

- 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 entendi 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

3

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.

### *Encontros e desencontros entre conceitos cotidianos e conceitos científicos na linguagem geográfica*

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 de 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 desse significado ligado 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), Vesentini e Vlach (1991), Adas (1989) e Pereira e outros (1993). Por exemplo,

