exemplo, tanto a quaisquer tipos de parcerias entre pessoas quanto a agrupamentos de seres vivos em geral. Evidentemente, o termo aqui diz respeito à sociedade humana, em sentido estrito, definida em um dicionário filosófico como:

Conjunto de seres humanos cujas relações são organizadas por instituições e eventualmente garantidas por sanções (explícitas ou difusas) que fazem cada membro sentir o peso do coletivo. Essa organização jurídica dos indivíduos constitui a *sociedade civil*. (Durozoi e Roussel 1993, p. 440)

Num enfoque mais geográfico, *sociedade* pode ser entendida da seguinte maneira:

É um agrupamento de indivíduos que vivem de acordo com determinadas regras, num certo espaço geográfico. Temos vários exemplos de sociedade: das abelhas, das formigas, a sociedade humana etc. Em Geografia, nosso interesse é voltado para a sociedade humana, pois é ela que modifica profundamente a natureza e constrói o espaço geográfico. (Vesentini e Vlach 1991, p. 15)

Basta considerarem-se essas definições para perceber que o conceito de *sociedade* é bastante complexo, tanto quanto o de *natureza*, podendo ser analisado por diferentes perspectivas, correspondentes aos enfoques que se queira dar. Neste estudo, o conceito de *sociedade* foi considerado básico na análise da realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade. Nesse sentido, não pretendo fazer um estudo amplo desse conceito, mas tão-somente pontuar alguns aspectos sociais que se têm destacado na análise geográfica. Entre esses aspectos mais diretamente ligados à construção do espaço geográfico pela sociedade, estão os seguintes: a relação da sociedade com a natureza; as relações sociais materializadas no espaço geográfico; o fenômeno da globalização da sociedade e do espaço.

Nos últimos tempos, a análise crítica da relação sociedade/natureza tem apontado insistentemente para a dualidade e o antagonismo presentes nas teorias geográficas denominadas de tradicionais. Essas teorias geográficas estariam tratando em separado a sociedade (no discurso geográfico traduzida como população) e a natureza. No ensino, essa estruturação geográfica pode ser esquematizada no padrão de organização dos conteúdos escolares definido por Moreira (1987) como N-H-E (natureza, homem, economia).

vacacionismo radical "que, no limite, pode veicular perspectivas anti-humanistas ao colocar a natureza como um valor maior que o homem" (*idem, ibidem*, p. 55).

Na percepção que os alunos têm da relação da sociedade com a natureza, tomando esta como elemento do ambiente, pode-se detectar também um tom romântico e maniqueísta, que parece antes de tudo caracterizar determinados "panfletos" ecológicos atuais. Parece haver um entendimento de que a relação do homem com a natureza é "boa" se o homem for bom, é "má" se o homem for mau. Esse homem não foi contextualizado pelos alunos: num momento trata-se de um homem genérico que precisa da natureza para sobreviver, uma espécie natural (concepção universalizante), em outro surge um homem que destrói, mata, derruba árvores (concepção de natureza externa). Em suas falas, vão aparecendo extratos de um discurso que parece ter sido assimilado mecanicamente: "os homens destroem", "pra ganhar dinheiro", "o verde", "o Ibama cuida", "os ecologistas", "quem não cuida é os madeireiros".

Estes depoimentos indicam pistas em torno dos paradoxos que a sociedade vive na sua relação com a natureza e na própria compreensão dessa relação. Por um lado, a busca de uma relação de harmonia, que legitima uma relação de domínio da natureza pelo homem; por outro, a nostalgia de uma natureza intocada, sem poder "relacionar-se" com o homem. E os instrumentos conceituais que os alunos têm para compreender e tomar posições ante esse paradoxo são bastante precários; as idéias de produção da natureza, de uma segunda natureza distinta daquela do paraíso, sem deixar de ser natureza, são elementos da composição desse conceito que ajudariam os alunos a fazerem uma análise mais realista da relação sociedade/natureza no momento atual.

A reflexão sobre *natureza* mostrou muitos encontros e muitos desencontros entre as representações dos alunos e professores e a reflexão científica. Em muitos casos são comuns, ou equivalentes, os paradoxos ou os dualismos na interpretação da questão ambiental, fundamentada em concepções de *natureza* carregadas de ambigüidades. Em outros casos, a análise científica apresenta elementos imprescindíveis para a ampliação dessa questão. Para o ensino de Geografia, isso aponta para a importância de se considerar nas práticas diárias escolares as representações dos alunos (não simplesmente para refutá-las, mas para possibilitar um confronto real com outras representações, inclusive a científica, que não deixa de ser também representação) e, além disso, aponta para a necessidade de conduzir um movimento de reflexão coletiva sobre as diferentes representações encontradas para desencadear um processo de construção ou socioconstrução de conceitos, análises, atitudes, referentes à questão ambiental na sociedade contemporânea.

Uma tentativa de superação dessa dicotomia, apontada por geógrafos de orientação crítica, é feita pela análise marxista da relação dialética entre sociedade e natureza. Segundo Pereira, a solução para afastar a antinomia natureza/sociedade "pode ser alcançada através do materialismo histórico enquanto teoria que considera simultaneamente a relação do homem com a natureza e a relação do homem com o homem" (1989, p. 74). Nessa concepção, a história da sociedade (homem-homem) inscreve-se na história da sua relação com a natureza, transformando-a e transformando-se a si própria, num mesmo processo.

Nessa análise da relação sociedade/natureza importa, para a linha de raciocínio aqui seguida, reter a idéia de historicidade da sociedade. A sociedade produz seus meios de vida a partir de um intercâmbio com a natureza, porém esse intercâmbio dependerá de como essa sociedade concebe (historicamente) seus meios de vida. Considero este raciocínio bastante adequado para compreender a construção do espaço geográfico pela sociedade, ao longo de sua história. A análise geográfica, neste ponto de vista, consistiria em entender inicialmente como a sociedade, através do trabalho, transforma a natureza, em função de suas necessidades de sobrevivência e como, com isso, se transforma. Essa compreensão, por sua vez, seria básica para a análise da construção do espaço geográfico peculiar a cada momento histórico.

Um outro aspecto importante é a possibilidade de compreender ou apanhar as relações sociais na observação e análise do espaço geográfico. Partindo do princípio de que as relações dos homens entre si (relações sociais) definem as relações dos homens com a natureza, é possível partir do inverso: do espaço geográfico, que é a materialização das relações da sociedade com a natureza, podem-se apanhar as relações sociais subjacentes, responsáveis pela definição dos meios de vida. Neste sentido, a análise geográfica busca apreender as relações sociais expressas representadas pelo espaço geográfico; em outras palavras, busca, pela análise do espaço geográfico como resultado de ações sociais concretas, compreender a sociedade que o produziu.

Em tempos recentes era possível afirmar que pelo espaço geográfico poder-se-iam apanhar, por exemplo, no capitalismo, as relações de classe (burguesia e proletariado) próprias desse tipo de sociedade como essência de seu movimento. Hoje, diante das transformações sociais, políticas, culturais do mundo "pós-moderno", tem-se apontado que a análise da estrutura de classes sociais antagonísticas, do ponto de vista econômico, é insuficiente para apanhar o movimento essencial da sociedade. Há uma complexificação da realidade social que requer o enriquecimento das análises para ampliar e aumentar as categorias, de buscar entender o movimento da sociedade não apenas do ponto de vista de suas relações sociais mais objetivas, mas de relações mais subjetivas entre

indivíduos e grupos, como as que são constituídas nas denominadas minorias sociais (negros, homossexuais, jovens, grupos religiosos).

Para a análise geográfica da sociedade, que compreenda suas transformações atuais em interdependência com as transformações do espaço geográfico, acredito que seja necessário o destaque de um aspecto importante do mundo contemporâneo que é o fenômeno da globalização. Em linhas gerais, globalização diz respeito ao processo de mundialização da cultura, da economia, do espaço, do tempo. Significa dizer que as diferentes sociedades do planeta passaram a ser regidas por um mesmo padrão de produção material, social e cultural, mas não significa dizer que as diversidades e tensões, locais, nacionais e mundiais desapareceram. Ao contrário, a globalização tem sido interpretada como um fenômeno contraditório que sugere de um lado a homogeneização – perceptível na universalização da produção, das trocas, do capital, das técnicas, dos padrões de usos e costumes, dos valores – e de outro mantém ou mesmo intensifica as desigualdades e contradições sociais. No quadro social atual, o processo de mundialização tem sido apontado como complicador para a análise de temas como progresso social, conquistas tecnológicas, desenvolvimento/subdesenvolvimento, estrutura demográfica, urbanização da sociedade e da natureza, estados de fome e de miséria.

Nesse contexto, a realidade social não pode mais ser explicada com base em paradigmas, categorias e conceitos já construídos, sem uma reconstrução crítica destes. Na realidade social atual (global), os meios de vida ganharam novos significados, assim como suas formas de expressão: o indivíduo, o grupo, a sociedade, as classes, a cidadania, a nação, a história, a tradição, a cultura, a língua, o mercado e o espaço geográfico. Exige-se, com isso, uma outra lógica na produção de conhecimento, para que se possa entender o significado dessas formas de expressão sociais. A esse respeito, Ianni faz o seguinte comentário:

Coloca-se aqui o problema central: em fins do séc. XX, a realidade social e a história das sociedades, nações e continentes abrem problemas científicos para os quais os conceitos, as categorias, as leis ou interpretações disponíveis parecem insuficientes.

As controvérsias sobre micro e macroteorias, vistas de modo exclusivo, ou em suas articulações possíveis, são atropeladas pelos problemas de ampla envergadura postos pela sociedade internacional, mundial, global. (1992, p. 166)

Para interpretar esses dilemas e perspectivas atuais, podem ser resgatados, como na interpretação de Ianni,

os potenciais interpretativos das teorias macro, holistas, históricas, globalizantes, ao mesmo tempo que esses potenciais são enriquecidos pelas contribuições alcançadas pelas interpretações lançadas no nível micro, do individualismo, do pequeno relato. Mas, não há dúvida de que umas e outras podem ser, em alguma escala, questionadas. (1992, p. 176)

Na visão geográfica, a análise da sociedade atual deve partir da compreensão do movimento social conjugado a uma análise de sua relação de interdependência com a natureza. Isso requer que o geógrafo, segundo Andrade:

esteja atento a problemas ligados à posição geográfica, ao relevo, ao clima, à hidrografia e à vegetação, e, ao mesmo tempo, não deixe de perceber os problemas sociais e econômicos ligados à população, sua divisão em classes sociais, grupos religiosos, ideologias e sistemas políticos, nível de cultura e identificação histórica. Os fatos físico-naturais e os socioeconômicos devem ser encarados de forma integrada para que não se caia em áreas de outras ciências naturais ou sociais. O homem, para o geógrafo, não é apenas o habitante, mas o produtor, o consumidor, é o membro de uma classe social ligado a uma igreja e/ou a um partido político. (1993, p. 26)

É preciso acrescentar que o homem não é apenas o habitante somente para os geógrafos; aliás, é porque o homem na realidade tem essas múltiplas dimensões (naturais e sociais) que o geógrafo deve assim o encarar para que possa compreendê-lo melhor. Com isso estou querendo concluir que a compreensão da sociedade atual e do espaço geográfico por ela construído requer, por parte de qualquer cidadão (ou indivíduo), e não apenas do cientista, a consideração de suas múltiplas determinações e contradições, incluindo-se aí os alunos – cidadão (ou indivíduo) em formação. Em consequência, todos os elementos alinhavados anteriormente sobre esse conceito devem estar presentes no processo de sua construção conduzido pelo ensino escolar, respeitando-se evidentemente as situações concretas em que tal ensino é realizado. Nesse sentido, a contribuição das reflexões e análises geográficas na construção de conhecimentos referentes ao conceito de *sociedade* pelos alunos está em sua peculiaridade de analisar de forma integrada a sociedade e a relação sociedade-de/natureza (conforme aponta Andrade) ou sociedade/espaco.

Pelo que foi possível detectar das falas dos alunos a respeito desse conceito, conclui-se que é preciso ajudar os alunos a elaborar seus conhecimentos. A maior parte deles definiu *sociedade* como um grupo de pessoas, sendo que alguns se limitaram a dar um exemplo como associação de pessoas ou sociedade de bairro. Não levantaram elementos, como os aqui mencionados, que seriam importantes na análise da relação da sociedade com o espaço geográfico, ou seja, o conceito de *sociedade*, expresso pelos alunos, não é muito instrumentalizador para um raciocínio espacial.

Os professores, por sua vez, demonstraram ter elementos que ajudariam os alunos na ampliação desse conceito. Em suas falas foram aventados importantes aspectos da realidade social: injustiça, direitos e deveres, pirâmide social, comuni-

dade, convivência, aprendizado, tolerância, aceitação, vida, objetivo comum, estrutura, poder econômico, poder político, apropriação da natureza, caos.

O que é preciso destacar dos depoimentos das professoras é a inexistência de aspectos contraditórios num mesmo discurso: algumas professoras destacaram aspectos de uma sociedade ideal, do que poderia ser um projeto de sociedade, mas que aparece como se fosse realidade, outras levantaram aspectos do que se vivencia na sociedade concreta. Seria enriquecedor que cada professor tivesse uma concepção de *sociedade* na qual estivessem incluídos todos esses elementos, como os seguintes: ela é injusta, mas devemos lutar para que seja mais justa e que caminhe por alguns objetivos comuns; ela é caos, mas é uma organização que obedece a uma determinada lógica. Mais uma vez, o pensamento dialético, o pensamento por contradição, ajudaria alunos e professores a ampliar suas representações sobre sociedade, tendo em vista compreender melhor as relações que determinadas sociedades, em determinados contextos históricos e em condições concretas, estabelecem com seu espaço geográfico.

Cotidiano e conhecimento geográfico

– Seria bom que estes meninos – disse o médico da Previdência Social – respirassem um pouco de ar puro, numa certa altitude, corresse pelos campos... Estava entre as camas do subsolo onde morava a pequena família e pressionava o estetoscópio contra a coluna de Teresina, entre as omoplatas frágeis como as

asas de um passarinho implume. As camas eram duas e as quatro crianças, todas doentes, punham as cabezinhas de fora nas cabeceiras e nos pés das camas com as faces quentes e os olhos brilhantes.

– Nos campos como o canteiro da praça? – perguntou Michelino.

– Uma altura como a do arranha-céu? – perguntou Filipetto.

– Ar puro é bom de comer? – quis saber Pietruccio.

(...)

Subiram até quase o pico do morro. Numa curva, a cidade surgiu, lá embaixo, ao fundo, esparramada sem contornos pela cinzenta teia de aranha das ruas. Os meninos rolavam pela grama como se não tivessem feito outra coisa na vida. Soprou uma brisa; já anoitecia. Na cidade algumas luzes se acendiam num piscar confuso. Marcovaldo experimentou a mesma sensação de quando, jovem, chegara à cidade e se sentira atraído por aquelas ruas, por aquelas luzes como se esperasse sabe-se lá o quê. As andorinhas cortavam o céu sobre a cidade.

Então foi invadido pela tristeza de ter de voltar lá para baixo, e decifrou na paisagem incrustada a sombra de seu bairro: ele lhe pareceu uma charneca de chumbo, estagnada, recoberta pelas densas escamas dos telhados e pelas tiras de fumaça esvoaçando sobre as colunas das chaminés. (Trecho do livro *Marcovaldo ou as estações na cidade*, de Italo Calvino 1994, p. 49)

Esses personagens de Calvino “perambulam” pela cidade, em várias circunstâncias descritas no livro. De um lado, Marcovaldo, o pai, circula

cotidianamente na cidade com a sensibilidade e a ingenuidade de quem busca um significado transcendente às coisas. Assim o faz ao comparar um semáforo com a lua, ao acompanhar o voo de um pássaro até quase ser atropelado, ao vigiar cogumelos que brotam entre blocos de concreto. De outro, as crianças vivenciam a cidade e seus fenômenos a partir de seu restrito "horizonte geográfico";⁴ dando significado às coisas com base nesse horizonte, como "ar puro" (entendido até como coisa para comer), "bosque" (que é confundido com *outdoors*), gado (que é comparado com bonde). Essa obra chama a atenção pela apresentação de cenas do cotidiano em que a relação do homem com seu espaço é intensa, ou seja, pela apresentação de cenas carregadas de geografia.⁵

Da mesma maneira, crianças de 11, 12 anos, como os alunos aqui entrevistados, e adultos, como as professoras da pesquisa, também "perambulam" pela sua cidade, pelo seu bairro, no dia-a-dia, para realizar suas atividades cotidianas. Ao fazê-lo, criam, recriam e organizam espaços, dão significados aos espaços encontrados. Suas cenas cotidianas são, portanto, também carregadas de geografia.

No sentido referido aqui, geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano e no do não-cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem um corte rigoroso entre eles. Marcovado, no trecho destacado acima, ao se distanciar da cidade numa atividade cotidiana, aproveitou-se da oportunidade para refletir sobre essa cidade e sua relação com ela.

Tomando como base as análises feitas anteriormente sobre determinados conceitos geográficos nos âmbitos científico e cotidiano, o objetivo deste tópico é refletir sobre as características desses tipos de conhecimentos e as possibilidades de suas inter-relações na escola. Assim, a primeira questão a analisar é a necessidade que tem um homem – como Marcovado, sua família e qualquer criança de 11, 12 anos – de conhecer a geografia construída na sua prática social cotidiana.

4. Esse conceito é aqui utilizado no sentido designado por Spósito: "...designa a memória e a capacidade que cada pessoa tem para entender e se deslocar no espaço geográfico. Essa capacidade diferencia-se de pessoa para pessoa, em função de seu lugar no espaço, dependendo da idade, da condição econômica, da família etc." (1994, p. 88).

5. Ao longo deste estudo, Geografia tem sido a palavra utilizada para designar tanto a ciência geográfica quanto a matéria de ensino. Para designar a espacialidade inerente às coisas e às práticas sociais, a palavra utilizada será a mesma, porém com a inicial minúscula: geografia.

Heller, em sua análise sobre a vida cotidiana, aponta para o fato de que esse conhecimento só é necessário se contribuir para o amadurecimento do homem para a cotidianidade:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire *todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) em questão. E adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (1992, p. 18)

A autora aponta como habilidades do homem adulto, para viver o mundo cotidiano, a manipulação das coisas (cuja assimilação implica assimilar as relações sociais e as leis da natureza inerentes a essas coisas) e a assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social. Considerando-se que o conhecimento geográfico pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades, pode-se afirmar que ele é necessário para a vida cotidiana. Pela geografia se conhece a forma material resultante da organização espacial das coisas (forma que, evidentemente, materializa relações sociais), o que é necessário para a "manipulação das coisas".

Ao manipular as coisas no cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico. Porém o pensamento e a ação que ocorrem no plano individual-particular nunca existem de forma pura, pois o comportamento genérico, que ultrapassa o imediato e se reveste do social mais amplo, está contido, em alguma medida, naquele plano. Sendo assim, a geografia produzida individualmente contém elementos de uma geografia, digamos, mais global. Em outras palavras, a produção da geografia pelo indivíduo depende, entre outras determinações, do conjunto de representações sociais sobre o espaço. A consciência dessa geografia produzida, individual e genericamente, provoca alterações na prática social cotidiana. O distanciamento das ações cotidianas, como fez por exemplo Marcovado, para refletir sobre as coisas manipuladas cotidianamente, é uma prática cotidiana necessária quando se quer elevar as ações ao nível do humano genérico, quando se quer dar um sentido social a essas ações. As formas de pensamento e de comportamento cotidianos contêm limitações próprias, mas sempre é possível ultrapassá-las rumo a formas mais autônomas e conscientes de "condução da vida" (cf. Heller 1992). Um caminho para isso é a prática da arte e da ciência, nos dizeres de Heller. Mas não se pode esperar que cada indivíduo seja um artista ou um cientista, o que se deve é lutar por formas de reflexão e manifestação científica e artística no cotidiano. Uma dessas formas, ou uma das instâncias em que essa reflexão e essa manifestação são possíveis, é a escola.

O que dizer da escola neste momento histórico? Em primeiro lugar, é preciso reafirmar esta instituição como uma das agências destinadas a propiciar a formação humana: promover a auto-reflexão e o desenvolvimento de operações mentais necessárias à prática cotidiana consciente e crítica. E, como agência da sociedade, ela expressa suas contradições e ambiguidades. Segundo Oliveira:

O mundo inercial da escola, as características do professor (...) são terreno fértil e propício ao desenvolvimento de vários mecanismos de alienação, como o verbalismo, o mercantilismo e a competitividade, entre muitos outros. Eis aí mecanismos observados diariamente nas salas de aula e que se concentram para acostumar o aluno com um distanciamento daqueles aspectos que lhe são mais vitais. (1994, p. 135)⁶

Ao fazer a análise das características reprodutivistas da escola, o autor chama a atenção para o fato de que essa instituição guarda consigo a possibilidade de transformação. Como realidade dialética, a escola tem a possibilidade de contribuir para emancipar o homem, torná-lo cidadão autônomo, consciente, participativo, capaz de conduzir sua própria vida no cotidiano. A escola não é agência homogênea, ao contrário, nela convivem valores, conhecimentos, modos de pensar, linguagem, que trazem a marca da diversidade social. É nessa mesclagem que está a possibilidade do confronto, da transformação, da reação. É nessa mescla que se confrontam o verbalismo com o simbolismo, o real congelado com o próprio real, o formalismo com o informal, o universal e o racional com o particular e não-racional. Enfim, o currículo oculto e o "não oculto".

6. Esses mecanismos foram utilizados também por Gebran (1991) para analisar a prática de ensino de Geografia (propostos por Nudler). Essa autora confirmou a manifestação de mecanismos de alienação, como os exemplos apresentados a seguir. *Verbalismo*: a linguagem utilizada no ensino de Geografia é caracterizada pela mera enumeração de fatos geográficos e pelo desvio da atenção do aluno para "um mundo fantasmagórico formado por palavras, onde os conceitos básicos passam a se constituir elementos meramente memorativos e enumerativos desvinculados da sua realidade, que permanece oculta, dissimulada sob o manto das palavras" (p. 3). *Congelamento do real*: diz respeito ao ocultamento das diferentes facetas da realidade e sua apresentação como algo estático. Na observação de sala de aula a autora verificou que o conteúdo geográfico apresenta-se congelado, a-histórico, desvinculado da realidade social do aluno. *Formalismo*: esse mecanismo foi demonstrado, por exemplo, nas atividades com uso de mapas, nas quais "há uma supremacia do inerte, do aparente, sobre o vital e autêntico. Percebe-se que o estabelecimento de normas rígidas, uniformes, passa ao aluno uma estrutura imóvel, estática. A classe, como um todo, em geral 'aceita' esta situação e às vezes exige ou reforça esse formalismo" (p. 8). *Detalhismo*: há uma fragmentação do conhecimento geográfico (por exemplo, aspectos físicos e aspectos humanos) veiculado na escola e, consequentemente, a realidade passa a ser apresentada dividida em compartimentos estanques, sem interação entre suas partes.

Creio que uma reflexão crítica sobre a escola e suas potencialidades em relação à formação e emancipação humanas é um modo de enfrentamento positivo diante das questões colocadas por determinadas análises reprodutivistas no campo da educação,⁷ principalmente à da denúncia do papel da escola na manutenção das relações de poder numa determinada sociedade.

A análise da função reprodutora da escola e da Geografia impede a conclusão de que os problemas da escola se resumem a uma questão de ineficiência, desta instituição e/ou do professor de Geografia. Aliás, essa análise permite compreender que a escola pode ser eficiente para determinados propósitos e que pode estar montada para funcionar exatamente da maneira como funciona, como suspeita a professora E, da pesquisa: "Eu acho que se fosse possível dedicar com mais afinho, maior disposição e tempo, eu acho que se tornaria mais interessante, desde que o professor se encontrasse com mais frequência, coisa que não acontece. E a própria maneira da escola se organizar, parece que tenta impedir isso mesmo" (depoimento de entrevista).

Por outro lado, essa análise deve ser feita para pontuar os limites das intervenções possíveis. A reflexão crítica sobre o papel e as possibilidades da educação escolar no processo de formação humana implica analisar a escola como instância de reprodução e produção sociais. Ou seja, significa entendê-la como agência não subordinada completamente aos interesses dominantes sem cair no idealismo de tomá-la como autônoma em relação à sociedade.

Os estudos sobre os aspectos sociais e ideológicos do conhecimento escolar têm recebido importante contribuição da Sociologia do Currículo, no quadro da teoria social crítica.⁸ Esta linha de pesquisa parte do pressuposto inicial de que o conhecimento escolar não é algo neutro e inquestionável. Pelo contrário, esse conhecimento, na forma de currículo escolar, é construído socialmente e corresponde a uma seleção arbitrária da cultura. Sendo assim, busca compreender por que certos conhecimentos são considerados válidos para ser ensinados na escola e outros não. Moreira e Barros (1993), analisando a

7. As teorias da educação chamadas de crítico-reprodutivistas, marxistas ou não, tiveram uma grande repercussão no meio educacional das últimas décadas. Os teóricos críticos da área (conferir, por exemplo, Saviani 1986 e Silva 1992), sob perspectivas diferentes, têm analisado tais teorias apontando, por um lado, o mérito que tiveram ao denunciar as relações entre educação e sociedade e, por outro, os limites de suas análises, consideradas unilaterais, pois analisam a relação entre educação (e a escola) e sociedade como de subordinação completa da primeira à segunda.

8. A respeito de análises sobre o saber que é trabalhado na escola, seja na forma de currículo explícito ou de currículo oculto, e suas relações com as relações sociais em movimento, conferir Silva 1992 e Silva e Moreira 1995, entre outros.

proposta de Young, nessa linha, afirmam que para este autor: "O currículo é uma construção social e, como tal, não contribui, necessariamente, para fortalecer os esforços em prol da melhoria do indivíduo e da sociedade" (p. 49).

Uma consequência bastante importante desse pressuposto é a necessidade de se questionar as disciplinas escolares tradicionais. Sua importância está em chamar a atenção sobre a origem de uma matéria de ensino que fica esquecida porque se consagrou como tradição. Este raciocínio é apontado por Silva (1992), lembrando outro autor (Raymond Williams) que fala sobre tradição seletiva, "que vai ao longo do tempo cristalizando-se como alternativa única aquilo que não passava, no início, de uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades" (1992, p. 80).

Questionar, porém, a organização do conteúdo por disciplinas, ou as disciplinas que estão hoje em vigor, ou ainda uma disciplina em particular, não significa, necessariamente, postular seu fim. Significa ser contra o caráter natural que vão adquirindo historicamente, em razão de que este estatuto tende a congelar a reflexão sobre elas e seu conteúdo (além de congelar também o conteúdo oculto na forma de organização do saber por disciplinas). Significa ser a favor de um saber escolar que seja realmente relevante para a formação do aluno, a partir de convicções definidas para essa formação. Significa, conforme a posição de Young, na leitura de Moreira e Barros:

...assegurar que as disciplinas criticadas e reformuladas, ou possíveis alternativas para elas, passem a relacionar-se com a experiência dos que as ensinam e estudam. Trata-se, também, de favorecer o desenvolvimento de novas modalidades de organização dos conteúdos, como, por exemplo, módulos (...) capazes de facilitar o real envolvimento do aluno com o planejamento de sua aprendizagem. (1993, pp. 49-50)

Nesta linha de raciocínio, Moreira e Barros baseiam-se em Michael Young e Henry Giroux para sugerir que os conteúdos dos currículos se originem dos dois tipos de saberes – o saber erudito e o saber popular. Em suas palavras:

Optamos, assim, repetimos, por situar o saber popular no interior da proposta curricular, ao invés de utilizá-lo como ponte para a aquisição do saber erudito. Defendemos a possibilidade metodológica de confrontar os saberes ditos universais, tradicionalmente sistematizados por um suposto consenso científico, com os saberes populares – até aqui fragilizados por sua não-cientificidade – a partir da própria proposta curricular. (1993, p. 55)

Nesse sentido, considero importante refletir acerca da validade ou não da Geografia na escola. Essa reflexão pode iniciar-se com a própria definição

da Geografia. Ao longo deste estudo tenho argumentado a favor do entendimento de que Geografia é uma ciência que estuda o espaço produzido e reproduzido pela sociedade ao longo da História. Ou seja, é o estudo do espaço geográfico, entendendo por espaço "um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento" (Santos 1988, p. 27).

A importância da análise desse espaço na atualidade tem sido apontada por geógrafos, como Harvey (1989) e Soja (1993). A esse respeito, pode-se destacar o trabalho de Soja que tem por objetivo justamente assinalar a importância da construção de uma teoria social crítica que tenha como categoria importante o espaço, segundo ele, até pouco tempo atrás negligenciado. A denúncia de Soja parte da afirmação de Foucault de que o pensamento crítico moderno (que teve continuidade no século XX) encarou o espaço como o "morto, o fixo, o não-dialético, o imóvel. O tempo, ao contrário, era a riqueza, a fecundidade, a vida e a dialética" (*in*: Soja, p. 17). Foucault, com efeito, demonstra não concordar com essa dicotomia, afirmando a importância atual da análise espacial:

Eles não compreendem que, na demarcação das implantações, das delimitações, dos recortes de objetos, das classificações, das organizações de domínios, o que se fazia aflorar eram processos – históricos certamente – de poder. A descrição espacializante dos fatos discursivos desemboca na análise dos efeitos de poder que lhe estão ligados. (1989, p. 159)

Na compreensão de Soja, o desafio hoje, ao se demonstrar a importância do espaço na teoria social crítica, é o de analisar o espaço-tempo como uma categoria única que permita "criar modos mais criticamente reveladores de examinar a combinação de tempo e espaço, história e geografia, período e região, sucessão e simultaneidade" (1993, p. 8).

Essa argumentação é pertinente aqui porque a constatação da importância do espaço no plano do pensamento crítico, da filosofia, da ciência suscita algumas questões: essa constatação tem ressonância direta no plano do ensino? Se a análise do espaço é importante porque "afiora processos de poder", essa importância não deve também ser considerada para qualquer cidadão e não apenas para filósofos e cientistas? Ou, se a importância não é a mesma, ou se o papel da análise espacial não é o mesmo para o cientista e o filósofo e para o cidadão, então qual é a importância dessa análise especificamente para alunos do ensino fundamental?

É pensando nisso que considero como ponto de partida para uma reflexão sobre o ensino de Geografia as perguntas do tipo: para que serve a Geografia na escola hoje? Como ela pode contribuir para a formação do cidadão do século XXI?

Poder-se-ia dizer que a função atual do estudo da Geografia na escola se deve à necessidade que têm os homens em formação, tornando-se maduros para o cotidiano (na expressão de Heller), em aprender o papel do espaço na prática cotidiana. Para tanto, pode-se argumentar pela necessidade de os alunos conhecerem o mundo em que vivem, de localizarem alguns pontos importantes nesse mundo, de representá-lo linguisticamente e graficamente. Esses foram, com efeito, os motivos do estudo da Geografia mais apontados pelas professoras e pelos alunos na pesquisa.⁹ Porém, sem querer negar a importância desses objetivos para o estudo da Geografia, é preciso acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais motivos são apontados porque é próprio do cotidiano pensar o imediato, fazer juízos provisórios. Mas é necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico.

Soja faz um alerta importante sobre a necessidade de se compreender a importância do espaço na estruturação da vida cotidiana:

Devemos estar insistentemente cientes de como é possível fazer com que o espaço esconda de nós as consequências, de como as relações de poder e disciplina se inscrevem na espacialidade aparentemente inocente da vida social, e de como as geografias humanas se tornam repletas de política e de ideologia. (1993, p. 13)

É preciso, portanto, formar uma consciência espacial para a prática da cidadania, o que significa tanto compreender a geografia das coisas, para poder manipulá-las melhor no cotidiano, quanto conhecer a dinâmica espacial das práticas cotidianas "inocentes", para dar um sentido mais genérico (mais crítico, mais profundo) a elas.

A consciência espacial, o raciocínio geográfico, as informações e os conceitos geográficos permitem tomadas de decisão com maior grau de autonomia. Nesse sentido, a professora E faz, em entrevista, um comentário interessante sobre o conhecimento geográfico e "decisões cotidianas":

9. Alguns estudos na mesma linha desta pesquisa (cf., por exemplo, Fernandes 1991, Tonini 1993, e Callai 1995) atestam que compreensões semelhantes da função da Geografia estão presentes em grande parte das representações de professores e alunos do ensino fundamental e médio no Brasil.

(...) eu falando pros meus alunos lá (...): "engraçado, a sociedade é trouxa demais". "Por quê, professora?" (...) "Porque é o seguinte, vocês invadem (porque nós temos meninos da invasão lá, né? Principalmente os meninos do J. Vitória, tem umas pessoas de lá). Então, vocês invadiram, então o primeiro benefício que vocês vão pedir para o prefeito é o asfalto, em consequência do asfalto vem o quê? O esgoto. Agora, vocês pedem para o prefeito um centro de tratamento de esgoto?" - "É claro que não, né? professora". Eu falei: "Pois é, o primeiro benefício que vocês deveriam ter pedido é o centro de tratamento". - "Por quê?" "Pra vocês terem o poder de ter lazer no córrego de vocês. Mas vocês não têm, vocês não pensam nisso, vocês querem o asfalto, querem o esgoto, querem a água, mas não pensam na natureza".

A escola tem a função de "trazer" o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele a partir de uma confrontação com o conhecimento científico. Nesse sentido, deve estar estreitamente ligada ao cotidiano. Porém, se a prática cotidiana é uma referência da escola, é no sentido de contribuir para sua reflexão e transformação e para tanto tem como instrumentos os conhecimentos científicos que veicula. A prática cotidiana, interpretando o depoimento da professora, está em busca do imediato, daquilo que pode causar aparentemente conforto e bem-estar imediato. Ela está chamando a atenção para o fato de que muitas vezes a busca do bem-estar imediato, sem que nela haja uma reflexão, pode levar até mesmo a impedir a realização desse próprio bem-estar. Um caminho para provocar mudanças na prática cotidiana, que tem uma espacialidade, pode ser o sugerido pela professora: o de trazer para a sala de aula essa prática e de problematizá-la. A partir daí, como poderia ter feito a professora, o caminho poderia ser o de dar elementos que auxiliassem o avanço na compreensão do problema.

A Geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico. Porém os dados até aqui trabalhados, a respeito da prática de ensino de Geografia e das representações que alunos e professores têm a respeito dessa matéria, suscitam algumas questões: por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana é tão desprezado na escola? Por que a prática espacial é tão presente no cotidiano das pessoas e na escola ela não é valorizada da mesma forma?

Os alunos da pesquisa, no geral, afirmam não gostar da Geografia estudada na escola. Pelos dados, 32% dos alunos declararam não gostar de Geografia e 10% declararam gostar "mais ou menos". Além disso, um outro dado relevante é o índice de rejeição pela matéria: 23% apontaram a Geografia como uma das três matérias de que menos gostam. Ao considerar apenas as declarações dos alunos entrevistados (que, diga-se de passagem, foram voluntários para participar de uma pesquisa na área de Geografia, portanto provavel-

mente com alguma afinidade com a matéria ou com boa vontade para colaborar), verifica-se que dos 18 que responderam se gostam ou não de Geografia, 11 afirmaram gostar "mais ou menos". Os depoimentos das professoras, por outro lado, confirmam o fato de que os alunos em geral não gostam dessa matéria, inclusive duas afirmaram que também não gostam.

Eis um quadro de insatisfação com a matéria, tanto por parte dos alunos quanto por parte de alguns professores. Essa insatisfação não parece ser específica do grupo da pesquisa e já tem sido denunciada por alguns geógrafos preocupados com os encaminhamentos do ensino de Geografia nos últimos anos. Por exemplo, Oliveira faz o seguinte comentário: "A grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual de geografia não satisfaz nem ao aluno e nem mesmo ao professor que o ministra" (1989, p. 137).

Diante desse quadro, é importante procurar entender as razões da insatisfação, para além daquelas que se referem ao ensino como um todo, como as questões da estrutura e organização da escola, das condições de trabalho, de formação profissional, entre outras. É importante analisar em que medida essa insatisfação dos alunos e professores tem a ver com a Geografia de modo específico e o que se pode fazer para alterar esse quadro. Pelos dados já descritos no capítulo anterior, pode-se inferir que as razões principais para não se gostar de Geografia podem ser analisadas a partir de dois pontos. Em primeiro lugar, há um descontentamento quanto ao modo de trabalhar a Geografia na escola. Em segundo, percebem-se dificuldades de compreender a utilidade dos conteúdos dos trabalhos. Esses dois pontos, embora estejam intimamente ligados ao ensino de Geografia, não focalizam propriamente o conteúdo da matéria, ou o conhecimento geográfico enquanto tal. Ou seja, parece-me que "resolvidos" esses dois pontos é possível tornar o conteúdo geográfico trabalhado na escola mais significativo para o aluno.

Para aprofundar esta análise, retomarei alguns depoimentos agrupando declarações dos entrevistados sobre o modo como se trabalha a Geografia na escola. Por exemplo, alguns alunos responderam por que gostam de Geografia: "gosto (...) porque a professora é boa, ela ensina bem, ela passa boas matérias"; "gosto (...) de vez em quando, porque as respostas é difícil demais e é muito grande as respostas", "...eu gosto de Geografia, mas tem matérias melhores, ou era a professora que eu não gostava... tinha perguntas nas provas que era difícil responder", "por exemplo (...) eu tirei 4,5 em Geografia. Aí eu não gostei de Geografia, agora eu tou gostando mais de Geografia".

As professoras também disseram que os alunos em grande parte não gostam de Geografia, mas o que apontam a respeito desse tema são problemas do modo de trabalhar a matéria, como os depoimentos seguintes: "...eu nunca

fui boa pra memorizar e a gente tinha de memorizar, né?", "então, eu acho que naquilo ali, só você decorar e você não saber o que está fazendo, eu acho que isso faz a gente não gostar das coisas", "dependendo do professor, o aluno gosta de Geografia", "porque eles têm mania de decorar, isso aqui é depressão, decorar o que é depressão (...) Não sei se eles não estão habituados a formar o próprio conceito, eles acham que eles têm que aprender aquilo que está escrito", "Geografia do jeito que a senhora faz é muito melhor (...) eu não tenho de decorar", "e talvez nós estamos trabalhando muito com o que tem no livro e deixando o dia-a-dia fora do estudo".

Os depoimentos dos alunos a respeito de como estudam Geografia permitem perceber um pouco mais sobre o modo como essa matéria é trabalhada na escola: "eu leio as leituras, depois tem de fazer questionário", "leio livro... fico lendo, copio", "estudo os questionários e os textos (...) Eu vou lendo os textos, se meu caderno tiver questionário respondido... se não tiver, eu respondo", "só pra prova (...) leio o que a professora passou".

Da mesma forma, uma anotação de pesquisa já mencionada fornece indicações de modos de encaminhamento do ensino de Geografia: "... Depois da introdução, ela passou um exercício no quadro-negro e ficou a aula inteira. Achei muita questão para pouco texto (no livro). Mas o que eu acho pior é a formalidade das aulas, das atividades (...) Os alunos (...) agem formal e mecanicamente".

O que se percebe é que as relações entre professores e alunos, o tipo de condução dos trabalhos, a exigência da memorização é que são caracterizados como pontos de descontentamento com o ensino da matéria, não pontos referentes ao conteúdo propriamente dito. Constantemente têm sido feitas denúncias sobre esses pontos na prática de ensino de Geografia, como o faz Gebran (1991). Pode-se destacar dentre eles, o formalismo. Nesse sentido, o comentário daquela aula, transcrito anteriormente, é bastante ilustrativo.

O formalismo está presente na rotina da escola como um todo e não apenas no ensino de determinadas matérias. Entretanto, no caso específico do ensino de Geografia, ele parece tomar grandes proporções, seja porque o tipo de conteúdo trabalhado favorece esse formalismo, seja porque há efetivamente dificuldades — por parte dos professores e de outros agentes envolvidos na escola — em provocar o envolvimento real dos alunos com o conteúdo trabalhado (ou as duas coisas). A prática cotidiana, principalmente de crianças e adolescentes de classes sociais mais baixas, geralmente com pouca experiência e pouco conhecimento de lugares diferentes até mesmo dentro de sua cidade, o que lhes dá um restrito horizonte geográfico, é composta de uma espacialidade imediata muito restrita e de uma requisição baixa de reflexão (o meio não é muito

estimulador). O mundo fora da prática imediata é geralmente mostrado apenas pela televisão, e nela os lugares do mundo são espetáculos "à parte", vistos como fora de suas vidas. Sendo assim, os conteúdos de Geografia trabalhados na sala de aula ficam muito distantes do campo de visão e de preocupação dos alunos. Nesse sentido, é compreensível o depoimento de um dos alunos sobre por que considera difícil estudar Geografia: "Porque a gente nunca viu, uai! Por isso é que é difícil".

A constatação dessa dificuldade não implica necessariamente alterar o conteúdo da matéria ou mesmo retirá-la do currículo. Se se tem a convicção de que se trata de uma parte importante da formação do cidadão, não se pode desistir dela, nem continuar com seu estudo apenas formalmente. Ao contrário, é preciso encontrar formas de superar esse formalismo e de envolver ativamente o aluno no processo de seu ensino.

Nesse modo de realizar o ensino de Geografia, há um aspecto que chama a atenção que é a associação dessa matéria, ou de seu ensino, com a memorização, com a "decoreba". Não é que essa associação seja também exclusiva da Geografia, mas nela é bastante forte. Tanto é assim que isso se constituiu um ponto emblemático da crítica ao ensino da Geografia, nos moldes tradicionais, a partir da década de 1980. Lacoste (1988) denunciava, então, que para aprender a Geografia (como era ensinada) não era preciso pensar, bastava ter memória. Nessa mesma direção, Moraes anunciava:

O pensamento geográfico vivencia na atualidade um amplo processo de renovação. Rompe-se com as descrições áridas, com as exaustivas enumerações, enfim com aquele sentimento de inutilidade que se tem ao decorar todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas. (1986, p. 128)

Como se vê pelos dados da pesquisa, ainda se continua a perder tempo com a inutilidade de decorar. Porém é preciso ir mais longe na análise para assinalar que as dificuldades do ensino de Geografia não podem ser atribuídas unicamente a esse fator. Mesmo porque não é a "decoreba" em si que pode ser considerada um mal para o ensino. A memória é uma das funções intelectuais superiores indispensáveis para a mediação do homem com o mundo, no processo de conhecimento. Sendo assim, por que ela é tão apontada no ensino de Geografia como responsável por todos os seus males? Pode-se entender que o problema está exatamente na questão do formalismo didático. A memorização induzida na Geografia não é uma memorização desejada pelo aluno, pode-se dizer mesmo que é uma memorização forçada. O aluno, em geral, não quer decorar fatos, nomes da Geografia, não porque ele não quer decorar nenhuma informação, mas porque ele não é mobilizado para as informações da Geografia.

É claro que o ensino de nenhuma matéria pode se pautar apenas pela memorização. Ensino é processo de conhecimento, é mudança de qualidade no pensamento e a memorização enquanto tal não é conhecimento, nem provoca mudança na qualidade do pensamento. No entanto, não há como aprender qualquer matéria sem se utilizar desse recurso. Além disso, é preciso considerar que a memória é seletiva, ela depende da subjetividade de quem memoriza. Então, se o aluno não está envolvido ou interessado no conteúdo trabalhado na Geografia, ele também não se mobiliza para memorizar nomes ou fatos que o ajudariam a desenvolver análises geográficas. Mas, se ele "tem" de decorar para ser aprovado pela escola, então ele decora. Ele decora formalmente, ele não quer decorar, ele decora inclusive para esquecer logo em seguida.

Para superar o formalismo didático no ensino de Geografia é preciso, entre outras coisas, que seus agentes – professor e alunos – estejam realmente envolvidos no processo de ensino, o que requer do professor a organização de atividades levando em conta as necessidades individuais e sociais dos alunos, as condições concretas em que o ensino se realiza e os modos mais adequados de tratamento dos conteúdos para que os alunos estejam em atividade intelectual permanente e possam, assim, construir seu conhecimento. Nesse raciocínio, um dos caminhos para aquela superação é o de buscar clareza quanto à utilidade dos conhecimentos que a Geografia veicula para a vida das pessoas em geral e para a dos alunos. É exatamente esse um outro ponto que se destaca na análise dos dados dos alunos e dos professores.

Nos questionários, alguns alunos mostraram dificuldades em dizer para que serve a Geografia, suas respostas foram vagas, como "para aprender muita coisa", ou responderam: "não sei". Dentre os que apontaram utilidade para a Geografia, as respostas foram do tipo: "para nos localizarmos através do mapa", "para nos orientar", "para conhecer o mapa geográfico", "porque aprende sobre o mundo", "aprende mais sobre o Brasil e outros países", "Ah! A primeira coisa que eu vejo é o mapa. O mapa-múndi... eu gosto muito de ver o mapa-múndi", "eu lembro de espaços, de mapas, de territórios", "Ah! Dos mapas... só (...)", "Do mundo em que vivemos", "mundo, geográfico, é... olhando pro mundo", "pra gente aprender a localizar mapas".

Também as professoras mostram incertezas sobre a utilidade da Geografia. Eis o que dizem: "pra eles terem uma noção da dimensão do que vem a ser o planeta Terra, eles sabem que eles têm dificuldade (...) até mesmo da localização"; "ela serviria para cada um poder elaborar idéias ou ter formas de pensar e contribuir para uma melhor organização (...) possa organizar o espaço de vida dele melhor". Com exceção dessas respostas mais elaboradas, outras demonstram certa dificuldade em especificar Geografia e suas funções: "Ich...

e agora? (...) porque... igual eu tava falando... (...) tentar ajudar o aluno a identificar a escola (...) O bairro que ela tá localizada (...); "Nossa Senhora! Pra mim a melhor coisa é localizar (...) eu acho a Geografia muito importante, ela ... Geografia é bom demais de fazer, ... o tanto que é bom pintar mapa! Ficam uns mapas lindos!..."; "Olha, a Geografia pra mim é o ar que respiramos (...) a Geografia é a única ciência que te dá margem pra você entender tudo o que está em sua volta (...) A Geografia é tudo, eu acho que a Geografia é esse sangue que a gente respira, que a gente vive..."; "Como diz Ruy Moreira: 'tudo é Geografia' (...) Pra mim seria, tipo assim, a beleza e essência (...) eu acredito e vejo a Geografia uma ciência de síntese que tá adiante de outras tantas ciências".

A imagem de Geografia mais frequente nos depoimentos dos alunos e mesmo de algumas professoras foi a do *mapa-múndi*. A idéia mais vivaz sobre Geografia é a do mapa e do mundo, ou como disse um aluno: "olhando pro mundo". E o que ficou mais explícito quanto à utilidade da Geografia diz respeito à localização, à possibilidade de localizar lugares no mundo. Se se pode generalizar essa imagem para outros alunos e professoras, é possível estabelecer como um aspecto importante do estudo de Geografia a função de criar, recriar e ampliar representações sobre o mundo. E nesse sentido, a Geografia deve aguçar a imaginação dos alunos, o que requer um envolvimento de professores e alunos maior do que o costumeiro.

A referência ao mapa é uma constante. Fica bastante claro que, para o aluno, Geografia tem muito a ver com mapa, para conhecer e localizar lugares diferentes no mundo. Os teóricos do ensino de Geografia talvez não se contentassem com essa função da Geografia na escola, que não asseguraria, por si só, o raciocínio geográfico bem consolidado para uma participação social de qualidade. Obviamente, também não é o caso de o mapa na escola ser utilizado exclusivamente para ser pintado, como apontou uma das professoras. Se se quer que o aluno tenha um real interesse pela Geografia, cumpre potencializar seu interesse pelo mapa, utilizando-o para pintar, localizar lugares, construir representações. E, a julgar pelo que disseram as professoras e pelo que se tem observado na prática de ensino de Geografia, este ensino tem sonhado o mapa aos alunos, quando não o utilizam e quando o utilizam meramente como ilustrativo ou como atividade carregada de formalidade e detalhismo. Considero esse fato um "crime de lesa-curiosidade", confirmando mais um mecanismo de alienação apontado por Gebran (1991). Se a expectativa dos alunos é a de estudar Geografia através do mapa, começar por ele já é um bom começo. A partir daí, assegurando-se o interesse do aluno, podem-se fazer abstrações necessárias e chegar a sínteses possíveis, através também de mapas.

Ainda sobre a definição e as funções da Geografia no ensino convém destacar das falas das professoras uma visão romântica deste tema, como nos trechos: "Geografia é o ar que respiramos", "tudo é Geografia, a beleza, a essência". Esse tipo de resposta parece se aproximar, por exemplo, do que Fernandes (1991) detectou em sua pesquisa sobre a Geografia escolar:

(...) pode-se observar que 56,4% dos professores interrogados que disseram gostar de Geografia, parecem concebê-la ainda nessa linha de interpretação naturalista, romântica, de exaltação à natureza (...) nas seguintes falas: "Sempre tive interesse de saber sobre o universo, que me fascina até hoje" (...) "Você estudando Geografia você penetra no mundo e isto é comovente" (...). (1991, p. 21)

Por parte dos alunos, a dificuldade não está tanto em dizer o que se estuda em Geografia, mas em apontar utilidades do que se estuda nessa matéria para a vida cotidiana deles e das pessoas em geral. Por essa razão, obtêm-se respostas interessantes como esta: "(Para que serve a Geografia?) Para aprender mais sobre o Brasil, assim, o mundo, o espaço. (E pra que isso serve?) Acho que pra nada. (Então, pra que serve a Geografia?) *Só pra aprender*".

E é bom que se diga: se é só para aprender, então não serve para nada mesmo. Mantém-se uma pergunta que tem permeado todo este estudo: afinal, para que servem mesmo os conteúdos de Geografia para os alunos de 5ª e 6ª séries? Em primeiro lugar, tem-se de levar em conta o que disseram os alunos. A Geografia ajuda-os a conhecer e localizar lugares do mundo, através dos mapas ou, pode-se acrescentar, através das representações desse mundo. Nesse sentido, as perguntas básicas são: em que isso ajuda os alunos a resolver seus problemas práticos mais imediatos? A prática social que eles realizam realmente requer conhecimento do mundo e de seus lugares? Evidentemente que, de forma direta, a maioria de suas ações rotineiras dispensa conhecimento geográfico tal como sistematizado pela ciência. No entanto, essas ações só podem ser levadas a cabo com um conhecimento geográfico construído no cotidiano. Se as práticas sociais cotidianas são carregadas de espacialidade, de geografia, sua realização não ocorre sem o conhecimento dela. E como já foi argumentado antes, a qualidade dessas práticas, rumo a uma prática reflexiva e crítica, pode se alterar quando se altera o conhecimento da espacialidade. Insisto mais uma vez: o ensino de Geografia tem a função de lidar com a espacialidade e com o conhecimento geográfico de cada um para provocar neles alterações no sentido de uma ampliação. Isso é possível pela reflexão e pelo exercício de abstração propiciado com o tratamento de conhecimentos científicos.

Pelo que foi aqui analisado sobre o cotidiano da escola, percebe-se que ela tem tido limites para cumprir essa função da Geografia. É claro que os problemas não podem ser analisados somente no interior dessa matéria de ensino. Os problemas são detectados na estrutura da escola como um todo e estão ligados ao movimento social mais amplo. Mas, dentro dos limites da sala de aula, trabalhando com essa disciplina, é possível fazer mudanças. Nela é possível aguçar mais os sentidos para conhecer melhor os alunos e suas práticas socioespaciais, buscando com isso maior objetividade na escolha de temas e modos de tratamento desses temas no ensino. Nesse aspecto, podem-se destacar os fatores intra-escolares que poderiam influenciar na estruturação do cotidiano escolar para potencializar sua oportunidade de contribuir para que os seus agentes ultrapassem o nível individual para o nível humano-genérico da existência humana. Entre os fatores internos que podem provocar mudanças no cotidiano escolar, está a concepção teórico-metodológica do ensino, como fundamento teórico da prática educativa, que será discutida a seguir.

PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO ESCOLAR

Apresento, neste tópico, algumas proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino a partir das análises feitas. Inicialmente, faço uma síntese da concepção de processo de ensino/aprendizagem escolar que perpassou a proposta e o desenvolvimento desta pesquisa, a partir da qual reafirmarei a potencialidade do socioconstrutivismo para o desenvolvimento intelectual dos alunos na escola. Essa concepção e a problemática específica desta pesquisa – o processo de construção de conceitos – levam a que se selecionem alguns pontos do pensamento de Vygotsky como referência teórica para uma prática pedagógica. Finalmente, indico algumas ações didáticas, com base nessa referência, que podem orientar particularmente o processo de construção de conceitos geográficos no ensino, tomando como orientação geral a necessidade de confrontar os dois tipos de conhecimentos do aluno, o cotidiano e o científico.

O processo de ensino-aprendizagem numa concepção socioconstrutivista

Na perspectiva da Didática Crítico-Social o ensino escolar é o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Ensinar é uma intervenção