

Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica

Marcos Antônio Campos Couto, AGB-Niterói
Dgeo FFP-UERJ, ilanamarcos@gmail.com

Introdução

O objetivo do presente texto é debater a metodologia do ensino através de uma concepção de geografia como um discurso sobre o homem e suas práticas espaciais, entrecruzada com uma didática baseada na pedagogia histórico-crítica.

Dermeval Saviani (1984), a partir da crítica das pedagogias tradicional e de resolução de problemas da escola nova e das teorias crítico-reprodutivistas, propõe uma pedagogia histórico-crítica em que o ponto de partida e de chegada seja a problematização da prática social.

Milton Santos (2004) propõe pensar o homem pensando o espaço do homem e Lacoste (1988, p. 24) afirmou que “as práticas espaciais têm um peso maior na sociedade e na vida de cada um”, considerando a “impregnação da cultura social por um amontoado de representações espaciais”.

Traduziram-se os cinco passos da pedagogia histórico-crítica no movimento que vai da problematização das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico (Moreira: 2010). Conhecer a prática social dos estudantes, problematizar seus saberes espaciais e ensinar conteúdos/construir conceitos que questionem sua realidade, é o movimento que se propõe à prática pedagógica, à montagem de um programa anual, à preparação de uma unidade bimestral de conteúdos, ou até mesmo à uma aula.

A problematização das práticas espaciais e dos saberes geográficos

Os passos iniciais propostos por Saviani (1984) são o conhecimento da práxis social dos estudantes e a sua problematização. Assim, o ponto de partida da prática pedagógica não é nem a preparação dos alunos cuja iniciativa seja a do professor e nem apenas a atividade que seja iniciativa exclusiva dos alunos (Saviani, 1984, p. 73). Da mesma forma, a problematização se inicia com a prática social e não com os problemas lógicos, epistemológicos, propostos a partir da lógica da ciência ou do conteúdo das matérias escolares.

Para os professores de geografia é necessário problematizar a práxis social dos estudantes em termos de suas implicações espaciais, de suas

características geográficas; o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. Daí a proposta de analisar a práxis social através da visualização das práticas espaciais e da consciência geográfica nela imbricada.

As práticas espaciais

Reconhecer o significado das práticas espaciais é indispensável a elaboração de metodologias de conhecimento da práxis social dos alunos e de sua transformação em eixos de organização do currículo.

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

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

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

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

As práticas sociais dos chefes de guerra ou príncipes alteraram esse quadro, pois foi preciso representar outros espaços, territórios dominados ou a

dominar, que exigiram a produção de conhecimentos sobre estradas, distâncias, regiões distintas. Da experiência pessoal - do espaço percorrido e do olhar que alcança a paisagem, foi necessário avançar para a representação dos espaços em diferentes escalas: “O imperador deve ter uma representação global e precisa do império, de suas estruturas espaciais internas (províncias) e dos Estados que o contornam” (p. 20).

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

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

No cotidiano se faz referência a representações do espaço de tamanhos muito diferentes ou conjuntos espaciais superpostos: “As práticas sociais se tornaram mais ou menos confusamente multiescalares” [...] Hoje, nossos

diferentes “papéis” se inscrevem cada um em migalhas de espaço, entre os quais nós olhamos sobretudo nossos relógios, quando nos fazem passar, a cada dia, de um a outro papel (p. 23). São deslocamentos sonâmbulos. Assim, afirma o autor, vive-se “numa espacialidade diferencial feita de uma multiplicidade de representações espaciais, de dimensões muito diversas, que correspondem a toda uma série de práticas e de idéias, mais ou menos dissociadas” (p. 23).

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

A impregnação da cultura social por um amontoado de representações espaciais heteróclitas faz com que o espaço se torne cada vez mais difícil de ser ali reconhecido, mas também cada vez mais necessário, pois as práticas espaciais têm um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde a evolução a nível coletivo de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão. (Lacoste: 1988, p. 24)

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

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

As práticas espaciais são simultaneamente práticas sociais; por isso as primeiras servem à explicação das segundas e vice-versa. Portanto, o que se propõe é pensar o homem/sociedade sabendo pensar o espaço do homem.

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

Os saberes geográficos

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

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

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

Para os alunos-trabalhadores de origem rural, a integração natureza/trabalho tem o espaço familiar camponês como ponto de partida: “espaço de trabalho, onde os códigos da criança e do adolescente estão, de certa forma, já subordinados ao mundo adulto do trabalho e da sobrevivência” (p. 87). As primeiras recordações de seu espaço de origem “são automaticamente descritos através do trabalho dos pais” (p. 88) na roça, as vezes como meieiro numa fazenda, na lida com animais, na zona da mata, no município tal, etc. Esta origem de trabalhador rural faz emergir um conjunto de conhecimentos sobre os fenômenos naturais: as estações do ano – época de plantio e de colheita; as mudanças do clima – momentos de cheia e de seca; as características do terreno – viabilidade ou não para a lavoura; conhecimentos diretamente ligados à (re)produção da sobrevivência¹. Desta forma, a natureza é “percebida de maneira dinâmica em relação à dialética com o trabalho do homem”, em que “o espaço ganha uma dimensão eminentemente social ele nunca é neutro, aberto, sem divisões, sem donos” (Resende: 1989, p. 95)².

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

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

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

Entretanto, o trabalhador de origem urbana não está alheio à lógica produtiva e ao seu trabalho no contexto da luta pela sobrevivência; porém suas primeiras impressões do espaço e de sua organização se manifestam de forma distinta dos trabalhadores urbanos de origem rural. Na cidade, desde o início, afirma Resende (1989) “o espaço para o aluno trabalhar é sobretudo o lugar de moradia, articulado por sua vez com o lugar de trabalho”. O empregado não vive no trabalho, necessitando “lutar pela moradia” (Resende: 1989, p. 103, 104)³. E nesta luta por emprego e moradia – que une trabalhadores oriundos da cidade e do campo -, os alunos percebem - mesmo que de forma incompleta - a divisão social do espaço (bairros dos pobres, bairros dos ricos, favelas no centro, condomínios em áreas verdes, etc) e o caráter privado da reprodução do espaço urbano. Assim, o espaço é político, pois “é sempre percebido como ‘cercado’, dividido, possuído ou não, mas de qualquer forma nunca um espaço inteiriço e universal, pelo qual a sociedade se distribuiria mais ou menos aleatoriamente” (p. 95).

As práticas e os saberes espaciais reproduzem uma concepção integrada da relação sociedade-espaço-natureza, impregnada de significados geográficos sinalizadores de conteúdos e conceitos que o professor quer e precisa ensinar.

Embora ricos de significados geográficos, nem sempre estes raciocínios conseguem realizar toda a potencialidade do jogo do particular e do universal, do próximo e do distante, do visível e do invisível, do todo e da parte; jogo que caracteriza o movimento dos conceitos científicos.

Da práxis sócio-espacial à construção do conhecimento geográfico

Os passos seguintes da pedagogia histórico-crítica são a instrumentalização e a catarse.

A instrumentalização é o processo de apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, ou seja, a “apropriação pelas camadas populares das

ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Por isso, não significa apenas a “assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor (pedagogia tradicional) nem a coleta de dados (pedagogia nova)” (Saviani: 1984, p. 73, 74).

A catarse – o quarto passo – resulta do momento anterior e significa a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais” pelos alunos, agora “transformados em elementos ativos de transformação social” (ibidem, p. 75).

Portanto, é momento em que o professor propõe a aprendizagem de conteúdos e conceitos, e dá seqüência à organização do processo de construção de conhecimento na escola.

A produção teórica do conhecimento

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

Superando, pela reflexão dialética, as oposições entre forma e conteúdo, mediato e imediato, abstrato e concreto, o conceito, para Hegel, é uma forma (abstração) que “em si encerra, e ao mesmo tempo deixa sair de si, a plenitude de todo” o conteúdo (concreto): o conceito é a abstração de um concreto, é um concreto-pensado (ibidem: p. 292, 293). Por isso, podemos incluir, como momentos do conceito, a abstração e a essência, contanto que fundamentadas na atividade prática dos seres humanos (Lefebvre: 1987). Entretanto, concebe-se o concreto não como objetos físicos e/ou materiais que existem ao redor; mas sim como síntese de muitas determinações. O concreto é unidade do diverso (Marx: 1986). Enquanto totalidade, o conceito inclui os momentos da universalidade (identidade), da particularidade (diferença) e da singularidade (fundamento), como unidades inseparáveis. Esta conexão necessária significa a unidade do abstrato com o concreto, do geral com o particular, do imediato com o mediato, da forma com o conteúdo, do visível com o invisível. Este conjunto de conexões - sínteses de muitas determinações - é o conteúdo das formas lógicas, dos conceitos científicos.

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

Aspectos psico-pedagógicos da construção de conceitos

Do ponto de vista dos processos psicológicos, o conceito é uma generalização, na medida em que encarna a articulação dos momentos da universalidade (geral) com o da singularidade, passando pela particularidade. A generalização constitui “uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vygotsky: 1989, p. 46). No processo de construção de conceitos o pensamento sintetiza impressões desordenadas, estabelece relações entre o geral e o particular (e vice-versa), distingue e agrupa objetos/fenômenos, examina “elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (ibidem, p. 55), estabelece relações lógicas e abstratas entre os fenômenos, articula análise à síntese, forma ao conteúdo, imediato ao mediado.

Vygotsky interpreta o homem a partir do seu comportamento. Este resulta das relações sócio-culturais, do intercâmbio com os demais elementos da natureza no processo de trabalho e da relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento psicológico. Distingue o comportamento humano através das funções mentais superiores (a consciência, a abstração e o controle), comportamento superior que faz referência àquela combinação entre o uso do instrumento e o signo (desenho, escrita, leitura, uso de sistema de números) na atividade psicológica. Todas as funções da consciência surgem originalmente da ação, mas as funções mentais superiores fundamentam-se nas relações reais entre indivíduos humanos. Por isso Vygotsky conclui que a “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1989a, p. 65). As funções mentais superiores permitem aos alunos centrar a atenção, abstrair, sintetizar, simbolizar e resolver problemas e, com isso, construir a consciência de estar consciente, base para o controle do ambiente e para o auto-controle do comportamento.

Para Vygotsky, aprender “a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos” (Vygotsky: 1989, p. 51). A formação de conceitos modifica tanto a forma de raciocínio quanto o conteúdo do pensamento das crianças. Segue, então, que a aprendizagem dos conteúdos e conceitos escolares sirva ao desenvolvimento das funções mentais superiores para construir a consciência de estar consciente.

Ao responder ao que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola, Vygotsky (1989, p. 71/72) esclarece que quando uma palavra nova é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento percorre um longo processo, pois o “desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração,

capacidade para comparar e diferenciar”. Por isso, conclui o autor, o ensino direto de conceitos é infrutífero e impossível. Tolstoi (apud Vygotsky: 1989, p. 72) afirma que o fundamental é criar oportunidades “para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral”. Uma criança pode compreender o significado de uma frase, ou de um enunciado, mesmo que não saiba explicar o significado de todas as palavras que a compõe isoladamente. Isto sugere à prática pedagógica que o ponto de partida não é a explicação dos conceitos de paisagem, território, região, espaço, escala, etc., mas o uso destes verbetes em frases ou parágrafos cujo conteúdo guarde algum significado para a práxis social dos estudantes. Daí a idéia de construção e não de assimilação de conceitos.

Em seus estudos (Vygotsky: 1989, 1989a) há indicações metodológicas inspiradoras de procedimentos pedagógicos para a construção de conceitos pela criança. O método de dupla estimulação, em que dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito: “um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade” (1989, p. 49). O autor sugere dirigir a ação pedagógica sobre a zona de desenvolvimento proximal, situação em que o aluno está quase conseguindo realizar uma determinada tarefa. O processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares deve caminhar à frente do desenvolvimento mental - se convertendo nele -; criando desafios que sejam difíceis e ao mesmo tempo possíveis de serem realizados pelos alunos e que tais dificuldades só sejam superadas através da aprendizagem de novos conteúdos. Por fim, propõe apreender o significado de uma palavra (um verbete, um conceito), por um lado, a partir de uma frase, de uma oração ou parágrafo, isto é, no contexto de uma problematização; por outro, através do uso de muitas outras palavras, pois o significado de um conceito é conexão com outros conceitos. Isto porque o desenvolvimento de um sistema hierárquico de inter-relações caracteriza os conceitos científicos que impulsiona a consciência reflexiva. A inter-relação significa que o conceito de espaço, por exemplo, possa se converter em território, lugar, paisagem, etc, permitindo compreendê-los; ou reversivamente, que a compreensão do primeiro exija sua relação com os demais; e assim, sucessivamente.

Entretanto, para o professor de geografia, trata-se da construção teórica e psicológica do conhecimento a partir de uma sub-totalidade do saber escolar, a dos conhecimentos geográficos.

O conhecimento geográfico do presente

O conhecimento geográfico⁴ deve questionar as práticas e a consciência espacial dos alunos. Estas práticas - e os saberes espaciais que lhes são correspondentes conformam a reprodução geográfica das sociedades.

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

Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala⁵ a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida concreta das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia (globalização) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais.

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

Para Santos (2004), o ponto de partida na análise da geografia do presente é a compreensão do sistema técnico atual, dado que o seu conhecimento é fundamental ao entendimento da estruturação, do

funcionamento e da articulação dos territórios. Movida pela produção de uma mais valia planetária, a técnica tornou-se forma de fazer (produção), forma de ser (ação humana), forma de informação (discurso, interlocução), mas também território. Desde os macrossistemas (barragens, aeroportos, telecomunicações, etc) até os produtos da chamada revolução científico-técnica (rádios, televisores, microcomputadores, máquinas fotográficas, etc.), o atual sistema técnico se difunde rapidamente, implanta-se de forma integrada e sem necessidade de articulação com heranças culturais locais, tornando-se indiferente ao meio e elemento exógeno para a maior parte da humanidade.

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

De acordo com Ruy Moreira (1994), este meio geográfico - mais denso de ação e de história - tem um fundamento paradigmático, alicerçado num tempo-espaço⁶ métrico, inorgânico e universal que sincroniza as ações e produz um sincronismo espacial, através do qual unifica e disciplina os ritmos de vida e trabalho, regularizando o cotidiano e a comunidade. Trata-se da uniformidade do mundo pela técnica num espaço globalizado, em que a superfície terrestre é integrada num conjunto espacial em que se fundem os meios de circulação de objetos e os meios de circulação do pensamento. Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo. Este desenraizamento é um processo que se inici(a)ou com a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador “livre” (proletariado moderno), e que atualmente significa os desligamentos freqüentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole – o moderno processo de urbanização dos meios de vida - é a constituição corpórea desta espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde, etc.), fazendo do cotidiano um vai-e-vem permanente.

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

A cultura e a política reagem a esta unificação dos espaços pela técnica e pelo Estado, confrontando esta universalização perversa (Santos: 1986). A exclusão, o empobrecimento agudo e generalizado de uma grande parcela da humanidade, a escassez e a discriminação são, também, fontes de outras racionalidades, forjadas na relação com o outro, na contigüidade, na cooperação, na comunicação, no por em comum as situações da vida (Santos: 2004). Esta escassez e opressão também são produtoras da luta e organização política e sindical dos trabalhadores que ao lutarem por seu estatuto de sujeitos e por melhores condições de vida e trabalho, acabam por lutar pelo direito a cidade (ao espaço urbano, H. Lefebvre) e pelo direito a terra, o que pode significar um novo enraizamento cultural e territorial (Moreira, 1994).

Por isso, então, que se o mundo globalizado torna-se o lugar do engano, o lugar pode revelar-se como arma para a construção de outras formas de viver. As práticas espaciais e os saberes correspondentes se realizam neste context de produção capitalista do espaço, ora se conformando, ora reagindo a ele, mas de qualquer forma vivenciando todas as tensões postas por este projeto de sociedade.

Conclusão

O movimento que vai das práticas e saberes espaciais à construção dos conceitos geográficos exige o caminho inverso, aquele em que a teoria social do espaço permite compreender melhor e transformar a prática e reconstruir os saberes. A aula constitui-se das duas direções, simultaneamente. A aprendizagem de novos conceitos e conteúdos serve a reflexão dos problemas oriundos das práticas sociais/espaciais dos alunos no contexto da produção capitalista do espaço, da unificação e fragmentação dos lugares, do processo de urbanização da vida, da desterritorialização e reterritorialização, enfim dos problemas da universalização perversa.

O quinto passo da pedagogia histórico-crítica é o retorno dos alunos à própria prática social; mas agora com uma compreensão menos sincrética e mais sintética⁷ e crítica. Territorializar-se coletivamente (na escola, no bairro, no campo, na cidade...) talvez seja o convite para que os alunos sintam-se sujeitos (e não apenas produtos) da história e da produção de conhecimentos. A conquista da sobrevivência no contexto da universalidade perversa significa o resgate do enraizamento territorial e cultural, a luta contra a opressão e a exploração; pelo direito a terra, ao trabalho, a cidade e ao lugar. A história do lugar também é o lugar de cada um na história. Por isso, como canta o sambista, pra se entender tem que se achar.

Notas

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

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

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

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

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

6- Abstrato, matemático; do mecanismo do relógio.

7- No sentido de compreender o mundo como unidade do diverso, síntese de muitas determinações.

Bibliografia

CARVALHO, Hermínio Bello de e VIOLA, Paulinho da. Sei Lá Mangueira. In CARDOSO, Elizeth – Disco de Ouro. Rio de Janeiro: Copacabana (99030), 1969.

CAVALCANTI, Lana de S.. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Papirus: Campinas-SP, 1998.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

HEGEL, G. W. F.. Enciclopédia das ciências filosóficas – em compêndio (1830). São Paulo: Ed. Loyola, Ciência da Lógica, 1995.

LACOSTE, Yves. A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra. Papirus Ed.: S.Paulo-SP, 1988.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal/lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MARX, Karl. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In Para a Crítica da Economia Política – Salário, Preço e Lucro, o Rendimento e suas Fontes. São Paulo: Nova Cultural, 2ª edição, 1986.

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

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

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

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

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

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

_____. A Natureza do Espaço. SP: EDUSP, 2004.

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

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

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