

**UNIJUÍ- UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS IJUÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS**

ADRIANA MARIA ANDREIS

**DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO: COTIDIANO, LUGAR E PAISAGEM
NA SIGNIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Ijuí,RS

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ADRIANA MARIA ANDREIS

**DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO: COTIDIANO, LUGAR E PAISAGEM
NA SIGNIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação nas Ciências como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Orientadora: professora doutora Helena Copetti Callai

Ijuí
2009

**UNIJUÍ - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS IJUÍ**

ADRIANA MARIA ANDREIS

**DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO: cotidiano, lugar e paisagem na
significação das aprendizagens geográficas na Educação Básica**

Orientadora: professora doutora Helena Copetti Callai

Professora doutora Anna Rosa Fontella Santiago

Professora doutora Lana de Souza Cavalcanti

Professor doutor Otávio Aloisio Maldaner

Data _____ / _____ / _____

Resultado: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família especialmente ao meu pai Francisco Darci (in memoriam) e minha mãe Tereza (Terezinha), irmãos Teonésio, Nilva, Iara e Ginésio e sobrinhos Bianca, Cárin e Artur, por representarem o alicerce e a estrutura da e na minha vida. A Helena Copetti Callai pela competência e carinhosa acolhida. Aos demais professores e colegas do curso que me auxiliaram no decorrer da pesquisa, leitura e escrita, bem como na práxis da humildade e da solidariedade. Também a todos os professores regentes de classe que acreditam e se dedicam à qualificação da educação.

Naturalmente os homens não são nem reis nem nobres, nem cortesãos, nem ricos; todos nasceram nus e pobres, todos sujeitos às misérias da vida, às tristezas, aos males, às necessidades, às dores de toda espécie; enfim, todos são condenados à morte. Eis o que realmente pertence ao homem; eis aquilo de que nenhum mortal está isento.

Jean Jaques Rousseau

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que buscou refletir sobre os conhecimentos estruturados pelos estudantes de Geografia na Educação Básica. Para tanto, considera categorias espaciais significativas, cotidiano, lugar e paisagem e conceitos geográficos prospectivos, orientação, escala e representação. Inicialmente apresenta uma análise sobre a relevância dessa disciplina como educação geográfica e discute as possibilidades de compreender o mundo; as relações e distinções entre o saber científico e o conteúdo escolar; a confrontação entre o que é conhecimento e o que é informação para a Geografia, e as categorias e conceitos espaciais. Apresenta no segundo capítulo um debate baseado em Vigotski sobre possibilidades envolvidas nos processos de aprender Geografia nesse nível escolar. Nesta perspectiva considera os conceitos cotidianos e científicos e as formas superiores de pensamento. Essas reflexões fundamentam a pesquisa de campo realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio que depreende uma leitura do que se aprende em Geografia após mais de dez anos tendo contato semanal com aulas nessa área do conhecimento. Os estudantes responderam à pergunta “O que é Geografia?” sob a forma de um desenho. Esta metodologia de buscar obter a resposta por meio de imagem visou à percepção de indícios das representações importantes que foram sendo construídas pelos estudantes. A análise mostrada aproxima-se da metodologia indicial por evidenciar elementos relevantes para pensar a significação das aprendizagens geográficas. Pode constituir-se esta dissertação como uma contribuição aos educadores para refletirem sobre a disciplina escolar Geografia e sobre as aprendizagens que se desenvolvem na escola e se constituem naqueles elementos que passarão a integrar as percepções e comportamentos na vida dos estudantes após o término da Educação Básica, independentemente dos rumos que seguirem. Os achados se constituem também em material para análise do significado dos conteúdos escolares, do significado de ensinar Geografia e do desenvolvimento de habilidades específicas e competência aos sujeitos no século 21.

Palavras-chave: Geografia. Aprendizagem. Educação Básica. Categorias espaciais. Conceitos geográficos.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research that aims to reflect on the knowledge structured by students of Geography in Basic Education. Thus, the significant spatial categories, daily life, place and landscape and geographical concepts prospective, orientation, scale and representation. Initially presents an analysis of the relevance of this discipline as geographical education and discusses the possibilities of understanding the world, the relations and distinctions between scientific knowledge and educational content, the confrontation between what is known and what is information for Geography, and spatial categories and concepts. In the second chapter presents a discussion based on Vygotsky possibilities involved in the processes of learning geography in school level. This perspective considers the everyday and scientific concepts and the higher forms of thought. These reflections support the field research conducted in a class of third year of high school that a clear reading of what is learned in geography after more than ten years having weekly contact with classes in the area of knowledge. Students answered the question "What is Geography?" In the form of a design. This approach of seeking to obtain the answer sought by the image perception of important evidence of the representations that have been built by students. The analysis shown is close to the inductive approach by highlighting the important elements to think about the significance of geographical learning. You can set up this dissertation as a contribution to the educators to reflect on school discipline and geography on learning that develop in school and it is those elements that will integrate the perceptions and behaviors in the lives of students after completion of Basic Education regardless of the directions that follow. The findings also constitute a material for analysis of the meaning of educational content, the meaning of teaching geography and the development of specific skills and expertise to the subject in the 21st century.

Keywords: Geography. Learning. Basic Education. Space Categories. Geographical concepts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	15
1.1 A POSSIBILIDADE DE COMPREENDER O MUNDO.....	15
1.2 GEOGRAFIA: SABER CIENTÍFICO E O CONTEÚDO ESCOLAR.....	22
1.3 CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM....	29
1.4 O COTIDIANO, O LUGAR E A PAISAGEM NAS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS.....	34
1.5 CONCEITOS GEOGRÁFICOS FUNDAMENTAIS.....	42
2 O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: PROCESSOS DE APRENDER GEOGRAFIA.....	51
2.1 A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS.....	51
2.2 CATEGORIAS E CONCEITOS GEOGRÁFICOS NOS PROCESSOS DE APRENDER.....	58
3 APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	67
3.1 AS CATEGORIAS E OS CONCEITOS PARA PENSAR AS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	67
3.2 IMAGEM: UMA FORMA ANALÍTICA DE “ESCREVER” E “LER” AS APRENDIZAGENS.....	70
3.2.1 A Metodologia Indiciária.....	74
3.3 O ESPAÇO DA PESQUISA DE CAMPO.....	76
3.4 UM OLHAR SOBRE AS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	79
3.4.1 Uma leitura das imagens da Geografia.....	80
3.4.1.1 As imagens da Geografia e as categorias espaciais.....	83
3.4.1.2 As imagens da Geografia e os conceitos espaciais.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS: FRONTEIRAS E HORIZONTES NAS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS.....	92
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

Um complexo contexto de escolhas se encontra na sala de aula. A escola monta e administra determinada infra e superestrutura. Cada área do conhecimento como componente curricular seleciona conceitos e conhecimentos que considera essenciais. Os educadores, com sua história e formação peculiar, elaboram estratégias e as desenvolvem. Os estudantes, por sua vez - cada qual com sua experiência -, interagem com um ou mais educadores em cada área e com uma ou mais instituições de ensino. Durante muitos anos da vida de todos os envolvidos o encontro, em última instância, visa a ensinar algo ao estudante e que seja relevante para a vida dos envolvidos no processo. Pode-se assim perguntar especialmente aos professores e estudantes presentes mais diretamente no ambiente escolar: o que se aprendeu na disciplina até o final da Educação Básica?

O questionamento revela a perspectiva desta pesquisa sobre as aprendizagens escolares, seus processos, significados e representações na Educação Básica, especificamente na área da Geografia. Na história de vida pessoal e na experiência profissional pode ser buscada a explicação para a inconformidade que origina esta dissertação.

Nascida na zona rural, cursei o Ensino Fundamental na mesma localidade. A proximidade da residência com a escola oportunizou identificação e aprendizagens espacial e temporalmente significativas. Apesar de refletir o período da ditadura militar vivida no país na década de 70, na vinculação com as histórias e os sonhos proporcionados pelas leituras e escrita, aprendia. Embora algumas exceções¹, em geral, os assuntos tratados nas aulas - quando na volta à residência e com utilização de recursos familiares -, levavam à

¹ Nas histórias apresentadas nos livros didáticos dos Anos Iniciais, a bola de gude em meu imaginário era macia, amarela, costurada e com diâmetro em torno de 10 cm. Mais tarde descobri tratar-se do objeto com o qual brincava regularmente - regionalmente denominada bolita - mas nas aulas nunca a esta fora relacionada. Outro exemplo: a história da jabuticaba lida no livro didático pela professora. Segundo a fábula, a fruta caía sobre a cabeça de alguém para “explicar” a descoberta da força da gravidade. Como a fruta era desconhecida, não conseguia pensar em sua forma salvo confrontando com a bergamota, fruta esta que não poderia cair sobre a cabeça sem se despedaçar. Por isso não entendia “a moral” da história porque ficava pensando nos efeitos da queda da bergamota sobre a cabeça do infeliz.

experimentação das temáticas suscitadas na escola. Neste período escolar, mais do que ensinar, os educadores permitiram aprender, uma vez que incentivaram a escrita de poesias, textos e peças de teatro que eu produzia, apresentava e encenava com os colegas.

Na zona urbana do mesmo município, para onde deslocava-me diariamente de ônibus, o curso de Ensino Médio, única alternativa da região, foi Auxiliar de Contabilidade². Foram momentos marcados pelo cansaço das demoradas viagens³ e pela faixa etária da adolescência então vivenciada. Mais marcante ainda foi a saída parcial daquele mundo rural em que todos se conheciam, se relacionavam e se cumprimentavam em voz alta. Ocorreram dificuldades de aprendizagem, de integração e especialmente de identificação com a nova realidade. Permaneceu desse período a sensação de incompletude e a certeza de que faltara algo que oportunizasse a significação e a aprendizagem daquelas abstrações em todas as disciplinas do Ensino Médio.

Buscando na memória, não encontro lembranças de conhecimentos, conceitos, aulas e professores especificamente da Geografia no Ensino Médio⁴. A espacialidade e os seus elementos na Geografia são inerentes e estão presentes em todos os cotidianos, lugares e paisagens, manifestados com arranjos específicos. Ainda assim, não encontro registros de recordações das aulas, professores ou assuntos que em Geografia têm relação com a vida, ratificando essa lacuna nas aprendizagens nessa etapa da minha formação pessoal.

Exercitando a reflexão sobre a formação no decorrer do tempo, percebo desde aquela época a interrogação no que se refere à relevância dos espaços de vivência dos educandos. Considerar as informações dos sujeitos na construção dos conhecimentos no decorrer de toda Educação básica apresenta-se atualmente como uma questão fundamental na mediação dos processos de aprendizagem dos conceitos e conhecimentos científicos.

Paralelamente, como professora de geografia na Educação Básica em Geografia há cerca de 20 anos, vivencio as possibilidades e dificuldades no chamado ao estudante para os conhecimentos e conceitos e o estabelecimento de relações específicas da área. Inúmeros outros fatores podem ser considerados como indicativos na complexa relação de ensinar e aprender, tanto para os estudantes da Educação Básica quanto para mim como educadora: concepções sobre a disciplina; preocupação com o vestibular; as particularidades de cada

² Ao final do Ensino Médio não compreendia o tema central do curso: o débito e o crédito sempre tinham de ser iguais, mesmo que houvesse prejuízo. Continuava, após curso “especializado” com o conhecimento empírico e cotidiano.

³ Na distância de 12 km entre a cidade e a localidade rural, além do horário de saída do transporte ocorrer uma hora e meia após o término da aula, a rodovia não tinha pavimentação, tornando a viagem morosa e cansativa.

⁴ A opção pelo curso de Geografia não deve ter sido casual, embora o motivo imediato possa ter sido o fato de haver menor concorrência ao ingresso na universidade via vestibular.

faixa etária; a volatilidade das vivências familiares; a disposição e o tempo das cargas horárias semanais; além da informação empírica dos meios de comunicação de massa, muitas vezes confundida com os conhecimentos e conceitos dessa área, entre outros. Esta dissertação, então, não se enquadra nem deve ser entendida como um denunciamento. Trata-se de uma pesquisa teórica lastreada nas preocupações da minha vivência pessoal, real e atual, bem como nas limitações como educadora. Isto porque, apesar das diversas leituras e experimentações na práxis educativa escolar em Geografia, perduram dúvidas e dificuldades. Estas limitações afloram especialmente quando me vejo recorrendo a práticas positivistas, modernas e cartesianas⁵.

Essas lembranças extrapolam o cotidiano e superam o empírico, não por acaso, mas pela preocupação em buscar explicações. Estas, percebo hoje, só podem ser encontradas a partir da teorização das questões postas. Para tanto, recorrer à teoria é fundamental. Buscar autores que estudaram as questões com que me deparo propicia fazer a reflexão que possa me mostrar respostas. Assim, aventuro-me a buscar a sustentação teórica nos autores escolhidos, com a perspectiva de que os questionamentos que faço a mim, possam também ser feitos em relação às aprendizagens dos meus alunos, especialmente em Geografia na Educação Básica.

A Geografia, objeto específico da reflexão proposta, faz parte da educação escolar que está estruturada sob a forma de componentes curriculares. Resguardados a essencialidade da “religação dos saberes” (Morin, 2007) e os fundamentos conceituais específicos de cada área do conhecimento, é importante que se desenvolva uma análise das aprendizagens que culminam ao final de toda Educação Básica. A escola proporciona aprendizagens essenciais à vida familiar, social, econômica e profissional? Que aprendizagens são essas? E na Geografia? O que o educando aprende de conteúdos e conceitos nesses mais de dez anos de frequência à escola nessa etapa básica? Em que medida esses conhecimentos aprendidos no decorrer desse tempo proporcionam um melhor viver ao sujeito aprendiz? *O cotidiano, o lugar e as paisagens* são instâncias consideradas nas aprendizagens dos conceitos geográficos? A aprendizagens de conceitos como *orientação, escala e representação*, influenciam qualificando as vivências no âmbito das instâncias significativas? Como a mediação didática pode contribuir para as aprendizagens em Geografia?

Para a reflexão que empreendemos sobre as aprendizagens escolares em Geografia na Educação Básica, partimos no primeiro capítulo de discussões teóricas sobre educação geográfica. Para desencadear essa análise abordamos a importância e a possibilidade de

⁵ Na prática educativa escolar é o trabalho com conteúdos como axiomas e informações fechadas, utilitárias, mensuráveis e inquestionáveis.

compreender o mundo pela espacialidade; o saber científico e o conteúdo escolar; a relevância da informação e do conhecimento; as categorias espaciais de análise lugar, cotidiano e paisagem, e os conceitos de orientação, escala e representação, inerentes a essa disciplina escolar. Assim, ancoramos nosso argumento central sobre o processo de aprender que entendemos poder vincular-se às categorias espaciais: cotidiano, lugar e paisagem, articulando a prospecção conceitual por meio de conceitos geográficos como orientação, escala e representação. Essa discussão inicial mais específica sobre a Geografia será apoiada principalmente em Damiani (2006, 2001), Callai (2006, 2003, 1994, 1993), Cavalcanti (2005a, 1998), Milton Santos (2004, 2001, 1996, 1988, 1985), Fabregat (1995) e Boaventura Santos (1988) entre outros.

A discussão teórica no segundo capítulo é desenvolvida para viabilizar a compreensão do processo de construção dos conhecimentos. Assim, privilegia conceitos cotidianos e científicos e as formas superiores de pensamento. Essa reflexão será especialmente lastreada na teoria de Lev Semenovitch Vigotski (2001, 1991, 1993-1997). E, para pensar sobre as categorias e conceitos no processo de significação da Geografia escolar, consideramos as categorias cotidiano, lugar e paisagem e os conceitos orientação, escala e representação e apoiamos nossa análise especialmente na obra de Lana de Souza Cavalcanti (2009, 2006, 2005a, 2005b, 1998).

No terceiro capítulo realizamos análise no campo empírico desenvolvida com estudantes concluintes da Educação Básica. A pesquisa norteou-se pela coleta de imagens representativas. Indagamos sobre o conceito de Geografia solicitando que a resposta fosse dada na forma de desenho para abrir a imaginação e paralelamente exigir uma generalização na escolha dos elementos retratados. Essa pesquisa empírica foi complementada com uma entrevista escrita para nos permitir uma caracterização do espaço do grupo. Assim, temos alguns elementos que nos permitem ler as respostas imagéticas por meio da metodologia indicial para refletir sobre os conhecimentos construídos especificamente na Geografia escolar durante a Educação Básica.

A pesquisa de campo foi realizada para podermos estabelecer uma vinculação da práxis da sala de aula com a discussão teórica da Educação geográfica e dos processos de construção dos conhecimentos. Como local da pesquisa escolhemos uma escola pública situada na área central da zona urbana de um município da Região Noroeste do Estado do Rio

Grande do Sul. A opção pelo grupo de estudantes concluintes da Educação Básica⁶ bem como a busca de campo nos últimos dias de aula do ano letivo ao final do curso é uma escolha que visou a obter uma mostra do quadro geral das aprendizagens geográficas. O estabelecimento da articulação entre a discussão teórica dos capítulos 1 e 2 com a realidade da sala de aula mostrada pela pesquisa de campo no capítulo 3 nos permite uma discussão sobre o que se aprende em Geografia na Educação Básica.

Esse pensar sobre as aprendizagens geográficas vem imbricado na hipótese de que as categorias geográficas relacionadas diretamente com os objetos e ações concretas dos sujeitos são elementos que podem qualificar as aprendizagens escolares porque se relacionam com a vida diária dos estudantes. Também os conceitos científicos geográficos escolares são os possibilitadores das generalizações como abstrações que são essenciais às formas superiores de pensamento.

Assim, as reflexões apresentadas nos capítulos 1 e 2 privilegiam as instâncias e conceitos que sustentam e constituem a análise geográfica e os processos de aprender. O espaço e a espacialidade são percebidos como uma lente⁷ através da qual se pode depreender análises, interpretações e elaborações, para oportunizar a qualificação das vivências dos sujeitos nesse e com esse espaço. Por isso é relevante reconhecer as rugosidades espaciais e seus elementos em movimentos, que se processam em distintas escalas e são inerentes à vida de todas as pessoas.

Pode-se afirmar que os espaços são resultados de escolhas da sociedade, numa constante dinâmica de produção, reprodução e transformação da natureza. Esses movimentos processam-se de forma peculiar em cada cotidiano e lugar que (re) arranja os elementos locais na sua relação com os globais e esses conjuntos construídos são revelados na forma de paisagens. O espaço é vivenciado por todas as pessoas sob a forma de cotidiano e apropriado sob a forma de lugar, num processo de permanente construção de paisagens.

Os estudos nesse componente curricular têm relação com os elementos presentes no cotidiano, no lugar e nas paisagens com múltiplas disposições e composições. A percepção dos objetos e das ações naturais e artificiais (ou histórico/sociais) presentes nessas instâncias é peculiar e específica para cada sujeito. Os dispositivos teóricos propiciam uma leitura dos elementos constitutivos manifestos nos locais e de seus processos de construção com suas particularidades, sempre sob a ótica da espacialidade. As categorias supõem identificação e

⁶ É importante considerar que a Educação Básica no Brasil compreende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a pesquisa de campo foi aplicada no último ano do Ensino Médio, porque assim foi possível discutir o conjunto das aprendizagens ao final dessa etapa de escolarização.

⁷ É a análise que se desenvolve com um foco centrado em alguns aspectos pré-selecionados e esclarecidos.

pertencimento dos sujeitos estudantes e os conceitos lidam com possibilidades de abstração do real. E, por estarem na vida de todos, essas categorias podem orientar nossa leitura dos significados e conseqüentes representações construídas pelos educandos sobre suas aprendizagens em Geografia, reveladas na pesquisa de campo.

Conceitos geográficos como orientação, escala e representação, são conhecimentos arbitrários necessários aos processos de generalizações. A análise que propomos utiliza a metodologia que caminha sobre as categorias e leva em conta conceitos inerentes a essa ciência como articuladores para as generalizações. Por isso a discussão que empreendemos a partir das categorias como cotidiano, lugar e paisagem, e dos conceitos como orientação, escala e representação, oportunizam refletir sobre o ensino e as aprendizagens em Geografia na Educação Básica. Significa que pensar sobre as categorias e conceitos espaciais e sobre como cada sujeito as relaciona com a sua vida pode servir para refletir sobre a importância e as influências nas e das aprendizagens no cotidiano e no lugar especialmente dos estudantes. Cavalcanti (2009), em seu parecer para a qualificação desta dissertação, ratifica a relevância da discussão proposta ao afirmar que:

(...) é bastante relevante hoje investigar os resultados do processo de ensino/aprendizagem em Geografia, após pelo menos duas décadas de elaboração de críticas e propostas alternativas, com o sentido de dar-lhe um conteúdo mais produtivo, mais construtivo para o aluno. É então interessante saber em que medida essas propostas já conseguem algum resultado efetivo do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, resultando em conhecimentos mais abrangentes, mais generalizantes do espaço, incluindo aí a espacialidade de cada um dos sujeitos que aprende (p. 2).

A discussão da educação geográfica, sua relevância considerando as categorias e conceitos básicos que são discutidos no primeiro capítulo, seguida de uma análise dos processos de aprendizagem e construção dos conhecimentos no segundo capítulo, complementada pela leitura das imagens produzidas e das entrevistas no terceiro capítulo, permitem desencadear, fomentar e potencializar o proposto nesta dissertação, ou seja, as aprendizagens em Geografia até o final da Educação Básica. Essa é a intenção dessa dissertação e minha preocupação como professora que pesquisa a temática de ensinar Geografia e fazer a educação geográfica.

1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

1.2 A POSSIBILIDADE DE COMPREENDER O MUNDO

Semanalmente - em todas as escolas e níveis da Educação Básica, numa seqüência de horas/aula, dias e anos letivos – ocorrem encontros para aprender Geografia. Esse quadro construído na sala de aula, com conteúdos, conceitos e objetivos específicos, impeliu-nos ao desafio de pensar sobre o que se aprende no decorrer da Educação Básica nessa disciplina. Para podermos desencadear essa reflexão sobre o que se aprende é importante primeiramente ancorarmos nossa análise sobre o que entendemos como importante na Geografia e que deva ser ensinado. Nessa perspectiva, neste primeiro capítulo propomos uma reflexão sobre a relevância da Geografia para compreender o mundo, passando pelas discussões da configuração dos conteúdos escolares, pela confrontação da informação com o conhecimento e pelas possibilidades das categorias e conceitos espaciais, encaminhando a reflexão sobre as aprendizagens geográficas na Educação Básica.

Configurou-se um quadro na atualidade em que não é mais admissível conceituar e compreender a Geografia com base meramente na etimologia da palavra: Geo=Terra e Graphos=descrição, ou seja, descrição da superfície terrestre, tal como definem alguns dicionários. Menos aceitável ainda é adotar esse entendimento, no campo educativo escolar em qualquer das suas etapas, como base referencial dogmática nessa ciência como área do conhecimento. Pode essa descrição ter servido para retratar as primeiras e então necessárias expedições e exposições minuciosas, muitas vezes acrescidas de desenhos ou maquetes quando o espaço começava a deixar de representar apenas a vida em um lugar e se transformava em alvo dos interesses para apropriação territorial. Pode servir ainda hoje essa descrição de elementos geográficos - nessa complexa composição globalizada do século 21 -, mas como instrumental de informação para investigações, análises e proposições.

Essa condição inicial permite perceber que ocorreu no contexto da Geografia uma evolução constante e uma sempre maior apuração, complexificação e significação de seu objeto de estudo, atribuindo-lhe um caráter sistêmico, analítico e dinâmico, o que sugere uma dialética, sobretudo em se tratando de educação geográfica escolar. Considerando essa perspectiva, é importante nos perguntarmos acerca da relação entre o espaço geográfico e a Geografia escolar e sua essencialidade para a compreensão de mundo, condição essa entendida como relevante para a contribuição do estudante como sujeito/cidadão.

Historicamente a Ciência Geográfica esteve ao lado de lideranças e instituições, que não poderiam prescindir do conhecimento espacial, das expressões naturais e sociais, para melhor se apropriar dos homens e das coisas. Moraes (1987, p. 131) destaca:

O geógrafo escreve para os homens do poder, já dizia Estrabão. Humboldt foi conselheiro do rei da Prússia, Ritter diretor da academia militar de Berlim, Ratzel um coformulador da política bismarckiana, Mackinder um alto estrategista do almirante inglês I. Bromw e de Martonne, figuras destacadas na conferência de Versalhes.

Fica evidente a relação entre o poder formal e o saber geográfico. Yves Lacoste (1989) assevera que a Geografia é um saber estratégico intimamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares.

Em razão disso “um mínimo de conhecimento sobre a ciência geográfica, os seus fundamentos e sua evolução conceitual, logo nos remete à sua condição de saber estratégico e político” (SANTANA FILHO, 2006, p. 4). As contribuições das percepções relacionadas com a Geografia descritiva, quantitativa, tradicional, crítica, humanística e pós-estruturalista mostram-se importantes para a compreensão da complexidade social cultural e econômica dessa ciência. Assim sendo, retomar o questionamento sobre o que é a Geografia, qual seu objeto de investigação, qual sua importância e, portanto, para que estudá-la, torna-se relevante para promover o debate sobre o que se aprende na escola.

Definimos o conhecimento geográfico como fundamental para aprender a pensar e entender o mundo. Na escola é a disciplina que propõe uma reflexão que privilegia a espacialidade. Como componente curricular trabalha com o que é real e atual no dia-a-dia do sujeito e também com as possibilidades de abstração e generalização desses espaços concretos. Ao mesmo tempo que discute os significantes que fazem sentido para o sujeito, a Geografia também oportuniza a análise dos demais locais e contextos de vida por meio de instrumentais que permitem e exigem a desvinculação do que é concreto, num percurso à conceituação.

Esse contexto, que se fundamenta na concretude do espaço, é central ao objeto de investigação da Geografia. Os elementos naturais e artificiais manifestos no espaço, em seus conteúdos e formas, causas e implicações, ganham nessa área do conhecimento um caráter menos linear e estático e mais vivo e inerente à práxis, tanto individual quanto coletiva, local e regional. Assim, encontra-se com discussões que privilegiam o espaço geográfico e sua complexa organização como objeto de interpretação, especialmente como alicerce nos

processos de construção de capacidades fundamentais à vida, em se tratando de educação geográfica.

O espaço está presente concreta e inquestionavelmente no cotidiano das pessoas no âmbito individual e coletivo. Por isso é merecedor de melhor análise e consciência, em todas as áreas do conhecimento, uma vez sendo referência concreta, oportuniza interpretações e compreensões que fazem sentido ao sujeito. A Geografia incorpora a conotação de “espaço geográfico” para permitir um delineamento e discernimento especificamente da sua área. Santos (1996) conseguiu manifestar uma generalização das especificidades da Geografia ao revelar os sistemas de objetos e de ações no todo e nas partes que se compõem dinamicamente e se revelam ao olhar geográfico:

(...) é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (p. 51).

O palimpsesto pode nos auxiliar no entendimento das complexidades que envolvem a compreensão do espaço para a Geografia. Esse papiro, ou pergaminho, primitivamente se caracterizava pelo fato de ter sua escrita raspada para dar lugar a outro texto ou imagem. Pode-se afirmar que o espaço geográfico é a impressão dos elementos pelos grupos, no tempo e sobre a base existente anteriormente, porém num movimento vivo de reconstrução.

A incorporação de objetos e ações em cada local - instalados conscientemente ou não, com distintas origens, planejados ou não, acrescidos de diferentes intenções entre outras possibilidades - afora as múltiplas causas e implicações desse movimento, acaba sendo apropriado de modo específico pelo espaço preexistente. Santos (2004) nos leva a pensar sobre essa reescrita ao afirmar que “(...) o espaço é formado de objetos: mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que *determina* os objetos: O espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica” (p. 34). As propriedades fundadoras de uma coisa dizem como esta se relacionará com outras coisas, por isso, “(...) ler os objetos equivale a reincluí-los no conjunto das condições relacionais” (SANTOS, 2004, p. 78).

Nos locais onde forem implementados aqueles objetos, sejam eles naturais ou artificiais, aceitos ou questionados, sofrerão as leituras e as funções que aquele grupo – com suas história – atribuir a eles nos diferentes tempos, em consonância com suas verdades

escolhidas. “É o espaço que redefine os objetos técnicos, apesar de suas vocações originais, ao incluí-los num conjunto coerente onde a contigüidade obriga a agir em conjunto e solidariamente” (SANTOS, 2004, p. 34).

Na qualidade de ciência que discute a “organização espacial”⁸ em seus movimentos naturais e artificiais, a Geografia apresenta relação direta com os elementos do cotidiano, do lugar e das paisagens. Seus elementos de pesquisa e análise estão nas relações que se processam com o local, o regional e o mundial. Este componente curricular contribui para a construção das imagens que influenciam as ações sobre e com esses espaços. Essa constatação justifica a relevância da discussão e abre espaço para a reflexão sobre o que se aprende em Geografia. Boaventura Santos (1988, p. 141) assim sintetizava:

Todos os conceitos com que representamos a realidade à volta dos quais constituímos as diferentes ciências sociais e suas especializações, a sociedade e o estado, o indivíduo e a comunidade, a cidade e o campo, as classes sociais e as trajetórias pessoais, a produção e a cultura, (...) todos esses conceitos têm uma contextura espacial, física e simbólica (...) que é a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada uma destes conceitos.

Analisar as vivências e sua relação com a educação geográfica e desta com as vivências é um percurso fundamental porque, conforme Callai (2006), o olhar espacial:

(...) supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem, representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas, através daquilo que a organização espacial está mostrando (p. 94).

O modo como é percebida, entendida e imaginada a realidade que se apresenta na espacialidade, decorrente da educação geral e escolar, em grande medida pode se tornar referência para a práxis cotidiana. Não é muito difícil depreender que sendo assim, esse pensar ou essa forma de conceber pode acabar sintetizada e direcionada para a interpretação empírica pelo discurso veiculado especialmente pelos meios de comunicação.

O objeto de estudo da Geografia pode incorrer em desvirtuamentos, em meras repetições empíricas das informações e em análises dirigidas de forma linear. Nessa análise não se pode prescindir da discussão – considerando tanto a filogênese⁹ quanto a ontogênese¹⁰

⁸ Estruturação manifesta por meio dos arranjos dos elementos que resultam em diferentes paisagens, como bairros, favelas, rodovias, aterros e lixões, entre outros. Significa que a arrumação desses elementos pode retratar desorganização e problemas. Não se trata de uma disposição linear, simétrica, agradável ou bonita, mas refere-se ao conjunto resultante de uma composição em distintas escalas: local, regional e global.

⁹ É a história genealógica da espécie ou grupo biológico humano.

¹⁰ São as transformações sofridas por uma pessoa desde a sua geração e no decorrer de seu desenvolvimento.

humana – sobre os processos de aprender e a construção dos conhecimentos de cada área e da escola como instituição.

Essas análises sobre a vivacidade e essencialidade do espaço ajudam a compreender que o objeto de estudo da Geografia se mostra fundamental à vida e à cidadania, uma vez que oportuniza a revelação da atribuição essencial do local, do lugar e do cotidiano na estruturação das paisagens que compõem o global. Também porque propicia o desencadeamento e potencialização do olhar sobre o sentido e a conseqüente participação do sujeito na estruturação desse espaço, uma vez que se depreenda suas causas, implicações, possibilidades e também limitações. Esta é uma ação dinâmica e que está sempre imbricada de intenções, vontades e interesses: um importante e determinante pensar que cabe à Geografia escolar que trabalha com o espaço atual em sua organização e representação. Esclarecido o objeto da Geografia, podemos pensar sobre os ensinamentos escolares para empreender a reflexão sobre as aprendizagens na Educação Básica.

Sendo o espaço geográfico uma produção da sociedade, relaciona-se diretamente com o conceito de cidadania. A Geografia escolar é então a ciência que se propõe a formar pessoas educadas, conscientes e, portanto, cidadãos do espaço.¹¹ Incluem-se assim direitos e deveres à igualdade e à diferença (CANCLINI, 1977, p. 22). Significa que pertencer a um grupo é ter também o direito de, neste grupo, ser peculiar, como propõe Canclini (1977):

Ser cidadão não tem apenas a ver com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades (p. 22).

Essa cidadania é o argumento central da escola em geral, que trabalha com conhecimentos considerando o individual e o coletivo, desde que se proponha a oportunizar a inclusão das pessoas como sujeitos participantes no que se refere aos direitos e deveres. Fazendo uso de conceitos das diferentes áreas a Educação Básica, a escola é o espaço e o tempo de construção dessas possibilidades e limitações da condição da cidadania. É importante lembrar ainda, em se tratando de educação escolar, que não há concessão de cidadania para outro alguém: assim o que se desenvolve resulta de um processo de busca e

¹¹ Concepção de cidadania está ou deveria estar no centro de qualquer ciência que se proponha a uma discussão assentada sobre condições naturalmente fundamentais para todas as pessoas uma vez que “Naturalmente os homens não são nem reis, nem nobres, nem cortesãos, nem ricos; todos nasceram nus e pobres, todos sujeitos às misérias da vida às tristezas, aos males, às necessidades, às dores de toda espécie; enfim: todos são condenados à morte. Eis o que realmente pertence ao homem; eis aquilo que nenhum mortal está isento” (ROUSSEAU, 2004, p. 302).

conquista pessoal a partir das análises oportunizadas pela escola nas vivências escolares. A autonomia e a maioria se configuram em processos inerentes à condição de cidadania. Na área da Geografia, que tem na noção de espaço sua especificidade, Damiani (2006) convida a pensar sobre a relação entre o espaço e a cidadania:

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações à qual se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania se configuram um antagonismo a considerar (p. 50).

A autora adverte que compreender e reconhecer a espacialidade são pré-requisitos para ser cidadão, uma vez que a vida se desenrola sempre em um espaço. Por isso, ter consciência da espacialidade local, regional e global nos contextos histórico, cultural, social e econômico, é condição para se reconhecer e se sentir pertencente ao espaço e assim poder perceber suas possibilidades. Essa cidadania supõe a compreensão das formas de apropriação do espaço “para além das formas de representação política, que se desenvolveram e, muitas vezes, substituem a apropriação concreta, por sua mistificação e espetacularização” (DAMIANI, 2006, p. 51). Os meios de comunicação, especialmente a televisão, realizam esse serviço, ou desserviço de mostrar as pessoas e os grupos como fabulosos ou perversos (SANTOS, 2001) por meio da veiculação de seus eventos estanques, estáticos e descontextualizados.

A educação geográfica propõe uma ciência preocupada com o cidadão que “se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela” (DAMIANI, 2006, p. 52). Aquele que não se reconhece em sua obra e vivência cotidiana, ou seja, o “infracidadão” conforme define Damiani (2006), de forma alienada reduz seu conhecimento sobre o espaço vivido para a noção linear da extensão e dimensão apenas geométrica:

(...) para aqueles que não se apropriam do espaço individual ou socialmente, o espaço é vivido como geométrico: pontos e trajetos com significação reduzida. A vivência se reduz a pobres trajetos, penosos tempos perdidos, envolvendo práticas espaciais e sociais também mediocres – os lugares privados, vividos irrisoriamente; os do trabalho, sob pressão. Os trajetos são inóspitos e os pontos ganham significados absolutos, porque toda vivência está projetada neles (p. 51).

Para superar essa percepção empírica, imediata e pontual é essencial a apresentação, pela Geografia escolar, de saberes “para bem ler e estar no mundo na condição de sujeito (...) das ações humanas enquanto produtora de reprodução” (SANTANA FILHO, 2006, p. 6). Trabalhar com a localização do indivíduo, mas também como agente social por meio dos

conceitos geográficos escolares, não significa apenas reconhecer as expressões específicas dessa área do conhecimento, mas trabalhá-las de forma que o estudante sinta-se e perceba-se como sujeito local e global.

A compreensão da globalidade exige referências mais abstratas e generalizações conceituais, pois apresenta-se distante do indivíduo. Pode ser aproximada, no entanto, se percebida como conjuntos de cotidianidades, condição básica para ocorrer aprendizagens de significados outros e inclusive para fugir do atrofiamiento ao espaço próximo e descolar desse concreto e real. Ao tratar das categorias cotidiano, lugar e paisagem, contudo, é importante estar atento para o fato de que:

(...) não se trata de hipertrofiar o sentido dos lugares próximos, os lugares da experiência imediata dos sujeitos, mas decifrar a superposição e inerência dos diversos espaços sociais justapostos e entremeados. A vivência exclusiva dos lugares próximos é redutora, mas sua relação com todos outros espaços a enriquece (DAMIANI, 2006, p. 58-59).

A Geografia, essa ciência do espaço, exige que este possa ser concebido no âmbito da representação ativa. Para entender isso podemos cotejar com a organização dos elementos e movimentos físicos e humanos na organização e administração de uma casa, por exemplo. Dependendo da forma como se percebe esse espaço pode-se redistribuir esses objetos e ações de forma a fazê-lo melhor para uma pessoa ou para o grupo que nele convive. Sua organização pode revelar lacunas e densidades excessivas, dificuldades de locomoção, privilégios para algumas coisas e pessoas em detrimento de outras.

Oportunizar aos sujeitos estudantes a construção de uma consciência da espacialidade das coisas e dos fenômenos vivenciados, diretamente ou não, é o trabalho da educação geográfica (CAVALCANTI, 2005a, p. 12). A essencialidade dessa percepção pela Geografia escolar decorre do intrinsecabilidade e inerência do espaço nas ações do dia-a-dia das pessoas. Em outras palavras:

O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais. As práticas sociais cotidianas são espaciais, pois elas têm um componente espacial que ao mesmo tempo em que movimenta essa prática, sofre as suas conseqüências (CAVALCANTI, 2005a, p. 13).

Impõe-se, assim, na escola, interpretar os processos de inclusão e exclusão manifestados como rugosidades espaciais (SANTANA FILHO, 2006). Ao oportunizar essa conscientização da cidadania ao sujeito educando também se lhe estará permitindo refletir

sobre os limites das alienações por meio do discernimento das experiências nos grupos e indivíduos.

Analisar o espaço como produto das ações nos cotidianos e lugares é uma proposição importante à educação escolar porque leva a refletir sobre o espaço concreto ao sujeito manifesto nas paisagens e sobre as teorizações que se constroem sobre esse espaço. A apresentação de um espaço fragmentário, alheio e naturalizado,¹² atrapalha uma percepção do local e do global como inerentes ao sujeito. A percepção pulverizada, generalizada, oficial e alienada compromete de forma determinante a cidadania porque “a imaginação viva exige referências espaciais” (DAMIANI, 2006, p. 53) que sejam significativas ao sujeito.

Pode-se perceber a relevância da estruturação do espaço, sua informação potencial e sua essencialidade ao reconhecimento desse espaço (como resultante de intencionalidades), ao controle e também à autonomia e liberdade. Conceber o espaço em diferentes escalas é condição para uma vivência consciente nesse e desse espaço. Igualmente é fundamental ao seu comando, bem como é condição para percebê-lo como passível de reestruturação.

Assim, educação geográfica vai além de coligir os conteúdos escolares e do seu mero repasse aos estudantes. Callai (2006), ao discutir a importância da consciência espacial para a compreensão do lugar e do mundo, insere uma análise sobre os conteúdos como “o material necessário para que o aluno construa seu conhecimento, aprenda a pensar. (...) Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa ‘uma consciência espacial’ das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo” (p. 93).

Esses conteúdos escolares são em geral os norteadores dos percursos práticos das aulas planejadas pelos educadores. Por isso, para analisarmos as aprendizagens é relevante refletir sobre os conteúdos ensinados na sala de aula e que são os veículos empregados para permitir o acionamento da educação Geográfica. A discussão do processo de elaboração e seleção das temáticas e conceitos ou conteúdos que estarão em discussão na sala de aula é o que propomos a seguir.

1.2 GEOGRAFIA: SABER CIENTÍFICO E O CONTEÚDO ESCOLAR

Entendendo a sala de aula como o espaço e o tempo em que os conceitos selecionados são trazidos pelo educador e dispostos à aprendizagem pelos estudantes, é importante refletir sobre como esses conteúdos escolares são elaborados ou como se estruturam até chegar ao ato

¹² Naturalizado é entendido como pré-determinado pelos elementos da primeira natureza como geologia, relevo, hidrografia, clima e vegetação.

pedagógico de cada aula. Tendo como pano de fundo a indagação sobre as aprendizagens geográficas na Educação Básica, constitui-se uma importante questão refletir sobre os assuntos escolhidos e que são privilegiados pelo professor. Discutiremos, assim, os processos pelos quais passam esses conhecimentos que foram eleitos até sua confluência na operacionalização da mediação didática com os estudantes.

A Geografia, como todas as áreas do conhecimento, utiliza-se de um conjunto conceitual que é organizado sob a forma de conteúdo escolar. Estes conteúdos escolares são um grupo básico de temáticas mais ou menos comuns nas escolas e mantenedoras, sejam elas públicas ou privadas, em âmbito nacional. Cavalcanti (2006) assinala que

(...) é fundamental a participação do professor no debate teórico-metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática, quer seja individual, quer seja coletiva. Essa participação faz com que o professor tenha acesso ao material produzido pela comunidade científica da Geografia, o que lhe permitirá discussões atualizadas que vão muito além da abordagem existente nos livros didáticos (p. 47).

Nosso debate recai então sobre a ciência Geografia e suas reflexões e produções teóricas e sobre como estas chegam à sala de aula. Também abordaremos os critérios empregados para as escolhas dos assuntos que estarão em pauta nos atos pedagógicos e que afloram como o saber escolar.

Inúmeras variáveis contribuem para a configuração dos conteúdos e seus formatos, que se farão presentes nas aulas como escolhas dos envolvidos: a produção teórica resultante da pesquisa científica; os livros didáticos; os periódicos (jornais, revistas); as proposições dos sistemas de ensino (sistemas de apostilas); a escola local com sua trajetória curricular; economia e cultura da comunidade na qual se situa a escola; a mídia (especialmente televisão e internet); o educador com suas vivências teóricas e práticas; e os educandos com suas particularidades históricas. Estes, entre outros fatores, influenciam na construção de um conjunto de conhecimentos e conceitos específico da área que será trabalhado em cada aula. Os educadores realizam a escolha que será, pode-se dizer, final, porque selecionam aquilo que será efetivamente “levado” até os estudantes. Estes são os grupos que recebem, após inúmeros filtros,¹³ essa relação de temas que estarão em questão, para então realizarem suas eleições e seus entendimentos.

Em geral, podemos afirmar que os conteúdos escolares são resultantes das pesquisas dos especialistas. Pelos claros critérios metodológicos seguidos; pela sua generalidade na

¹³ Filtro expressa as inúmeras inclusões e exclusões (pelo sistema e pelo professor) que precederam as escolhas de assuntos e suas versões até os conteúdos chegarem ao estudante em cada aula. Funcionam esses filtros como instrumentos que selecionam aprovando alguns e desaprovando outros conteúdos.

aplicabilidade, ou melhor, o conhecimento obtido proporciona aplicabilidade de maneira ampla e geral, ultrapassando o grupo de pessoas que participou da pesquisa em que o novo conhecimento terá implicações que irão além do cenário do estudo e por ser publicável, isto é, estar sujeito à avaliação pública de outros pesquisadores, entre outros motivos, esse tipo de investigação sistemática pode ser definido como conhecimento científico. Lestegás (2002), porém, ao analisar a relação entre o conhecimento científico e escolar, considera um mito pensar que “o conhecimento geográfico escolar, deriva do conhecimento geográfico científico, através de um processo de simplificação, de redução e de adaptação que respeita o essencial deste último” (p. 174). Para este autor os saberes científicos e os saberes ensinados têm objetivos diferentes:

Enquanto os primeiros perseguem seu reconhecimento como “verdadeiros”, os conteúdos escolares tratam simplesmente de serem úteis para a formação de pessoas que, em princípio, não vão ser especialistas nem produtores de novos conhecimentos nas disciplinas correspondentes (p. 174).

Outra diferença entre os conteúdos científicos e escolares, segundo Lestegás (2002), está na organização, pois as elaborações científicas partem de problemas concretos e se apresentam mediante uma grande diversidade de documentos, por meio de publicações especializadas, tendo em conta suas finalidades, regras e condições de produção e seus destinatários. Paralelamente temos as sínteses de diferente extensão e de caráter mais ou menos divulgativo e esta modalidade é para o autor a maior proximidade que se pode estabelecer entre o saber científico e o escolar.

Cavalcanti (2009) no parecer de qualificação desta dissertação, deixa claro que tanto a Geografia escolar quanto a Geografia acadêmica “são formulações dos conhecimentos da ciência geográfica, portanto, ambas são científicas, e têm em comum um mesmo estatuto epistemológico, uma estrutura categorial convergente, ainda que tenham especificidades e autonomia na sua estruturação”(p. 4).

Na visão de Lestegás (2002) são os problemas em busca de respostas que se configuram no alimento da ciência, e por isso esta vai sendo elaborada à medida que se produz. O saber escolar, por sua vez, organiza-se em torno de resultados em razão de uma aprendizagem que os estudantes devem alcançar. Lestegás (2002) considera ainda que os saberes ensinados na escola precisam de uma linguagem que indique claramente aos alunos o que é importante e o que devem aprender. Assim, o discurso destinado à sala de aula será organizado segundo uma lógica expositiva mais clara e simples.

A decisão do que se deve ensinar sempre é tomada por alguém ou um grupo, por isso essa afirmação do autor reporta à reincidência da questão do processo que resulta nesses conteúdos escolares. Podemos então questionar: O que se entende por conteúdos escolares? Quais são as aprendizagens esperadas? Como são escolhidos os conteúdos definidos como necessários aos estudantes?

O conceito presente no Padrão Referencial de Currículo – PRC – do estado do Rio Grande do Sul (1997, p. 11) é claro ao ponderar que os conteúdos de aprendizagem:

Incluem todas as formas culturais e científicas que a escola considera importante para a formação do cidadão e envolvem a aprendizagem daquilo que devemos saber (os fatos, os conceitos e os princípios), aquilo que devemos saber fazer (os procedimentos) e aquilo que devemos ser (valores, atitudes e normas).

Nessa referência é possível perceber que o PRC (1997) atribui à escola a possibilidade e responsabilidade pela seleção de temas e conceitos. Paralelamente, a definição do que se deve ensinar, quais fatos são relevantes para estarem em pauta na sala de aula, que conceitos são essenciais e quais princípios são considerados importantes, todas estas são decisões que podem ser tomadas pela escola e pelo educador. É importante destacar que, apesar de todas as variáveis que interferem na seleção dos conteúdos, em âmbito regional e nacional, desde os mais distintos espaços territoriais, lugares e paisagens do país, e apesar da abertura legal para a seleção pela escola, por meio de programas intitulados de sugestões, tanto na educação pública quanto privada, consegue-se manter a unidade e até mesmo uma homogeneidade. Como educadores, podemos nos perguntar: O que leva a que seja assim?

A clareza expressa no PRC (1997) ao afirmar que “a função do professor é traduzir o conhecimento científico, historicamente construído, em conhecimento escolar, compreensível e assimilável pelo aluno” (p. 16), revela um determinado entendimento da educação escolar. Significa dizer que se pauta sobre a posição do educador como um facilitador e simplificador, ou seja, parece perceber o educando como um ser limitado para compreender conceitos abstratos e científicos. Essa análise do PRC (1997) é complementada ao explicitar que a complexidade do saber científico exige do educador a seleção de questões, privilegiando alguns aspectos, bem como distribuir as ações, organizar os conteúdos e seu aprofundamento, tendo em vista a possibilidade de compreensão pelos alunos (p. 16).

Atualmente outros entendimentos podem ser levados em conta, uma vez que podemos entender a essencialidade do conhecimento científico e abstrato como condição a uma nova significação dos conceitos cotidianos, conforme analisaremos no capítulo II. Assim, não há

limitações às capacidades dos aprendentes. Também exige do educador uma clareza conceitual das possibilidades da sua área, do grupo de estudantes e de cada sujeito escolar.

Poderíamos defender que a legitimidade do saber ensinado requer uma conformidade com o saber científico, isso porque este último sujeitou-se à análise prévia de pesquisadores que se propõem a discutir baseando-se em argumentações. Comumente, porém, as novidades tardam a ser incorporadas ao discurso escolar (LESTEGÁS, 2002).

O educador possui sua história de vida pessoal e, em geral, conhecendo o lugar e os estudantes com os quais trabalha, acaba desenvolvendo uma adaptação àquele grupo para poder se fazer entender, mas também para tocar o estudante, ou melhor, significar aqueles conceitos. É importante alertar que esses conteúdos escolares, além de selecionados, são sintetizados e passam pelo sujeito educador. Podemos afirmar que é o professor que dá ao conteúdo a conformação com que este chega ao estudante. A forma de encaminhar o acesso ao conhecimento e as atividades propostas têm relação direta com a história do educador. A fala do professor é uma fala autorizada e serve de referência. Os textos e as palavras escolhidas para as explicações na aula, suas expressões físicas e emocionais, são particularidades de cada sujeito que afloram no ato de ensinar. Esse jeito do educador no simples ato de discorrer sobre um tema revela uma concepção sobre aquele assunto abordado que servirá de referência nas decorrentes compreensões por parte dos estudantes. As construções formais e informais a que esse sujeito educador esteve exposto até aquele momento influenciam cada ato pedagógico por ele realizado e caracterizam sua forma pessoal de ensinar. Pode-se assim chegar a um conjunto temático, conceitual e procedimental muito diferente das reflexões propostas pela ciência Geografia.

Isso significa que se pode ter ao final de uma aula um entendimento pelo estudante que pode ser bastante distinto daquela teorização específica dos pesquisadores e produtores da área. Isto porque ocorre uma interpretação dessas linhas teóricas para daí depreender conceitos que possam ter sentido mais generalizado e porque não mais práticos e cotidianos, uma vez que se pretende promover um envolvimento do estudante com os conhecimentos, o que exige e se dá por meio da conexão desse teórico e científico com o cotidiano do sujeito aprendente. O aprender se processa no percurso dessa conexão entre o que “traz” o educador e o sentido que o sujeito estudante atribui a esses conteúdos apresentados. Exemplo clássico dessa empiria e extrema simplificação que pode ocorrer em relação aos conhecimentos na Geografia são as três categorias que discutimos nesta dissertação. O cotidiano, o lugar e a paisagem são instâncias de análise do espaço que podem ter seus estudos restringidos ao local e reduzidas às manifestações de espaços aprazíveis.

Isso nos convida a refletir sobre a forma como ocorre a mediação escolar e sobre os pressupostos teóricos que embasam essa cultura escolar, embora todas variáveis envolvidas nas relações aprender-ensinar-aprender sejam necessários fundamentos justificativos sobre as escolhas dos conteúdos escolares.

Não é equivocado afirmar que os conteúdos escolares têm uma sintonia com o saber científico. Considerando a enormidade de tendências e percepções teóricas sobre os conceitos que podem entrar em questão na sala de aula, no entanto, os conteúdos escolares podem limitar-se na medida em que se restringem a alguma ou algumas visões. Ainda assim pode-se dizer que mesmo que demorem a ser incorporadas, as discussões e publicações dos saberes científicos são incorporadas aos livros e aos interesses dos educadores, mesmo que estes muitas vezes tenham dificuldade de trabalhar com o conceito e com o conhecimento e acabem reduzindo ao dado ou informação o que deveria ser uma nova percepção do espaço, como no exemplo das categorias espaciais que citamos anteriormente.

Sendo a espacialidade a centralidade da análise geográfica, as temáticas e/ou acontecimentos locais e globais da atualidade são facilmente incorporados às aulas e aos livros didáticos, mas, muitas vezes, limitando-se seu estudo apenas como informação pontual. Callai (2006) nos auxilia nessa reflexão quando afirma que “os conteúdos de Geografia, que têm como meta estudar o mundo, são extremamente vastos e cada vez mais vão aumentando, o que significa que deve ser feita uma seleção destes, o que tem sido uma tarefa bastante árdua para os professores” (p.101).

Nessa tarefa de seleção em geral os livros didáticos apresentam listagens de assuntos e, pela inabilidade de trabalhar com os conceitos fundamentais, inserem a maior quantidade possível de temáticas, imagens, mapas e exercitações para atrair os “consumidores” educadores e estudantes. Acabam esses materiais sendo muitas vezes os ditadores dos assuntos e inclusive das ordens seqüenciais que são desenvolvidas na sala de aula.

Podemos ampliar um pouco a discussão reiterando que no Brasil as escolas públicas estaduais recebem gratuitamente todos os anos os livros didáticos das disciplinas para o Ensino Fundamental. Está sendo instituído esse sistema de distribuição gratuita também no Ensino Médio. Atendendo ao programa oficial¹⁴ do governo brasileiro foi realizada a escolha pelos professores que atualmente trabalham nesse nível nas escolas que também receberam

¹⁴ “O governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Seu objetivo é o de prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade. Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para os alunos de todas as séries da Educação

um livro de Geografia para cada estudante em 2009. Podemos nos indagar: se não há uma listagem de conteúdos para a Educação Básica sugerida pelos sistemas estadual ou federal, e se o PRC/RS sugere uma abertura na seleção dos temas, por que o padrão se mantém? Talvez estejamos seguindo um rol de conteúdos por tradição que em boa medida é decidida pela escolha do professor a cada ano letivo e pelos livros didáticos.

Temos de reconhecer que existe esse padrão facilmente percebível nos conteúdos escolares e na maioria dos educandários brasileiros. Não se pode assegurar que vai de encontro ao saber científico, mas talvez ocorram exacerbadas simplificações e fragmentações em análises restritas a algumas tendências teóricas quando o livro é levado à sala de aula. Callai (2001) apresenta uma possibilidade, que é a de trabalhar os conteúdos considerando uma tríplice função: “(...) resgatar o conhecimento produzido cientificamente, reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz junto consigo, como resultado da própria vida e dando um sentido social para este saber que resulta” (p. 137).

Além da importância para nossa dissertação que discute o aprender Geografia na Educação Básica e que por isso precisa levar em conta os conteúdos que estão em questão nas aulas, também é relevante que o educador tenha presente que os conteúdos que ele está privilegiando e até mesmo suas versões, são resultantes de escolhas. Paralelamente é fundamental considerar que no ato pedagógico o estudante aprende a partir do sentido que como sujeito atribui àqueles temas. E que, por isso, dependendo da sua escolha pedagógica, um conteúdo pode se configurar em mera informação, muitas vezes passageira, ou em conceito produzido e conhecimento significativo.

Isso posto outra questão importante para ser analisada, e que diz respeito ao aprender Geografia, refere-se ao que se entende por informação e conhecimento - que são elementos presentes na interação entre educadores e estudantes - e os conteúdos e o tratamento dado a estes na sala de aula. Este processo de recontextualização é a discussão que propomos a seguir.

1.3 CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Básica da rede pública e para os matriculados em classes do programa Brasil Alfabetizado. (...) No Ensino Médio, cada aluno recebe um exemplar das disciplinas de português, matemática, história, biologia e química. A partir de 2009 receberá, também, um livro de geografia e um de física.” Disponível em: www.fnnde.gov.br - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso em: 15 jan. 2009. partir de 2009 receberá, também, um livro de geografia e um de física.” Disponível em: www.fnnde.gov.br - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso em: 15 jan. 2009.

A espacialidade reúne a centralidade dos conteúdos e conceitos escolares em Geografia, considerando sempre os elementos e as ações em dinâmicas e peculiares estruturas nos locais que compõem e revelam o global. Resultante das construções históricas individuais e coletivas, locais e regionais, e sob as diferentes contexturas econômicas, culturais e políticas, entre outras, o objeto de estudos da Geografia é, enfim, a realidade atual dos lugares e suas manifestações paisagísticas que vão sendo construídas historicamente pelos cotidianos e se materializam no espaço. Essa latente realidade e atualidade da espacialidade mostra que é importante realizarmos essa análise privilegiando uma discussão sobre o que é informação e o que é conhecimento quando se trata de educação geográfica.

Os assuntos da realidade do espaço podem ser difundidos e apreendidos de diferentes maneiras. A sociedade como um todo em geral toma conhecimento dessa realidade por meio de veículos midiáticos. Nos meios de comunicação de massa, especialmente na televisão, a comunicação se desenvolve com o objetivo de atrair telespectadores pela veiculação de eventos e dados para impactar. Na escola, essa propagação e apreensão da realidade deve ser qualificada e sistematizada, porque é a instituição que tem a tarefa específica de trabalhar com a geração, o fomento e a potencialização de habilidades e competências, e para tanto, se utiliza dos conceitos científicos de cada área. Por isso o tratamento dispensado aos conteúdos da realidade atual da espacialidade requer atenção especialmente em Geografia.

Os conteúdos escolares são, em Geografia, as ações e elementos naturais e artificiais (histórico/social) em dinâmica interação, que podem ser retratados por meio de textos escritos, fotos, vídeos, gráficos, mapas e fotografias, entre outras formas marcantes de revelar as paisagens, utilizando materiais de base como os livros didáticos ou outros produzidos pelos sistemas de ensino. Esses temas podem, no entanto, ser tratados como mera informação quando apenas realçam o que em geral realizam os meios de comunicação de massa, ou seja, difundir de forma espetacular ou catastrófica a realidade. Esse tratamento pode colaborar para uma noção linear e pontual sobre a realidade, que é complexa e dinâmica. Agindo assim, o professor estará trabalhando com a informação e não com o conhecimento. O mero comunicado superficializa, generaliza e não atribui significado aos lugares, muitas vezes ratificando a idéia de perversidade ou de fábula conforme o entendimento de Milton Santos (2001).

A escola precisa estar atenta ao fato de que, ao seguir de forma rígida os conteúdos dos livros didáticos, que muitas vezes podem apresentar divisões pouco fluidas, ou melhor, os assuntos podem ser apresentados e tratados como comunicados informativos das

características dos lugares e do mundo, estará trabalhando apenas como informante. Ou seja, os conteúdos da realidade atual do espaço podem ser apresentados de forma fragmentada e simplificada, tanto para a sociedade em geral quanto para os estudantes. Com esta postura o risco é apenas mostrar eventos e locais e estanques, por isso alheios e indiscutíveis.

Essas informações são elementos imediatos e pontuais que têm importância e que podem servir de elo ao sentido que o sujeito pode atribuir ao acionar a competência da ação. Na escola, a informação multirreferenciada e multidimensionada pode agir como promotora de conexão com o conhecimento. Pode então a informação servir de vínculo aos conhecimentos e conceitos específicos de cada área. Na medida em que isso ocorre pode ocorrer mudança no entendimento e no pensamento e, como efeito, afetar a postura ou o comportamento do sujeito nas suas ações cotidianas. A informação como dado inicial é necessária para acionar os vínculos que canalizarão a ação, ou melhor, oportunizarão significados novos. Restringir-se à tomada de algum fragmento da realidade, às informações de fatos, locais ou características, no entanto, logo será esmaecido e dificilmente será incorporado às ações do sujeito. Isto exige um movimento descendente e arbitrariamente trazido pelo educador e pela escola ao encontro do contexto que ascende do cotidiano e do lugar do sujeito (VIGOTSKI, 2001). Esses processos de fricção provocam debates e incorporação de conceitos que passam a fazer parte das concepções e ações, ou seja, o que entendemos como conhecimento.

A observação, discriminação, tabulação, mapeamento e leitura permitem orientar a reflexão sobre determinada espacialidade. Para que isso ocorra não se pode permanecer nessa etapa inicial, ou seja, restringir-se à observação e à discriminação, porque, assim, estaremos andando em círculos fundados apenas na transmissão daquelas informações.

Aprender supõe a competência da ação, uma vez que afeta a percepção teórica e a práxis do sujeito. É importante, em se tratando de educação escolar, ter em conta que a intencionalidade num movimento ativo, em atividades teóricas e práticas como elaborações provocadas pela observação, leitura ou escrita, entre muitas outras formas, são processos de ação. Nesses casos está sendo acionada a competência da ação, ou seja, o conhecimento e o conceito, os quais são construídos a partir das informações.

É possível definir a informação como um elemento e instrumento imediato e até mesmo analítico que se mostra importante porque caracteriza e identifica fatos, fenômenos e lugares. Os conteúdos escolares podem então ser entendidos como um quadro de referência que pode ser acessado utilizando inclusive os mais diversos e atuais recursos, como a Internet. Não é essa, porém, a questão central na sala de aula. É pelo tratamento dado a esse quadro de

referência presente no ato pedagógico e pela forma como é administrada a informação em cada aula que se pode oportunizar um conhecimento que seja significativo.

A informação apresenta uma estrutura especializada, utilitária, parcelar, fragmentária e com precisão nos detalhes, que lembra em muito a abordagem analítica de Morin (2007) quando discute as questões epistêmicas sobre o saber (p. 489). O conhecimento, por sua vez, é dialético e pode-se afirmar que por isso supõe uma abordagem sistêmica. A partir da mobilização cognitiva gerada (suscitada pela informação) pode produzir mudanças nas formas de pensar e agir, ou seja, sua ação é mais mediata e afeta o comportamento como um todo. Ao se referir aos conceitos escolares Morin (2007) observa que “a sistêmica é uma metodologia que permite organizar os conhecimentos tendo em vista uma maior eficácia da ação” (p. 498). Morin (2007) aponta para a importância da complementaridade entre a abordagem analítica específica e que podemos relacionar com a informação porque é “necessária para extrair da natureza os elementos e os fatos que permitem fundar teorias” (p. 498), e a abordagem sistêmica, que entendemos trabalhar com o conhecimento porque “permite ter uma visão mais global dos sistemas, tornando possível a ação” (p. 498).

Destacamos que a informação é relevante como elemento inicial e pode funcionar como potencial desencadeadora da competência que impulsiona a reflexão. Pode conduzir a uma mudança comportamental teórica e prática, dependendo da forma como é utilizada, uma vez que o conhecimento é composto de informação e a informação é um nível elementar de conhecimento (CAVALCANTI, 2009).

Para a Geografia é condição *sine qua non* crucial a compreensão dessa diferença entre a informação e o conhecimento, uma vez que como analisamos anteriormente, seu objeto de estudo centra-se na espacialidade que se dá no tempo presente (considerando sua historicidade). Assim, necessitamos estar atentos para evitar a mera repetição de dados, locais e eventos da realidade presente que funcionem apenas como informes estatísticos.

Rego (2007) denomina de ensino de Geografia a “mera exposição de um programa de conteúdos, supostos como invariavelmente já estabelecidos acompanhados pela avaliação de sua assimilação por parte dos alunos” (p. 9). O autor confronta esse ensino com a “Geografia educadora”, que:

Significa a possibilidade de transformar temas da vida em veículos para a compreensão do mundo, entendido não como conjunto de coisas, mas como obra de criadores - sendo a compreensão sobre os criadores parte indelével da compreensão sobre a construção contínua da obra (p. 9).

Depreende-se daí que o autor entende que a Geografia educadora preconiza a compreensão do espaço a partir dos seus atores, em seus lugares, e que são parte desse espaço e que em processo ativo participam como sujeitos permitindo aí sim a construção de conhecimentos. Assim os conteúdos “deixam de ser uma base irremovível e invariável, coisificante, para se transformarem nos bancos de informações a serem acessadas, selecionadas, organizadas, a partir de perguntas e de questões de interesse” (REGO, 2007, p.10).

Fabregat (1995) propõe um desenho esquemático para entender a relação entre as informações e os conhecimentos. Nesta disposição que sugere o autor, em pirâmide estão organizados os produtos cognitivos “começando desde baixo, se construindo um sobre o outro, formando uma estrutura que designa um conjunto de elementos solidários entre si, ou cujas partes são funções umas das outras” (p. 31). Na base da pirâmide estão os fatos e qualidades ou características de um assunto escolar. Acima, em segundo plano, os conceitos que apresenta como produtos cognitivos de nível superior. Hierarquicamente acima dos conceitos aparecem as generalizações, que seriam os enunciados que assinalam as relações entre os conceitos. Por fim, no nível superior da pirâmide estão as construções hipotéticas que se configuram em “organizações de generalizações e conceitos inter-relacionados” (FABREGAT, 1995, p. 31-32). Podemos relacionar essa construção proposta pelo autor como a fundamentalidade da informação, mas também com a essencialidade de avançar no conhecimento.

Ter clara essa diferenciação entre informação e conhecimento é essencial para a Geografia escolar e para uma educação geográfica. Em seu objeto de estudos o espaço, pela sua característica de ser concreto, pode ocorrer a possibilidade e pode-se até dizer um risco iminente de apenas comunicar dados reais, próximos, localizados e particulares. Paralelamente há o risco de generalizações e homogeneizações direcionadas e direcionadoras do saber. Ambos, informação analítica e conhecimento sistêmico, se intercomplementam.

A diferenciação entre informação e conhecimento e o tratamento dado a eles na aula de Geografia pode ser esclarecido exemplificando por meio de um acontecimento como um terremoto. Os meios de comunicação de massa, especialmente as imagens dos jornais, revistas e televisão, centram-se nos números de vítimas, prejuízos econômicos, retratação de cenas de destruição, atos de heroísmo e lamentos, entre outros. Eventualmente relatam as causas que originaram o terremoto e as possibilidades de ocorrerem com outros eventos dessa natureza, sensibilizando e atemorizando o espectador. Esses terremotos e abalos sísmicos fazem parte do rol de conteúdos no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica em diferentes séries

dentro de temas como deriva continental e tectônica de placas (MOREIRA, 2007, p. 68-73). Para complexificar as análises no percurso do conhecimento, além da relação com o espaço (seu cotidiano, lugar e paisagens) do estudante, a Geografia também pode estabelecer análises das causas e conseqüências, relacionando com outros elementos e eventos, estabelecendo hipóteses fundadas em argumentos científicos. Callai (2001) assim descreve essa possibilidade:

A aula de Geografia deve ir além de passar informações, de apresentar dados e mapas, de descrever lugares estranhos. Deve deslocar sua preocupação em “dar o conteúdo”, para como organizá-lo de modo mais consistente para ser capaz de ter um significado para além do saber (p. 145).

Acreditamos que o risco da escola e da Geografia é restringir-se ao papel de informantes dos fatos e das características ou até mesmo de promotoras de especulações sobre as possibilidades e impossibilidades de o fenômeno ocorrer, empregando assim os mesmos recursos dos meios de comunicação, como o temor e a comoção. As informações, o local onde ocorreram, as causas e os efeitos, entre outros, são elementos importantes porque deles se pode extrair bases que podem fazer sentido ao aprendente se este estabelecer relações cognitivas com o seu lugar (solo, relevo, ocupação populacional, estrutura das construções, etc). A percepção dinâmica do local e do global e da inseparabilidade dos elementos espaciais entre si com suas histórias é um importante auxílio ao conhecimento.

Para acionar a competência da ação é essencial que nesse movimento de encontro com as informações ocorra uma incorporação de novas percepções, como de escala local, regional, global; de interação natureza-sociedade-natureza; de vivacidade dos sistemas; de fronteiras; dos arranjos paisagísticos dos lugares; da consideração da cultura e sua forma de lidar com os fenômenos; dos sistemas econômico-financeiros; do público e do privado e das relações políticas nacionais e supranacionais, entre outras capacidades que podem ser construídas como conhecimentos extraídos daquela informação. São os conceitos, as generalizações e as construções hipotéticas propostas por Fabregat (1995).

Uma possibilidade de desencadear esses conhecimentos são habilidades como a do permanente questionamento dos estudantes e dos educadores sobre os fatos e suas relações, partindo daquilo a que se atribui sentido, ou seja, seu lugar, seu cotidiano e suas paisagens.

Colocar em pauta o cotidiano, as paisagens e os lugares que “ligam o lugar ao mundo” (REGO, 2007, p. 11) permite iniciar o debate sobre as aprendizagens significativas. Analisar

esses espaços extraindo da informação o conhecimento requer também um esforço de abstração que pode se ancorar nas categorias espaciais de análise que a seguir discutiremos.

1.4 O COTIDIANO, O LUGAR E A PAISAGEM NAS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS

Para desencadear a discussão reportamo-nos a uma cena vivenciada em 1984 ao ingressar na universidade, naquela época Faculdades Integradas de Santo Ângelo, atualmente URI. Na primeira aula da disciplina de Sociologia o professor afirmou que as pessoas em geral não são pobres simplesmente por serem acomodadas ou porque desejaram e escolheram essa condição de miserabilidade. Instantaneamente as imagens se reportavam às famílias carentes que residiam em locais inóspitos às margens das estradas de acesso à localidade na zona rural onde residia. A afirmação do professor provocou impacto porque entendíamos que aqueles pobres eram pessoas que optaram pela ociosidade e por isso mereciam e até mesmo deveriam sofrer os efeitos daquela condição de miserabilidade, não necessitando assim sequer de compadecimento. No decorrer do processo de argumentação do professor houve necessidade de permanentemente pensar naquela situação real que conhecíamos e que fazia sentido, para poder entabular uma análise e atribuir significado ao debate proposto. Esse exemplo foi exposto, dentre muitos outros e mais recentes que poderiam ser levantados, por representar um momento marcante de acionamento da competência da ação e conseqüente inflexão paradigmática à atual percepção da estruturação da sociedade como um todo. E essa analogia serve para entendermos nossa proposta nessa discussão: analisar a essencialidade do cotidiano, do lugar e das paisagens nas aprendizagens, especialmente as geográficas.

Os sentimentos, idéias e conseqüentes ações dão-se a partir das experiências com as quais nos envolvemos nos diferentes tempos e espaços. Quando vemos ou lemos sobre qualquer assunto, o entendimento que deles se extrairá estará relacionado com as imagens mentais que já possuímos e que apresentam vínculo com aquele tema. Por exemplo, ao estudar a riqueza das pessoas, as análises que faremos dependerão dos cotejamentos possíveis relativamente às experiências que possuímos em relação ao que conhecemos de riqueza. Podemos a partir disso abstrair e teorizar, mas nossa base de análise será aquela das vivências já construídas e, é claro, espacializadas.¹⁵ Assim, podemos considerar que, havendo esse reporte às situações, cenários, percepções e conceitos conhecidos e sobre algo já inerente ao

¹⁵ Por isso todas as percepções e aprendizagens ocorrem de forma diferente para cada sujeito.

sujeito, então, para a compreensão de conceitos e conhecimentos novos e diferentes, é necessário reconhecer a fundamentalidade do espaço. Quer dizer que o processo de aprender relaciona-se com o desenvolvimento de análises que se conectam com o que é ou foi vivido. A partir dessa relação com o que foi ou é concreto o sujeito pode desencadear outros entendimentos em diferentes escalas.

Para entendermos melhor podemos pensar que os eventos, sendo todos localizados, ou seja, ocorrendo em uma espacialidade e em interação dialética com as paisagens dos cotidianos e dos lugares, é fundamental considerar essa condição no processo de aprendizagem escolar. Milton Santos (1988) chama a atenção para a relevância da espacialidade ao afirmar que “poderíamos dizer que o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos” (p. 61). Da mesma forma, cada elemento e pessoa ocupa um espaço e com este interage diretamente sem intermediação, por isso há possibilidades de, na escola, chamar para significados novos a partir dos significantes de cada um em seu cotidiano, lugar e paisagem. Assim, o cotidiano, o lugar e a paisagens são categorias geográficas importantes para todas as áreas.

A Geografia centra suas análises na espacialidade e o cotidiano é vivenciado nos locais por todas as pessoas. Vivências estas que se manifestam nas paisagens. Essas categorias, lugar, cotidiano e paisagem, relacionam-se com a identificação e o pertencimento que podem atribuir sentido aos diferentes, distantes e abstratos conceitos escolares e, por isso, propomos refletir sobre a vinculação do processo de aprender com essas categorias espaciais inerentes à vida de todas as pessoas.

As categorias são instâncias de análise. É como uma observação que parte de determinada escala, local e tema, e considera alguns critérios centrais, uma vez que é importante estarmos atentos para o risco da restrição à informação pontual ou à generalização global. Significa que privilegiamos elementos e pontos de vista em detrimento de outros, em consonância com a particularidade de cada situação vivida ou estudada. As experiências do observador, o momento em que observa e o ponto escolhido a partir do qual observa, entre outros fatores, interferem nas apreensões que decorrem como conseqüências. Para Milton Santos (1988):

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada: dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência (p. 62).

Um conceito e a aprendizagem que dele decorrer, vincular-se-á às relações e percepções possíveis ao aprendente, segundo suas relações com essas categorias espaciais que permitem extrair um entendimento generalizável porque têm significantes que tocam o sujeito. Essas informações por serem espacializadas, são, portanto, carregadas de sentidos e são importantes bases sobre a qual se assentam as aprendizagens.

Por isso Lançar um olhar interpretativo sobre o espaço, tendo presente suas rugosidades manifestadas (SANTOS, 2004, p. 259-268) e considerando as instâncias espacialmente organizadas da sociedade, visualizáveis pelo cotidiano, lugar e paisagem, revela a especificidade dessa discussão centrada no sujeito aprendente e que se relaciona com os conhecimentos em Geografia. Callai (2003) nos auxilia ao explicar que se trata de “fazer essa leitura com referenciais teóricos que permitam teorizar superando o senso comum e fazendo análises que possibilitem uma interpretação e compreensão dos mecanismos que constroem os espaços” (p. 60-61). Assim, realizamos uma análise dessas categorias propostas e que no terceiro capítulo nos permitirão depreender interpretações das aprendizagens em Geografia feitas pelos estudantes durante a Educação Básica.

Podemos começar pensando sobre a categoria com a qual há convivência diária por todas as pessoas. Trata-se do cotidiano, que pode ser entendido como as ocorrências diárias pelas quais todas as pessoas passam. Certeau et al (2005) definem o cotidiano como

(...) aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo (p. 31).

Gestos e objetos fazem parte dessa movimentação diária. Nas pequenas atitudes e com os elementos espaciais diariamente todos se envolvem, com prazer ou desprazer, porque há a obrigação da convivência e da sobrevivência no local. Damiani (2001) destaca que o cotidiano torna-se o nível de análise do real importante nesse momento em que o capitalismo globalizante e homogenizante se impõe segundo uma hierarquia na qual “a ordem do cotidiano e a ordem do poder estabelecido, vêm juntas: a segunda tem a primeira como base de sustentação” (p. 164).

Significa que é o nível real, atual e concreto com o qual e no qual ocorre o embate diário. Sposito (2004) observa que a casa, a rua, o ambiente de trabalho, os grupos de pessoas circundantes e tudo aquilo que faz parte do cotidiano torna-se elemento referencial para os entendimentos do local e do global. É nessa dimensão, afirma o autor, que o indivíduo pode ganhar em termos de inventividade e solidariedade novas, tornando-a revolucionária, porque é

nesse nível que a liberdade se projeta e a desregulamentação passa pela decisão das pessoas e do grupo com o qual convivem cotidianamente (p. 115). Certeau et al (2005) propõem analisar o cotidiano como uma invenção a que as pessoas se submetem para serem aceitas nos grupos. Também apresenta a casa e o bairro como reveladores de comportamentos mediante o morar e o cozinhar:

Indiscreto, o habitat confessa sem disfarce o nível de renda e as ambições sociais de seus habitantes. Tudo nele fala sempre e muito: sua situação na cidade, a arquitetura do imóvel, a disposição das peças, o equipamento de conforto, o estado de manutenção. Eis portanto o indicador fiel e tagarela com que sonham todos os inquisidores, da administração às ciências sociais (...) (p. 204).

Os autores propõem a análise do cotidiano indo muito além da descrição detalhada de atitudes diárias. Certeau et al (2005) consideram que o cotidiano se revela como condicionamentos mútuos reguladores e reveladores das convivências no dia-a-dia da casa e do bairro. Estes se revelam em comportamentos e em função dos benefícios simbólicos dos moradores de um local (CERTEAU et al, 2005, p. 38).

Na instância do cotidiano são considerados todos os elementos de interação na vida diária dos sujeitos. As ações e os objetos externos e internos, próximos e distantes, conscientes ou inconscientes, que atuam direta ou indiretamente no dia-a-dia pertencem a essa instância espacial.

Em geral poucas análises sistemáticas são realizadas sobre esses elementos tão próximos em significados e por isso relevantes como determinadores e possibilitadores dos pensamentos e ações, bem como reveladores detalhados e íntimos das atitudes de cada pessoa. Por isso se configuram como facilitadores de análises sobre as posturas e ações que afetam as ações fora da casa e da intimidade. Ou seja, refletir sobre como o cotidiano se mostra pelas pequenas coisas do dia-a-dia, permite realizar análises sobre os movimentos do sujeito em sua vida como um todo.

As pessoas podem ter um ou mais locais cotidianos para perceber como a instância lugar. Isto porque esse lugar é a categoria que se peculiariza para cada sujeito por conter elementos significantes pelas quais revelam afeto e por isso se mostram relevantes para as suas decisões na vida pessoal e profissional.

O lugar é autêntico porque é o espaço do vivenciado ontem ou hoje, mas com a particularidade de ter identificação e pertencimento com a pessoa. Independentemente da forma como ocorrem os movimentos do sujeito, sempre se trata de um espaço com o qual há ou houve contato direto e concreto. O espaço do todo ou do global é apenas uma idéia, ou

seja, é abstrato. Podemos pensá-lo, mas não há como apreendê-lo. Mesmo que viajemos para tentar contatá-lo diretamente, ainda assim será abstrato porque aqueles locais do todo e do mundo são o lugar do outro. É importante lembrar que não é a dimensão ou tamanho da área que contam para conceber lugar, mas de identificação e aprofundamento nas diferentes sensações e experimentações diárias. O arranjo dos conjuntos de relações que se organizam em cada espaço é que atribuem a especificidade para cada lugar, mesmo num mundo globalizado.

A categoria espacial de análise do lugar, de forma geral, pode ser entendida como a porção do espaço ou qualquer ponto numa coordenada espacial percebida e definida por meio dos sentidos e que para o sujeito seja apreendida com identificação e pertencimento. Para Callai (2006), o espaço construído:

Resulta da história das pessoas, dos grupos que nela vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isso resgata a questão da identidade e a dimensão do pertencimento. É fundamental nesse processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, as paisagens e tornam significativo o seu estudo (p. 84).

Lugar é, assim, uma parte do espaço geográfico com o qual temos vínculos afetivos, onde vivemos e interagimos, criando uma paisagem. Temos um lugar no âmbito local, regional e global, uma vez que ele é a parte do espaço que acaba por ter significado em função das contextualizações de cada pessoa em particular, mas que permite conectar com os lugares das outras pessoas, ou seja, o geral e abstrato. É relevante então ter presente que ao estudar a Geografia se perceba que esse reconhecimento abre a possibilidade de interação e de significação, conectando os conceitos cotidianos com os conceitos científicos. Callai (2006) lembra que não se trata de se restringir ao lugar, até porque “muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar fora motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar” (p. 84). Em outras palavras, não se trata de modo algum de se limitar ao lugar, mas de atribuir significado às propostas de aprendizagem com base naquilo que tem sentido para o sujeito. Callai (2003) ratifica essa importância na educação escolar:

Ao reconhecer e estudar o lugar que nos dá a identidade, e nos permite reconhecer o nosso pertencimento podemos dar conta de duas tarefas. Uma delas é fazer com que o aluno se reconheça como cidadão de um determinado lugar e que faz parte de um mundo maior. A outra é aprender a fazer a leitura e análise do espaço, é construir para si, para a sua aprendizagem a metodologia capaz de estudar espaços mais amplos, mais distantes fisicamente (p. 62).

Embora a globalização trace estratégias homogenizadoras, em todo lugar em que se instala ocorre um rearranjo específico, peculiar e incomparável. Milton Santos (1996) lembra que em permanente comunhão com o mundo, a sua maneira cada lugar se mostra diferente. Callai (1003) alerta que não se trata de círculos concêntricos que partem do próximo ao distante, mas de “reconhecer no local regras universais, é poder pensar globalmente, e entender como nós, e as pessoas todas, agimos nos lugares” (p. 65). O lugar vivenciado e empírico é também o espaço no qual ocorrem as mudanças e as peculiaridades “abertas e em movimento”, levando à necessidade e à essencialidade “de ampliar o entendimento do vivido para o concebido” (Cavalcanti, 1998, p. 91).

Esse lugar que supõe reconhecimento, identificação e pertencimento com os elementos e ações nele presentes, é vivido nos e a partir de movimentos que são ou foram praticados no dia-a-dia envolvendo sentimentos, pensamentos e ações que movem o sujeito. Um cotidiano, entretanto, pode ser vivido em um espaço que o sujeito não apreende como lugar. Isso porque inúmeras situações podem exigir a vivência das pessoas em espaços que serão seu cotidiano, embora ao menos inicialmente a pessoa não se identifique e se sinta até mesmo uma intrusa. Isso não é tão incomum, uma vez que em casos de mudanças de lugar exigidas muitas vezes pela profissão e pelo trabalho, o sujeito rejeita o novo espaço em que será seu cotidiano exatamente por não dar conta de apreendê-lo como lugar.

Mesmo que o cotidiano vivido inicialmente não seja percebido como lugar, ao longo das passagens analisadas por Certeau et al (2005) pode, com o decorrer do tempo da convivência, acabar ocorrendo a construção das noções e sensações que se configuram como pertencimento ao espaço como instância de lugar. Aí reside a relevância de considerar o cotidiano nas análises de sala de aula porque, entendido como lugar ou não, é nesse cotidiano que se processa a peculiaridade determinadora e reveladora dos entendimentos e movimentos dos sujeitos.

Lugar e cotidiano configuram-se na base da produção da vida, porque todas as pessoas os possuem. Considerando então que as pessoas têm um cotidiano e lugar, é neles que se pode perceber as paisagens resultantes dessas vivências. Considera-se a paisagem como o resultado material de todos os processos (naturais e artificiais/histórico/sociais) que ocorrem em um determinado lugar. A paisagem é, portanto, o entendimento que resulta das construções a partir da síntese de todos os elementos presentes neste local e sua apreensão se dá pela imagem resultante dela.

É possível afirmar que a paisagem é o espaço abrangido pelo olhar em determinado tempo. Uma paisagem é então um espaço, mas é tudo que pode ser percebido ao redor, isto é,

tudo o que podemos ver numa extensão ou espaço. Pode ser percebida nos cotidianos e lugares porque é o resultado da construção dos sujeitos de cada local. Apresenta-se num sistema complexo e dinâmico, com diferentes fatores naturais e culturais interagindo e modificando-se no conjunto, que flui e se manifesta em determinado local e tempo. É a expressão dos elementos ecológicos, culturais, emotivo-sensoriais e socioeconômicos, entre outros. Por isso o conceito de paisagem é adotado em geral para se referir às imagens visuais e perspectivas existentes em cada ambiente, sendo inclusive uma categoria da pintura. É importante, porém, que não se entenda paisagem apenas como as expressões boas ou bonitas de alguns conjuntos naturais. Considerando que a paisagem reúne os elementos de um lugar, como a topografia, o ambiente natural (vegetação, formação geológica) e o ambiente construído (obras de arquitetura, obras de engenharia) apresenta paisagens degradantes como as áreas desmatadas e erodidas, as favelas sem infra-estrutura, os lixões, as margens de rios sem a proteção da mata ciliar, entre outros.

Tudo o que nos cerca, que está construído e constituído sobre a Terra, com todos os elementos - objetos naturais e artificiais - e ações configura-se como o espaço geográfico. A forma como se apresentam arranjos desses elementos, em diferentes e variados lugares e formações, nas cidades e nas áreas rurais, revela quadros que denominamos paisagens. É a aparência do espaço em determinado momento ou a feição ele que assume. E pelo trabalho das pessoas que atuam construindo e destruindo é que se modificam continuamente as paisagens de cada cotidiano e lugar.

A paisagem descrita como um local apazível, distante, alheio e digno de ser representado em uma obra de arte é um equívoco conceitual que não traduz a conotação da Geografia. A paisagem exibida em cada lugar e cotidiano é para Milton Santos (1988) um conjunto de formas, que num dado momento exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. É “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. (...) Esta pode ser entendida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas por volumes, mas também de cores, movimento, odores, sons etc.” (SANTOS M., 1988, p. 61).

As paisagens do mundo atual, sendo construções humanas, expressam-se como fragmentos espaciais e temporais que têm elementos fixos e fluxos, internos e externos, antigos e recentes, entre outros aspectos nelas presentes. Cada paisagem é um amálgama único que envolve componentes globais humanos e naturais, mas que em cada lugar apresenta-se de forma específica. Pode-se ter os mesmos elementos em distintos locais, mas a combinação destes será sempre peculiar. As relações entre os elementos e as ações de

cotidiano e lugar criam combinações únicas em cada local e que podem ser percebidas na paisagem.

A dinâmica e a complexidade do mundo moderno exigem pleno reconhecimento dos espaços físicos ocupados pelo homem e como a sua atuação influi na mudança das paisagens. Pode-se observar que no espaço globalizado com tecnologias de controle pelos sistemas de informação e monitoramento aéreo, aquático e terrestre, todas as paisagens são construções humanas. Ocorre a utilização, adaptação e reestruturação de elementos naturais como plantas, animais, relevo, solos, água, provocando verdadeiras revoluções na paisagem, atendendo aos objetivos e interesses daqueles que, naquele momento, têm o controle sobre essas transformações. Mesmo paisagens intocadas e inóspitas já foram apropriadas e mapeadas, estando então sob a soberania privada ou pública de alguém ou de alguma entidade.

Planejadas ou espontâneas, muitas paisagens do mundo atual não são dignas de admiração. Pode-se pensar na paisagem de uma favela, por exemplo, com sua carência de infra-estrutura, esgoto a céu aberto, falta de água encanada e moradias que garantam privacidade, além das áreas com rios poluídos e desprovidos de mata ciliar, ou um acampamento de sem-terras, entre outras. São paisagens que sensibilizam, causam revolta e constrangimento, e estão mais freqüentemente presentes em países e regiões periféricas.

Paralelamente, existem paisagens que se expressam sob a forma de conglomerados industriais, comerciais e financeiros. Conjuntos residenciais dotados de sistemas de organização e segurança, que primam pela seleção e inclusão de alguns grupos que podem comprar esse fragmento do espaço. Essas são expressões que revelam a capacidade criadora e transformadora dos homens, mais comuns em regiões e países centrais, mas não restritos a estes unicamente.

O traço comum das distintas expressões é a combinação de objetos naturais e de objetos fabricados, isto é, objetos sociais, e o fato de serem o resultado da acumulação da atividade de muitas gerações. Para Milton Santos (1988) “uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos. Daí vem a anarquia das cidades capitalistas” (p. 66).

É como se a Terra fosse um tabuleiro composto de trilhões de paisagens e cada pessoa contribuísse para a elaboração da paisagem do seu cotidiano e lugar, exercendo papéis como autor e ator responsável pela organização de sua parte na cena que integra a peça do teatro da sobrevivência. A combinação revelada é, também, resultado das idéias e das ações individuais e dos grupos que atuam nos cotidianos e lugares construindo suas paisagens. A organização

espacial do cotidiano, do lugar e das paisagens, nas diferentes escalas, também revela a maneira de pensar, agir e as relações de poder que vigoram no espaço naquele momento.

Nessas categorias discutidas - cotidiano, lugar e paisagem - há a vinculação direta com os sujeitos sociais e por decorrência dos sujeitos estudantes. É por isso que entendemos que, na Educação Básica, essas são instâncias que necessariamente precisam ser levadas em conta como elos à abstração e aos conceitos científicos. É como uma ancoragem para, no impacto com o conceito científico, provocar a evolução e generalização para significados outros. Há, porém, conceitos inerentes à Geografia, definidos como teias para estabelecer as vinculações entre os conceitos abstratos e científicos. Trata-se da orientação, escala e representação, que a seguir analisaremos.

1.5 CONCEITOS GEOGRÁFICOS FUNDAMENTAIS

Discutimos as instâncias de análise cotidiano, lugar e paisagem como categorias presentes na vida de todas as pessoas e que se desenvolvem ligadas estruturalmente à espacialidade. Assim, considerar a orientação, a escala e as representações que se constroem no que se refere a essas espacialidades, é relevante especialmente em se tratando da educação geográfica. Estes são conceitos que se apresentam como vias prospectivas que nos permitem realizar essa reflexão sobre as aprendizagens geográficas, para, percorrendo as categorias e pensando a partir delas, analisar as aprendizagens na Educação Básica. Têm, esses conceitos, relação direta com a Geografia porque também implicam o espaço e podem ser elaborados, potencializados e sistematizados pela educação escolar. Assim, propomos empreender uma análise sobre a orientação, a escala e as representações como conceitos que podem ser construídos, referentes às rugosidades manifestadas no espaço.

Começaremos a discussão pensando o espaço e a espacialidade em sua presença cotidiana, convidando a observar os cotidianos, os lugares e as paisagens a partir das suas irregularidades ou rugosidades (SANTOS, 2004) e das imagens em geral que delas se pode construir. Dar-se conta dessas rugosidades é importante porque essa percepção oportuniza ver o espaço como vivo e ativo, bem como sistematizá-lo e abstrai-lo. Também, torna viável situar-se e localizar-se em relação aos outros espaços (em diferentes aspectos tais como: físicos, econômicos, políticos, sociais, culturais), ou seja, orientar-se tanto em escala maior (detalhada e restrita ao local) como em escala menor (generalizada e em áreas mais amplas). Esse olhar considerando as rugosidades oportuniza também o confronto do que é real com as

representações construídas, representações essas que na nossa discussão entendemos como mapas ou imagens tanto mentais como gráficas sobre o espaço.

Esses três conceitos geográficos – orientação, escala e representação – que integram os conteúdos da Geografia na Educação Básica, são ferramentas que entendemos como articuladoras entre as categorias concretas – cotidiano, lugar e paisagem – e a prospecção para as generalizações abstratas que se constroem na escola.

Sobre o processo de abstração que se realiza na escola, Fabregat (1995) chama a atenção dos educadores, especificamente da área da Geografia, ao analisar a essencialidade de reconhecimento dos mapas mentais e sua importância concreta:

Tudo o que se sabe da realidade está intermediado, e a tomada de decisões que afetam o meio não se efetua sobre o meio real, mas sobre a imagem que o homem tem do meio. (...) E precisamente, o comportamento do homem em seu contexto social e no espaço em que se move, do qual se serve, do qual depende e ao qual transforma, tem um valor inestimável enquanto um fator essencial na análise do espaço e sua interpretação (p. 52).

O autor refere-se a essa Geografia da percepção como uma interposição entre o mundo real e os comportamentos humanos. Em conexão com essa análise da ligação entre o real e as imagens construídas, Santos (1996) discute a relação entre os objetos e ações no espaço geográfico e as representações que se constroem, bem como a importância da consciência da intencionalidade dessas elaborações como causas e efeitos nas vivências concretas. Citando Herbat, Santos (1996) explicita:

Cada vez que sentimos (...) há de existir algo na consciência como representado: de modo que esse determinado sentir implica esse determinado representar. (...) Ter uma idéia é ter uma idéia de algo: toda afirmação é afirmação de algo, todo desejo é desejo de algo. Não há pensamento sem um objeto pensado, nem apetite sem um objeto apetecido (p. 72).

O pensamento refere-se ao real mesmo que este seja ataviado, esmaecido ou idealizado. Paralelamente, o percurso desse pensar relaciona-se com as concepções do sujeito, concepções que se constroem e se realizam segundo seus aprendizados e suas vivências com os grupos, o que nos remete ao cotidiano, ao lugar e às paisagens.

Quando se tem uma idéia, essa idéia refere-se a algo (que relacionamos com as categorias que fazem sentido para nós) que se encontra espacializado sob um feixe de vetores que o localizam e o determinam naquele momento. É uma teia de relações que se revela e que pode ser lida sob a ótica do concreto e do abstrato, do visível e do invisível e de todo um conjunto de relações que naquele lugar e momento se estabelecem.

Boaventura Santos (1988) propõe uma análise da realidade a partir de uma cartografia simbólica das representações sociais e sugere que todos os conceitos com que representamos a realidade “têm uma textura espacial física e simbólica (...), mas que”,

(...) vemos agora, é a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um desses conceitos. Sendo assim, o modo como imaginamos o real espacial pode vir a tornar-se na matriz das referências com que imaginamos os demais aspectos da realidade (p. 141).

É o reconhecimento de que a forma como pensamos, analisamos e representamos o espaço é importante nas concepções e logicamente nos movimentos cotidianos da casa, do trabalho e do lazer, entre outros. Dito de outra forma, o uso que fazemos do espaço privado e público está relacionado com as representações mentais e gráficas que foram sendo construídas e que temos do cotidiano, do lugar e das paisagens, os quais podem ser mais bem entendidos quando os analisamos como rugosidades espaciais manifestadas, levantadas por Santos (2004).

Para o estudo dessas rugosidades manifestas no espaço deve-se considerar a herança e os impactos que se processam e se revelam sob a forma de distintas densidades, que passaremos a analisar. Os territórios passíveis de serem revelados nas paisagens dos cotidianos e lugares apresentam densidades, mas também rarefações em escalas diferentes. Os rios, as cidades, o campo, o emprego, o consumo, as fábricas, as habitações, as ruas e as instalações de esgoto, água e luz, entre outros, podem ser olhados sob essa lente da concentração e da dispersão. Em cada local a rede hidrográfica, a vegetação, as áreas urbanizadas e a zona rural, cada qual com suas funções econômicas e histórico-culturais, apresentam-se mais ou menos densas. Basta pensar em um bairro. Este apresenta diferentes graus de ocupação e uso que se processam de diferentes formas: casas ou prédios, contingente de população permanente e temporária, pavimentação ou estrada de chão batido, rede de esgoto ou fossas sépticas, entre outras expressões que são indubitavelmente únicas para cada fragmento do espaço.

Os espaços representáveis tanto nos mapas mentais quanto nos gráficos, levando em conta a orientação e escala geográfica, são detentores de disparidades que revelam elementos e movimentos como: fluidez e viscosidade; rapidez e lentidão; luminosidade e opacidade; centros e periferias e mandos e obediências, conforme propõe Santos (2004) ao discutir as diferenciações no território que a seguir melhor se explicita.

A maior ou menor intensidade na circulação dos objetos, das pessoas, dos produtos, das informações, mostra que há diferentes graus de aceleração e desaceleração em cada lugar onde se manifestam. Esse movimento de fluidez e viscosidade independe da densidade. Pode-se ter, por exemplo, poucas pessoas, mas estas realizarem muitos movimentos de deslocamento e estarem inseridas ou conectadas com muita fluidez a outros locais. Também podemos ter espaços densamente ocupados com fábricas ou pessoas, mas serem pouco ágeis ou mais viscosos em suas relações reais ou virtuais.

Para pensar o espaço sob a ótica da rapidez e da lentidão pode-se partir do ponto de vista material – em consonância com as vias e meios de transportes e comunicações, públicos e privados – e social – no que se refere às relações entre as pessoas diretamente ou com a utilização de recursos como a Internet e o telefone. Esses tempos instalados na circulação e nas idéias de um espaço também não têm relação direta com a densidade dos elementos presentes, mas têm conexão com as tecnologias e o uso que se faz destas em razão do conhecimento embutido em cada elemento e atribuído às pessoas daquele local.

Pode-se dizer que os espaços são sempre mais evidentes em alguns aspectos e menos em outros. Segundo Santos (2004), nessas manifestações os:

Espaços luminosos são aqueles que mais acumulam densidades técnicas e informacionais, ficando assim mais aptos a atrair atividades com maior conteúdo em capital, tecnologia e organização. Por oposição, os subespaços onde tais características estão ausentes seriam os espaços opacos (p. 264).

Esses espaços luminosos seriam então aqueles incluídos mais densamente nas regularidades de uma lógica obediente aos interesses das maiores empresas, grupos e Estado, por isso são mais aceitos por sua inserção, que atende às demandas capitalistas vigentes.

Considerando que nas divisões espaciais do mundo globalizado há interesse e necessidade inclusive de que haja locais excluídos ou reservados, pode-se ampliar essa classificação e instância de análise. Os espaços podem ser luminosos mesmo sendo desorganizados como uma favela, mas ela irradia outros elementos ricos em outras densidades, como em solidariedade. Outro exemplo que poderia servir também para estimular nossa reflexão podem ser os locais que irradiam e se sobressaem pela preservação ambiental. O que é importante, porém, é que se leve em conta a visão que Santos (2004) nos apresenta sobre os espaços incluídos e luminosos e aqueles reservados e naquele momento opacos, e o entendimento de que, nos espaços, sempre há elementos irradiadores e outros menos salientes.

Outra rugosidade na lógica espacial é a do mando e da obediência. Pode-se dizer que existem locais em que há o acúmulo de funções diretoras e outros carentes destas, mas que “há espaços que comandam e espaços que obedecem, mas o comando e a obediência resultam de um conjunto de condições e não de uma delas isoladamente” (SANTOS, 2004, p. 265). Paralelamente, sabemos que há distintas formas de mandar e de se fazer obedecer. Um acampamento de sem-terra, por exemplo, pode representar, mesmo empregando expedientes que contrariam a legislação vigente, que proíbe a ocupação, um espaço que consegue emanar ordens e utilizando de diversos expedientes aceitáveis ou não, legais ou não, em determinados momentos revela-se um espaço que manda e dos demais espaços exige obediência. A análise que se pode fazer então é que há distintas formas de mando e de obediência e esses papéis podem modificar-se na dinâmica espacial de acordo especialmente com os interesses e necessidades econômicas e culturais.

Na lógica espacial centro-periferia nem sempre os centros são mais densos, fluidos, rápidos, luminosos e de comando. Da mesma forma as periferias não seriam necessariamente aquelas mais rarefeitas, viscosas, lentas, opacas e de obediência. Deve-se reconhecer que há espaços em que esses aspectos coincidem, mas as forças centrífugas que espalham e as forças centrípetas que atraem os elementos, atribuindo-lhes essas rugosidades, não se mostram linearmente e menos ainda de forma homogênea ou previsível. Numa análise sistêmica há uma manifestação geral de centros e de periferias, mas analiticamente fervilham peculiaridades e contradições - os espaços horizontais (SANTOS, 2001) - onde imperam geralmente as resistências e também as alternativas.

Isso posto, para analisar as aprendizagens considerando a orientação, a escala e as representações mentais e gráficas, é importante ter presentes as possibilidades de rugosidades em densidades e rarefações das próteses espaciais reveladas em cada local que vemos, imaginamos, lemos ou interpretamos graficamente. Olhar em escala sistêmica, na perspectiva proposta por Boaventura Santos (1988), permite compreender a percepção abstrata das formações, o que é importante na organização do espaço, para sua compreensão e reflexão sobre como os sujeitos se movimentam nele.

Na percepção sistêmica em pequena escala há o perigo de as relações representacionais se cancelarem mutuamente. Isso porque, na totalidade, ficamos sem referência com a realidade. No todo/global a vinculação com o real e local pode distanciar-se muito, exigindo sempre uma sistematização para ocorrer identificação e atribuir sentido ao sujeito.

No que diz respeito ao analítico, o detalhe que Milton Santos (2001) percebe como espaço horizontal (cotidiano, residencial e heterogêneo) em oposição ao vertical (empresarial, transnacional e homogêneo), é possível perceber onde e como residem as ações significativas, determinantes e concretas da vida. Podemos pensar que a horizontalidade é relativa à vida comum, que também emana poder decisório pela sua concretude da grande escala cotidiana.

Para a compreensão da grande escala, é possível pensá-la como uma subdivisão, uma cisão, um esfacelamento chegando à cidade e ao lugar. Na decomposição está o “traço mais característico do conhecimento” (SANTOS, 2004, p. 94-95). Assim, pensar esse espaço considerando suas rugosidades, dependências, luminosidades e opacidades a partir das categorias espaciais de análise é uma alternativa que pode facilitar esse processo na Educação Geográfica.

Essas análises das rugosidades espaciais são importantes e próprias para serem entabuladas pela Geografia escolar porque discutem a construção das concepções representativas de espaço. Estas elaborações relacionam-se com os conceitos que escolhemos para nossa discussão, ou seja, a situação e localização, a escala e as próprias imagens mentais e as representações generalizadas apresentadas pelos mapas gráficos. Nesse cenário Boaventura Santos (1988) chama a atenção para o fato de que “para ser prático um mapa não pode coincidir ponto por ponto com a realidade (...) os mapas distorcem a realidade através de três mecanismos principais: a escala, a projeção e a simbolização” (p. 143). Ou seja, o mapa que nos auxilia na educação geográfica para a construção das representações de lugar e de mundo têm critérios e codificações, que obrigatoriamente devem ser levados em conta.

Pelas limitações e possibilidades que a percepção das rugosidades espaciais e das construções na escola apresentam, entendemos que a orientação espacial e as diferentes escalas de análise para as compreensões das representações mentais e gráficas são conceitos importantes na educação geográfica. Por isso definimos como conceitos relevantes porque exigem prospectivamente habilidades essenciais à formação integral dos sujeitos estudantes porque levam às abstrações e generalizações.

A relevância dessa apreensão conceitual na escola reside na possibilidade de construir conhecimentos e competências relacionadas com o senso de localização nos espaços reais e também nas representações mentais e gráficas. É a capacidade de se movimentar não apenas fisicamente, mas também ter consciência da situação em âmbitos diversos da vida social, econômica, cultural e política.

A capacidade de perceber e perceber-se no todo sistêmico pode ser compreendida uma vez que se reduza a escala e se escolha simbolizações que mantenham a sua essência.

Perceber a parte analítica ou a grande escala permite a ampliação da quantidade e qualidade das informações sobre elementos e ações porque possibilita a análise de uma área de abrangência menor, porém, mais detalhadamente. Boaventura Santos (1988) nos convida a entender essa importância escalar ao discutir a cartografia do Direito:

A legalidade da grande escala é rica em detalhes, descreve pormenorizada e vivamente os comportamentos e as atitudes, contextualiza-os no meio envolvente e sensível às distinções (e relações complexas), entre familiar e estranho, superior e inferior, justo e injusto. (...) a legalidade em grande escala é pobre em detalhes e reduz os comportamentos e as atitudes a tipos gerais e abstratos de ação.(...) por outro lado, determina com rigor a relatividade das posições (os ângulos entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas), fornece direções e atalhos e, é sensível às distinções (e às complexas relações) entre parte e todo, passado e presente, funcional e disfuncional (p. 152-153).

Podemos perceber que a analogia do autor com o Direito, na vida real, diz respeito às capacidades que podem ser acionadas permanentemente para o processo de orientação, situação e localização nos contextos social, político, econômico e cultural, entre outros, para além e aquém das meras dimensões e áreas físicas. As representações requisitadas pelo sujeito quando da sua ação são essenciais aos seus planejamentos e movimentos.

A análise em escala (escala grande quando se refere ao local e escala pequena quando se refere ao regional/global) oportuniza também uma reflexão sobre o particular e o coletivo, o simples e o complexo, o perto e o longe, o próximo e o distante, o antigo e o recente, o interno e o externo, o conhecido e o desconhecido, o maior e o menor, o seqüencial e o simultâneo, o anterior e o posterior, o horizontal e o vertical, e o simples e o complexo, entre outros graus, níveis e instâncias de complexificações possíveis.

Na escola não se trata de meramente orientar-se física e espacialmente por meio de elementos naturais (Sol, Lua, Cruzeiro do Sul, Estrela Polar) ou instrumentos artificiais (bússola, GPS – Sistema de Posicionamento Global, mapas). Igualmente, no trabalho com o conceito de escala, espera-se que se vá além da fórmula para exercitar o cálculo matemático da distância real (D), da distância gráfica (d) ou da própria escala (E) gráfica ou numérica. E, no trabalho com as construções de imagens mentais e com a interpretação de mapas gráficos, o objetivo é ir além da compreensão de se tratar de uma representação de uma parte que sofreu redução e codificação. Espera-se também que se entenda as imagens construídas e os mapas produzidos e apresentados como resultados de elaborações escolhidas e direcionadas para objetivos previamente estabelecidos.

Dessa forma, a orientação, a escala e as representações podem auxiliar cada sujeito na sua emancipação como cidadão em interação com o espaço que o influencia e que este

cidadão - como condição para tal - auxilia na sua construção. É saber-se cidadão com os papéis inerentes a ele e aos grupos com os quais convive no local e com o global, uma vez que:

Uma imagem ambiental eficaz confere ao seu possuidor uma forte sensação de segurança emotiva, já que pode estabelecer uma relação harmoniosa entre si e o mundo exterior. Isto constitui o extremo oposto do medo provocado pela desorientação (....) (FABREGAT, 1995, p. 106).

Por isso é importante conseguir observar e enxergar as rugosidades espaciais nas mais diversas formas, abrangências, cores e dimensões como realidades concretas, numa dinâmica de funcionamento concomitante e sobreposta em que os elementos e ações, os fixos e os fluxos, o velho e o novo, o interno e o externo, o luminoso e o opaco, o rápido e o lento, atuam numa lógica periferia-centro-periferia.

Em Geografia escolar é fundamental, então, perceber o espaço não como quadros estanques, fragmentados e alheios, mas como cotidianos e lugares, expressos nas paisagens e que podem ser vistos e interpretados mediados pelo reconhecimento da orientação, por meio de escalas e estruturas de representação.

Os conteúdos escolares, apresentados na forma de conhecimentos ancorados e imbricados nas noções de cotidiano, lugar e paisagem e de conceituações como orientação, escala e representação, entre outros, podem alavancar os significantes e atribuir significados outros, generalizantes e de pertencimento ao local e ao mundo, mas, fazendo sentido ao sujeito estudante, e dessa forma podendo passar a constituir novas estruturas cognitivas.

A possibilidade de perceber nas paisagens os cotidianos e os lugares, considerando princípios conceituais de orientação, escalas de análise e critérios de representação, abre a perspectiva de pensar também outras categorias sobre as quais não nos deteremos nesta dissertação, mas que são também importantes como território, fronteira, região, natureza, sociedade. As formas de agrupar ou dividir atendem a objetivos e interesses que têm relação direta com o interpretador, ou seja, estudantes e educadores. Paralelamente as categorias espaciais de análise não podem ser percebidas individualmente, uma vez que o espaço é um todo complexo.

Podemos dizer que as concepções que vão sendo construídas sobre os espaços são relevantes e se refletem num processo dialético como causas e efeitos das idéias e das ações empreendidas pelos sujeitos. E sobre essas rugosidades presentes nas espacialidade vamos construindo representações de cotidiano, de lugar e de paisagens por meio dos conceitos na educação geográfica. As construções das aprendizagens escolares na Educação Básica

relacionam-se diretamente com a forma com que são oportunizadas e em função de como se entende que ocorre o processo de aprender. Nessa perspectiva, no segundo capítulo discutiremos as possibilidades de aprender considerando especialmente os conceitos cotidianos e científicos e as funções superiores.

2 O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: PROCESSOS DE APRENDER GEOGRAFIA

2.1 A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS

O cotidiano, o lugar e as paisagens, bem como a orientação, a escala e as representações, constituem-se, respectivamente, em importantes categorias e conceitos na educação geográfica e que podem ser vinculados às possibilidades e limitações no processo de aprendizagem na Educação Básica. Refletir sobre como ocorrem os processos de construção dos conhecimentos é o que propomos discutir para poder desenvolver uma análise da relação com essas categorias significativas e com conceitos geográficos nos processos de aprender.

Para desencadear essas reflexões buscamos na obra de Lev Semenovich Vigotski, especialmente, algumas ancoragens porque acreditamos que suas análises centram nas interações sociais os processos de aprendizagem dos sujeitos. Como Vigotski, entendemos o sujeito e as suas aprendizagens como produto do social e em construções que se desenvolvem do inter para o intrapessoal. Também acreditamos na necessária e essencial arbitrariedade da aprendizagem escolar para a geração e estimulação do desenvolvimento cognitivo e das formas superiores de pensamento. Assim, na primeira parte deste segundo capítulo realizamos uma reflexão sobre os processos escolares de aprender para poder estabelecer na segunda parte uma discussão da sua relação com as possibilidades nas categorias e conceitos geográficos. Nessa perspectiva começamos analisando a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, a importância da educação escolar, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos e as formas superiores de pensamento.

Nesse percurso, para nossa análise é fundamental explicitar que a constituição do sujeito se dá do exterior para o interior. Esse sujeito é interativo, constrói conhecimentos e se constitui a partir das relações interpessoais. Na relação de troca com outros e consigo próprio vai internalizando conceitos, papéis e funções sociais. Esse processo é um movimento do plano social (relações entre as pessoas) para o plano individual (do sujeito consigo mesmo) (VIGOTSKI, 2001). Podemos dizer então que resultamos de todas interações a que somos submetidos. Assim, o que aprendemos resulta do amálgama das relações com os elementos e as ações, num processo que se inicia no nascimento e vai até a morte. A família, os círculos comunitários e a escola compõem os quadros que nos constituem como sujeito. Isso porque somos desde o nascimento o resultado da soma da diversidade de elementos e ações, via linguagens, aos quais somos expostos pelas circunstâncias com as quais vivemos. Somos

gerados em cotidianos dos quais resultam os lugares e interagimos com paisagens em processos de construção permanente.

Isso não quer dizer que nos constituímos de forma homogênea pelo fato de os cotidianos e períodos das vivências coincidirem. Constituímos-nos como seres humanos peculiares por que as interações por meio das diversas linguagens ou codificações e generalizações às quais somos submetidos – mesmo que criados nos mesmos espaços e tempos – têm respostas dos sujeitos sob formas diferentes. Podemos esclarecer exemplificando: irmãos gêmeos univitelinos, embora nasçam e cresçam no mesmo lugar e período e mesmo que sejam expostos às mesmas relações com objetos, ações, culturas e outros, ainda assim serão diferentes porque cada um compreenderá a si a partir do outro, ciente de que o outro não é inerente a ele. Essas igualdades a que são expostos são semelhanças apenas aparentes, uma vez que ao “olhar” (pensar, viver com) o mesmo objeto ou evento cada sujeito inclui e maximiza ou exclui e minimiza aspectos de acordo com os sentidos que lhe foram sendo incorporados e que são individuais. Os códigos de comunicação empregados e compreendidos o serão especificamente para cada um. No ato de chegar até eles de forma intermediada, cada informação será apreendida como um conhecimento de forma diferente. É um chegar sempre novo. Mesmo numa suposta tentativa de repetição do fato e do ato, essa intermediação sempre será renovada, ou melhor, reelaborada, refeita. Assim, nos configuramos pelas interações específicas decorrentes.

Vygotsky (2001) estudou os processos de desenvolvimento e aprendizagem e a estruturação desde as impressões desordenadas, passando pelos pensamentos por complexos até chegar à conceituação. A capacidade para essa conceituação é resultado de todo um processo de associações e confrontações que exige abstração e generalização, mas não é algo dado nem linearmente construído. Nesse viés, o autor escancara a essencialidade da escola no que se refere ao aprendizado, como meio de provocar, fomentar e capacitar o desenvolvimento, por que pode estimular a geração de capacidades cognitivas nos sujeitos. A escola é então o importante ambiente de encontro dessas diferentes percepções e comportamentos, aliada à intencional sistematização dos conhecimentos e conceitos.

Nesse contexto, na educação escolar básica as aprendizagens são essenciais, porque é o momento em que os sujeitos estão mais abertos ao exterior que está sendo “apresentado” sistematicamente, convocando o sujeito para a geração, potencialização, generalização e abstração das relações:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (...) o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p.101, grifo nosso).

Essa condição nos leva a refletir sobre a importância do ambiente criado na escola, que tem na aprendizagem arbitrária de conceitos científicos e no modelo coletivo sua característica específica. É na escola que se promove o encontro de distintos sujeitos que vêm constituídos cada qual na interação com seus espaços e tempos, visando a aprender conceitos científicos e fomentar as formas superiores de pensamento.

Enquanto o amadurecimento é da ordem do biológico, a aprendizagem é da ordem do histórico-social. Ou seja, desenvolvimento é o curso da evolução da vida e o aprendizado é o que vem ao encontro do sujeito desde o nascimento (ou até mesmo na vida intra-uterina). Podemos entender com base em Vigotski (2001) que existe uma matriz biológica necessária para a condição humana. A constituição do ser humano como ser social é então uma condição biológica, todavia o aprendizado - na nossa discussão o aprendizado escolar - produz algo novo. Isso porque essa aprendizagem é sistematizada e nela reside a possibilidade de provocar diferentes conexões e novas sinapses e assim novas funções para as estruturas cognitivas que permitem novas formas de pensar e agir, sem a permanente e repetitiva recorrência à tentativa e erro que se realizaria concretamente para poder se movimentar na vida. Vigotski (1991) assim explica essa possibilidade da educação escolar:

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para a assimilação do princípio (p. 94).

No aprendizado em âmbito escolar essa possibilidade se multiplica por que ali estão presentes o ambiente e a intencionalidade específica de provocar essas operações, oportunizando maior diversidade de possibilidades e, portanto, de levar em conta uma análise sempre mais complexa. Assim “(...) ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem” (VIGOTSKI, 2001, p. 94).

Tendo presente essa essencialidade da educação escolar como mecanismo processual para a provocação e a geração de capacidades cognitivas que podem modificar as estruturas e assim interferir na vida dos sujeitos, podemos ampliar nossa análise, investigando como essas capacidades são aprendidas para poder refletir sobre como podem ser oportunizadas pela

escola. Os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, bem como as funções elementares e superiores, são os percursos que seguimos para nossa reflexão sobre os processos de aprender.

Um conceito é uma construção que certamente partiu do concreto, real e atual e que tende à generalização e à abstração. É então um ato de generalização. É um conjunto de atributos que permite compreender um complexo de elementos relacionados a um determinado tema. Quanto menor a escala de análise (geograficamente falando, escala pequena é aquela que permite uma análise do todo) mais abstrata, ampla e elaborada é a generalização ou o conceito. A linguagem (em todas suas formas, mas especialmente a escrita) é essencial nesse contexto porque é por meio dela que se pode levar às elaborações dos conceitos científicos. Isso porque ela é o resultado de um complexo sistema de signos codificados, o que exige do sujeito o acionamento de elementos representativos (letras, palavras e outros códigos imagéticos, como mapas e tabelas) que simbolizam graficamente o real e o concreto. Essa linguagem, além de ser constitutiva do sujeito, é ao mesmo tempo a possibilidade de comunicação e convivência. Esta convivência também se torna possível graças à linguagem em que há o uso de generalizações ou conceitos ajustados entre as pessoas para poderem se entender.

Os conceitos cotidianos são definidos como aqueles com que se tem contato e são apreendidos durante o processo de desenvolvimento, sem recorrência a uma abstração e generalização arbitrária. Eles se caracterizam por serem ricos em vivências, ou melhor, em experiências concretas. Podemos adiantar que são as vivências que se apreende em grande escala (geograficamente falando, grande escala é a percepção de um espaço em área menor, mais próxima, o que permite uma visualização pormenorizada ou detalhada dos elementos e ações nesse espaço). Tendem a ascender para a elaboração, que pode ser obtida no encontro com os conceitos descendentes, que são os escolares arbitrários denominados conceitos científicos.

Os conceitos espontâneos vão sendo formulados na medida em que se aplica a linguagem para nomear objetos e fatos, presentes no cotidiano, no lugar e nas paisagens. A comunicação se dá sempre em referência a algo da realidade exterior, ou seja, aos objetos e ações espacializadas. Podemos entender então que esse espontâneo chega ao sujeito de forma não intencional e sistemática.

A espontaneidade caracteriza-se pela não consciência do conceito e pela ausência de um sistema. Esses conceitos cotidianos estão alicerçados na vida concreta, mas para descolar do real e pontual e chegarem ao abstrato e geral, é necessário ascenderem ao encontro do conceito científico. Os conceitos científicos são todos aqueles que derivam de um corpo

articulado de conhecimento e se revelam, no currículo escolar, fundamentais na organização da escolha do que ensinar, sob o formato de conteúdos escolares (cuja elaboração abordamos no capítulo um) para serem trabalhados com os alunos. Esses conceitos científicos necessariamente precisam descender e encontrar os conceitos cotidianos, atribuindo-lhes assim novos significados.

(...) Cabe supor que o surgimento de conceitos do tipo superior, como são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos (...). O desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2001, p. 261).

Podemos assegurar então que a sistematização e generalização maiores justificam-se por que atribuem sentidos (tocando os conceitos cotidianos) e conseguem modificar as funções que qualificam o cotidiano, o lugar e as paisagens, num processo de reconstrução permanente das estruturas cognitivas. Nas palavras de Vigotski (2001):

(...) o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição primária que, nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações (p. 244).

Esse encontro promove um aprimoramento das vivências concretas e pontuais, uma vez que as generalizações oportunizam uma análise mais sistêmica, que vai ao encontro do objetivo da educação escolar: a cidadania e a melhoria da qualidade da vida. Essa estrutura, porém, é resultado de todo um trabalho com os conceitos científicos. A interação dialógica com outras pessoas e elementos, que aumenta, significativamente, vai propiciando um distanciamento do concreto e vai se abstraindo cada vez mais, uma vez que os códigos vão permitindo uma maior generalização em substituição aos objetos e ações concretas. Estamos assim nos encontrando com os conceitos científicos. É na escola que pode ocorrer essa “colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto” (VIGOTSKI, 2001, p. 244).

Vigotski (2001) considera conceitos científicos aqueles formados a partir da aprendizagem sistematizada e, portanto, a partir do momento em que a criança se defronta com a vida escolar. Ao iniciar o seu aprendizado na escola, auxiliado pelas explicações e interações com seus professores, o estudante chega à definição dos conceitos científicos, mas a apropriação destes conceitos só ocorre a partir das atividades escolares. É importante alertar

que essa apropriação não ocorre “de vez”, ou seja, é um processo que vai se complexificando em ida e retorno que dura a vida inteira, tendo, porém, na Educação Básica o momento estrutural importante que favorece a essa nova possibilidade.

Os conceitos científicos são pobres em vivências, mas ricos em abstração e consciência. Ascendem para a significação e, num processo cíclico de causa e efeito, o nível de tomada de consciência também passa a ser mais elevado. É o que Vigotski (2001) denomina de Lei do Deslocamento, em que “(...) tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (p. 275). Nesse sentido a tomada de consciência exige operações intencionais do sujeito, que podem ser oportunizadas pela escola e que caminham em direção às formas superiores de pensamento.

Essas funções psíquicas superiores que funcionam como elos para os conceitos, estruturam-se segundo uma hierarquia que se constrói como produto do desenvolvimento histórico do comportamento que surge e se forma com a característica fundamental de dependência e relação com o meio sociocultural. Funções superiores são capacidades como a atenção, a memória e a percepção, que são acionadas, voluntariamente, além da vontade e do pensamento, que passam à função de planejamento. Constituem-se essas funções superiores de um complexo sistema hierárquico em que a função central é o desenvolvimento do pensamento ou a função de formação de conceitos (VIGOTSKI, 1993-1997, p. 119).

As formas superiores de pensamento são capacidades especificamente humanas e que caracterizam o homem adulto e culto. São novas combinações que permitem atribuição de sentido ao que é percebido, significando que a percepção da realidade passa a ser mais sistemática, ordenada, regulada e categorial. A memória atua com a função não mais apenas de recordação, mas especialmente como instrumento de planejamento. Ao invés de o intelecto estar a serviço da memória, é esta que serve ao intelecto para potencializá-lo e atribuir sentido (VIGOTSKI, 1993-1997). Essa capacidade é importante para entender a estrutura do aprender, posto que a memória serve de recurso para os paralelos, o que permite criar análises sempre mais generalizantes e abstratas, num processo de descolamento do concreto que dá ao intelecto o “controle intencional” das análises em escala.

A atenção se intelectualiza e se caracteriza em virtude de passar a ser voluntariamente convocada pelo sujeito.

A atenção voluntária se caracteriza principalmente por sua relação com o pensamento. (...) O pensamento é que determina a atenção em seu ponto máximo de desenvolvimento (atenção voluntária). É indubitável que a atenção ativa, voluntária, é um produto avançado do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1993-1997, p. 138).

Essa forma de atenção é uma premissa do pensamento por conceitos e isso indica que a atenção chegou a um estágio superior e mais completo de atenção voluntária e interna.

O pensamento ou o “intelecto ativo” como denomina Vigotski (1993-1997, p. 151), também se relaciona com a memória, a percepção e a atenção, que têm no planejamento uma característica importante. Assim é que “O homem domina o seu comportamento e o subordina a um determinado plano através da linguagem e com sua ajuda” (p. 165). É na linguagem em suas mais distintas formas que se estratificam as possibilidades do pensamento por conceitos científicos e que podem promover as formas superiores de pensar.

Essas funções superiores são operações internas que podem ser concretizadas com a ajuda dos meios externos. Mais tarde são incorporadas ao comportamento e perdem sua aparência exterior. (p. 144). Daí o papel da escola como meio e forma externa para provocar essas funções psicológicas superiores.

Cabe aqui advertir que o uso arbitrário da linguagem do conceito científico é propriedade central da educação escolar. Quer dizer que a particularidade da instituição escola reside na apresentação, ao sujeito aprendente, de algumas tradições historicamente construídas para que esse sujeito possa compreender e compreender-se nesse contexto e a partir daí fazer suas escolhas.¹⁶ A possibilidade de sistematizar para atingir as formas superiores de pensamento é o papel da escola, que é uma estrutura criada especificamente para promover a internalização das formas culturais (enraizadas e historicamente desenvolvidas) e que envolvem a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base a operação com signos. É o que Vigotski (1993-1997, p. 65) denomina de “salto qualitativo da psicologia animal para a humana”.

Nosso entendimento é de que são os sujeitos do mundo que acordam as compreensões - o que é válido, o que é aceito e o que é correto ou o que não é aceitável nas vivências locais e globais, daí derivando as percepções e ações gerais que se constroem e se revelam com e na

¹⁶ É importante considerar que essa tradição apresentada como um todo, especialmente pela escola, também é resultado das escolhas anteriores e por isso vem carregada de princípios que foram sendo aceitos e incorporados no decorrer da evolução.

espacialidade.¹⁷ Assim, atribuímos à escola, em seu trabalho com signos (escrita, mapa, gráfico, equação, imagens e outros) e no processo de mediação, o papel da generalização e sistematização, bem como o fomento às funções superiores. A Geografia, que é o foco de análise nesta dissertação, tem no espaço (real e representado) sua centralidade de análise, sendo relevante refletir sobre como pode trabalhar essas viabilidades.

2.2 CATEGORIAS E CONCEITOS GEOGRÁFICOS NOS PROCESSOS DE APRENDER

Propomos fomentar o debate sobre os processos de aprender em Geografia convidando a pensar sobre a questão central de que o *conteúdo da vida diária de todas as pessoas* conecta-se de modo recorrente com as categorias geográficas: cotidiano, lugar e paisagem. Paralelamente, os “conteúdos escolares” vinculam-se com essas categorias como viabilizadores das funções superiores via conceitos científicos como orientação, escala e representação. Ensaíamos, assim, nessa discussão, um pensar sobre as aprendizagens tendo em mente os conceitos cotidianos e científicos no percurso para as funções superiores para podermos então analisar algumas possibilidades de mediações em Geografia.

Nas aulas de Geografia na Educação Básica as categorias e conceitos estão presentes sob a forma de objeto de estudos, e, como um todo, têm vinculação com o que é real, concreto e atual. Também, de qualquer modo, *nenhuma pessoa pode ser concebida separadamente dessas instâncias, uma vez que todos vivem em uma espacialidade* que na educação escolar em Geografia são conteúdos propostos de forma articulada e sistematizada. O cotidiano, o lugar e as paisagens são então instâncias de análise que permitem toda uma gama de relações, interpretações e possibilidades, uma vez que têm sentido para o sujeito e por isso permitem atribuição de novos significados. São fundamentais e relevantes para cada sujeito individualmente. Por isso é importante que sejam levadas em conta pelo professor como elemento para provocar generalizações que promovam as aprendizagens dos conhecimentos.

Os ambientes de convivência diária de cada sujeito estão presentes sob a forma de conceitos cotidianos, os quais são espontâneos e pertencem à estrutura do pensamento que foi

¹⁷ A proposição de entendimento do real é muito mais do que pode ser dito ou escrito. Como, no entanto, somos constituídos pelo que dizemos como humanos desse real, é importante olhar a partir de instâncias que nos sirvam de referência, ou então não temos nada para empreender caminhadas à melhoria do que pretensamente entendemos como qualidade de vida. Isso porque sem decisões pessoais não há organização da sociedade e sem essa organização da sociedade não há como falar de decisões pessoais. Somos o que nós humanos dizemos e nomeamos que somos. Para essas nomeações que atribuímos nos reportamos às construções que incorporamos nas vivências diárias e espontâneas no cotidiano, no lugar e com as paisagens.

sendo construída no decorrer do desenvolvimento. Necessitam da arbitrariedade externa educativa escolar, que vem para atribuir significados outros, via conceitos científicos, para as funções superiores.

É importante alertar que os referenciais (o cotidiano, o lugar e as paisagens) são concretudes fundamentais para todas as aprendizagens e as possibilidades de elaborações em todas as áreas do conhecimento, pois são os espaços de conexão entre as informações concretas e os conhecimentos abstratos. Nessas categorias espaciais também se revelam o pertencimento e o reconhecimento de cada sujeito e por isso podemos concluir que permitem contextualizar a partir do que já foi internalizado por aprendizagens espontâneas no decorrer do desenvolvimento do sujeito.

Lembramos, também, que o cotidiano se configura nas vivências do dia-a-dia e que o lugar é a instância espacial com a qual se estabelece vínculo emocional. Por isso é o alicerce sobre os quais vão se fixando as conexões e se construindo as estruturas dos indivíduos. A paisagem expressa a concretização dos “sistemas de objetos e de ações” (SANTOS, 1985) do espaço geográfico e é a base visível das informações dos cotidianos e dos lugares.

Vygotski (2001) em suas análises considera o lugar, o espaço vivido e todos os elementos próximos, sejam eles materiais ou humanos, fatores determinantes nas construções individuais. Freire (1987) também propõe uma reflexão das aprendizagens como um todo, considerando o local e seus elementos como os alavancadores das construções significativas e eficazes. Podemos afirmar ainda que o que move os sujeitos é a percepção que eles têm dos objetos e das pessoas e esses são sempre espacializados. E, nesse sentido, Vigotski (1991) é enfático ao afirmar que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos” (p. 64). Ou seja, as operações partem do local expresso e percebível na paisagem e com os elementos naturais e culturais desse cotidiano e lugar, para só então tornarem-se elaborações internas e intrapessoais. Por isso podemos dizer que as categorias espaciais cotidiano, lugar e paisagens são essenciais para as relações entre a informação e o conhecimento na educação escolar.

A realidade do cotidiano, do lugar e da paisagem é também uma percepção e apreensão que ocorre de modo particular. Na Geografia escolar propõe-se uma categorização e sistematização por meio da generalização e da abstração dessa realidade sob o formato de categorias e conceitos que permitam a atribuição de novos sentidos e significados. Bon (in MORIN, 2007, p. 282), ao analisar a área do conhecimento da Literatura e suas possibilidades de escrita criativa, assinala que a “nomeação do mundo imediato permite aos jovens que eles reencontrem a confiança, que se socializem e se apropriem de uma herança ou, melhor, de

uma comunidade de herança”. É necessário, todavia, ter atenção nessa elaboração dos conhecimentos científicos a partir do cotidiano, do lugar e da paisagem, pois, corre-se o risco ficar no mero empirismo. É por isso importante refletir sobre essas categorias e seus sujeitos na relação com os conceitos, para poder realizar análises das implicações nas aprendizagens dos conceitos. E é na possibilidade da educação escolar que se pode abstrair e generalizar via arbitrariedade dos conceitos científicos.

As operações de pensamento partem então do que se manifesta, do que está expresso, do que é percebível e visível na paisagem e com os elementos e ações naturais e culturais desses cotidianos e lugares para depois se tornarem elaborações internas e intrapessoais (VIGOTSKI, 2001). Para a apropriação, ou melhor, para a significação dos conceitos, é necessário considerar o local do sujeito para daí ocorrer a atribuição de novos significados, configurando-se assim o que entendemos como aprendizagem. Paralelamente, as manifestações pontuais e singulares dos locais dos sujeitos necessitam dos conhecimentos e conceitos científicos para serem reconhecidos, valorizados e terem atribuído outros e novos sentidos. Nas palavras de Cavalcanti (2005b), o pensamento conceitual “permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo” (p. 196). Ressalta ainda a autora que essa é uma função da escola e que contribui para a consciência reflexiva do estudante, uma vez que “a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a solução de problemas” (p. 196).

Cavalcanti (2005b, p. 187) complementa essas idéias assinalando que “o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. (...) tem prioridade então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social”. Ou seja, as possibilidades de aprende de cada sujeito têm relação direta com as situações por ele vivenciadas. Daí se realiza uma “reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação” (p. 188). A realidade objetiva, como conteúdo externo e com a ajuda de instrumentos socioculturais, é que forma a consciência dos processos psicológicos superiores. É o foco central das discussões na Geografia e na educação geográfica, que tem seu objeto de estudos nos elementos e ações espacializadas, ou seja, na realidade objetiva.

Os conceitos que aqui discutimos (orientação, escala e representação) podemos entende-los como instrumentos viabilizadores para as funções superiores, porque exigem a apreensão do real. Fazem parte das listagens de conteúdos na Educação Básica e muitas vezes aos estudantes podem ser apenas mostrados como aspectos estanques e alheios. Não é incomum a dificuldade com esses conceitos porque como são conceitos científicos requerem a

atribuição de sentido para poderem ser incorporados à estrutura cognitiva do sujeito. Essa atribuição de sentido pode ser lastreada nas categorias cotidiano, lugar e paisagem, mas é importante que exijam o desencadear de atenção, percepção, pensamento e memória voluntários num percurso para funções superiores. Cavalcanti (2005b) lembra que “para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados” (p. 195). Essa significação é fundamental para evitar um ciclo de mera repetição das informações pontuais, o que dificilmente acrescentaria significados aos significantes já apreendidos.

Os conceitos orientação, escala e representação trabalham com a prospecção, porque permitem e ao mesmo tempo exigem *uma atitude voluntária e consciente, um lançar para além do real, do concreto e do próximo. Isso demanda que o sujeito realize operações de abstração e generalização sempre mais complexas*. Por isso podem servir como pontes, ou, melhor dizendo, como “guindastes” que podem alavancar as aprendizagens dos conceitos científicos em todas as etapas do ensino. Assim, entendemos a Geografia como área fundamental considerando que seu objeto de estudos é o espaço geográfico apresentado em instâncias e conceitos que são inerentes à vida do sujeito. Devemos ter em mente o que Cavalcanti (2005b, p. 187) prega: que os processos psicológicos superiores discutidos por Vigotski “têm a característica de alto grau de universalização e descontextualização da realidade empírica imediata” e a educação escolar realiza exatamente esse papel de descolar do real, do concreto e próximo, devendo oportunizar percepções em escalas simples e complexas, maiores e menores.

Entendemos então os conceitos como possibilidades escolares constituidoras de processos de pensamento. Os conceitos científicos estão no percurso para os processos psicológicos superiores, porque exigem a abstração de particularizar e generalizar, de aproximar e distanciar, de unir (agrupar) e separar (isolar) e de incluir e excluir, entre outras capacidades. Partindo do cotidiano, do lugar e das paisagens pode-se oportunizar ao aluno: situar-se no espaço e no tempo, orientando-se não apenas fisicamente; perceber-se em escala grande e pequena, indo além da fórmula gráfica ou numérica, e compreender representativamente para além das imagens mentais e da cartografia dos mapas. Este ir além é se perceber no local, no regional e no global, e também em outros contextos e com outras relações sociais, políticas, culturais e econômicas. São processos num movimento analítico-sistêmico-analítico, numa dialética permanente, como viabilidades da educação geográfica para a construção de conhecimentos.

Nos primeiros anos da Educação Básica ocorrem as primeiras estruturas e conexões com os cotidianos, lugares e os elementos de suas paisagens. Por isso pode-se dizer que as conexões anteriormente referidas, entre o lugar, as paisagens, o cotidiano e os conceitos científicos na Educação Infantil e Anos Iniciais têm sido investigadas e debatidas nos meios acadêmicos de forma mais incisiva. Parece, porém, que embora haja discussões, ainda há dificuldades de os sujeitos estudantes perceberem-se no real via categorias (cotidiano, lugar e paisagem) e abstraírem e generalizarem via conceitos (como orientação, escala e representação). Para entendermos melhor essa dificuldade podemos pensar no fato de que ao olhar para um mapa, por exemplo, ainda há dificuldade de se localizar e especialmente de o sujeito sentir-se inserido e representado nesse mapa. Essa capacidade é básica para entender os conteúdos e códigos do mapa e entendê-lo como resultado de escolhas de escalas, legendas, projeções e objetivos de representação. Também é fundamental para o sujeito perceber-se como pertencente ativo naquela abstração representativa escolhida (no mapa).

Consideramos para essa análise, também, que os processos de pensamento se dão no momento em que está ocorrendo a ação (VIGOTSKI, 2001). Ou seja: a aprendizagem se realiza no momento em que está se desenvolvendo a atividade, a audição ou a fala, entre outras formas de ação. É no ato de pesquisar, debater, elaborar ou refletir sobre um assunto, que se processa o aprender. Entendemos que aprender não é um fenômeno que ocorre automaticamente após se dar o contato com determinado assunto. Essa aprendizagem depende do esforço de convocação do sujeito aprendente, no momento em que está envolvido naquela tarefa de pensar, por exemplo. Na escola, no momento em que ocorre o ato pedagógico, que é a administração da situação de aprendizagem pelo professor, é que se dá o aprender. Por isso, quanto mais dinâmica e dialética for a aula, maiores serão as possibilidades de relações que o estudante pode estabelecer no processo de aprendizagem. Pode-se assegurar que uma vez que, no processo de ensinar, houver relação dialética com as conexões instanciais que têm sentido para o sujeito, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e se atingirá um maior número de estudantes.

Esse aprender apresenta-se ao sujeito sempre de forma mediada. Cavalcanti (2005b, p. 187) lembra ainda que a internalização das funções mentais superiores e a mediação ocorrem com o emprego de instrumentos. Essa mediação que é realizada na escola pelo professor de Geografia é fundamental, porque dela dependem as possibilidades no percurso às formas superiores de pensamento. Caso contrário pode-se incorrer numa repetição de informações com pouco significado e que se restringem ao que o sujeito já incorporou empiricamente e espontaneamente. Cavalcanti (2005b) nos esclarece:

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de Geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos da sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica (p. 198).

O papel do professor é oportunizar essa mediação por meio da interação (que é uma relação de ajuda, de confronto, de questionamento, em encontros e desencontros) entre o que é uma etapa já aprendida e o que é possível apreender, por meio, por exemplo, da problematização, avançando para outras escalas de análises. Acreditamos que uma forma de aprender os conceitos científicos escolares é alicerçando nos conceitos cotidianos. Como, porém, os conceitos cotidianos são mais particularizados e empíricos, é necessária a arbitrariedade da generalização, uma vez que a capacidade cognitiva amplifica-se em consonância com as capacidades de análise em escalas, bem como de acordo com a influência desses conceitos científicos sobre as ações cotidianas.

A problematização, a contextualização, o questionamento confrontador e o desafio às generalizações sempre mais complexas são elementos que podem estar no caminho das funções superiores na educação escolar em Geografia. Em artigo publicado (ANDREIS, 2008) desenvolvemos uma discussão sobre a “problematização dos lugares, paisagens e cotidianos no processo de aprendizagem”, no qual propomos ver no questionamento sistemático uma possibilidade de mobilizar o sujeito estudante por meio de perguntas que ao mesmo tempo o reportem aos seus significantes e exijam dele esforço de confrontação com outros elementos, contextos, espaços e tempos. Nessa discussão afirmamos que:

Perguntar-se e perguntar aos outros sobre as visões, relações e significados dos objetos e ações espaciais/temporais presentes nas paisagens pode ser um caminho (...) fundamental em todas as faixas etárias: o desafio às construções conceituais na infância, mas também, a manutenção das provocações para evolução nos conceitos mesmo na adolescência ou na vida adulta (p. 31).

Ratificamos o que Vigotski (2001) defende, ou seja, que se o ambiente não apresentar uma tarefa desafiadora, se não fizer novas exigências e não estimular o intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos desafios, o raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados ou só os alcançará com grande atraso.

Uma possibilidade de incentivar essas problematizações espaciais é o acionamento da percepção local pela observação e atenção, suscitando questionamentos sobre outros cotidianos, lugares e paisagens. Para Bakhtin (1988, p. 112), “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (grifos do autor). Isso significa que as elaborações podem ser realizadas de distintas formas verbais e gráficas, servindo, assim, para a interrogação sistemática como instrumento desencadeador de processos cognitivos de aprendizagem.

Problematizar os significantes e seus significados impõe-se como fator importante para incitar e impulsionar ou mobilizar para o afloramento de distintas e diversas análises e enfoques espaciais, provocando desafios e visualizações que antes ainda não haviam ocorrido. Problematizar, questionar e interrogar-se oportuniza o desenvolvimento mental prospectivo, ou seja, lançado à frente, ao invés do retrospectivo que é representado pelo desenvolvimento real. (VIGOTSKI, 2001).

Uma ciência aberta, imprevista, inventiva, incerta, inesperada, imaginativa, mobilizadora, incitadora e transgressiva, isto é, interrogativa, é a proposta apresentada por Morin (2007). Lerbet (in MORIN, 2007) observa que centrar a ciência na resposta é uma “verdadeira castração intelectual” e dificulta o “raciocínio abduutivo e transdutivo. (...) É o trabalho de problematização! Antes de saber o sentido que se pode dar à questão, talvez seja preciso reconhecer que há uma questão!” (p. 531). Quer dizer que se determinado conteúdo, por exemplo, minerais do Rio Grande do Sul, for apresentado apenas pela caracterização dos locais e quantidades existentes, resulta em informações fechadas. Esse assunto, porém, pode partir de interrogações relacionando com os significantes locais dos sujeitos aprendentes (os recursos do local). Paralelamente, pode-se promover o questionamento sobre as causas e efeitos naturais e artificiais da exploração, valorização e apropriação desses minerais como recursos. Esse percurso pedagógico abre a possibilidades educativas mais abrangentes e significativas. Concomitantemente oportuniza que maior número de estudantes aprenda os conceitos científicos porque abre para as recontextualizações em cada sujeito.

Essa reflexão e interpretação espaciais, uma vez postas em movimento, oportunizam uma análise que vislumbra, entre outras, as habilidades de situação, localização, articulação, confrontação, argumentação e representação. São habilidades importantes para a Geografia porque se relacionam com seu foco de estudos que é a espacialidade, e com qualidade de vida, porque supõem cidadania, pela consciência do espaço como uma construção à qual o sujeito pertence. É, por isso, importante promover essa forma de questionamentos que se traduzem numa investigação sistemática, partindo do exercício da investigação dos cotidianos, dos

lugares e das paisagens. Esse exercício de pesquisa é entendido como na proposição de Pedro Demo (2001, p. 48), que a considera “um diálogo com a realidade”, que oportuniza questionamento fundado nas paisagens do cotidiano e do lugar. Pode-se propiciar, assim, o acionamento de reflexões significativas que conduzem a ações e transformações no próprio cotidiano e lugar. É o que denominamos no capítulo um de “competência da ação”.

Propor a mobilização para o questionamento requer o entendimento de que o cotidiano, o lugar e a paisagem não se apresentam alheios, estanques, fatais, acabados e intransponíveis. Paralelamente exige que se vá além dessas instâncias pela generalização e sistematização. O ímpeto de participação, de busca e de transformação da realidade local é um movimento que parte da percepção do local como significativo para a inserção no global. Ou seja, é na apresentação do espaço local, que é o referencial dos sujeitos, como interrogativo, que pode estar uma forma de significá-lo oportunizando novas conexões e significados conceituais com o global e com o próprio local.

Os encaminhamentos de atos pedagógicos realizados pela escola, pelo educador e pela Geografia, quando norteados pelo questionamento, oportunizam a reflexão, a teorização e a sistematização do espaço cotidiano como elo da significação científica. As problematizações propostas vão ao encontro desses percursos, uma vez que partem da investigação e do questionamento sistemático das paisagens, dos cotidianos e lugares, levando em conta os envolvidos nos processos de aprender. É o que Cavalcanti (2005b) ressalta:

É no encontro/desencontro da Geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da Geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a Geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (p. 200-201, grifo nosso).

De qualquer modo a referência que o professor tem é o espaço vivido e é imprescindível sua sensibilidade para captar essa realidade do *saber cotidiano do aluno*. O fato de todos viverem num cotidiano, num lugar e construindo paisagens, além do fato de na escola se contar com a colaboração coletiva, cria ambiente propício ao alavancamento para formas superiores de pensamento. Nesse sentido se está utilizando a ferramenta do pensamento num processo comunicativo e dialético que considera como base a experiência imediata do aluno, mas que a extrapola na busca da generalização (CAVALCANTI, 2005b, p. 200-203).

É importante alertar ainda que “não é uma boa orientação apresentar para o aluno um conjunto de conceitos com sua definição pronta” (CAVALCANTI, 2005b, p. 202). É o que Vigotski (2001) chamava de tentativa estéril essa pretensão de ensinar conceitos diretamente. Por exemplo: ao trabalhar com o conceito de mapa, uma sugestão seria começar pela construção dos mesmos, para posteriormente poder se confrontar com outros mapas temáticos, compreender e apropriar-se conceitualmente da orientação e escala, entre outros. Assim, os mapas podem fazer parte da vida do estudante após seu estudo em sala de aula. Seria infrutífero, por exemplo, estudar o conteúdo escolar orientação e ao sair da aula na qual o professor “apresentou esse assunto” como informação o estudante não atentar para a orientação solar. Ou não saber incorporar isso a sua prática de locomoção diária acrescida da noção de representação dos lugares por meio de mapas com seus critérios escolhidos de abstração, redução e codificação. É claro que se trata de uma aprendizagem em processo, que não é imediato nem linear, mas que vai sendo incorporado às estruturas cognitivas para se tornar competência de ação pelo aprendente.

Esses conceitos cotidianos podem ser a base sobre a qual os conceitos científicos são assentados no caminho para as funções superiores que a educação escolar oportuniza. As instâncias cotidiano, lugar e paisagem podem servir como informações espontâneas para desencadear as generalizações na construção de conceitos como orientação, escala e representação. Essa discussão teórica pode ser qualificada pela pesquisa de campo que mostra, via respostas imagéticas, algumas construções conceituais pelos estudantes na disciplina de Geografia, até o final da Educação Básica. Essa aterrissagem sobre a realidade da sala de aula é o que propomos na seqüência.

3 APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1 AS CATEGORIAS E OS CONCEITOS PARA PENSAR AS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No percurso desta dissertação, que propõe refletir sobre as aprendizagens geográficas na Educação Básica, encaramos o desafio do confronto da discussão teórica com a concretude da sala de aula. Realizamos pesquisa de campo com estudantes para podermos ensaiar algumas análises das suas aprendizagens cotejando-as com categorias e conceitos espaciais discutidos. Para tanto consideramos que novos significados são aprendidos e incorporados na medida em que adquirem sentido pelo fato de terem se encontrado com os significantes de cada sujeito. Por isso entendemos como fundamental que os conteúdos ou conhecimentos levem em conta as paisagens do cotidiano e do lugar de cada sujeito. Também ressaltamos que conceitos como orientação, escala e representação, podem servir como elo de interconstituição entre os conceitos cotidianos e científicos. Para esse percurso justificamos nossa escolha pelas categorias e conceitos presentes nessa discussão e esclarecermos o que entendemos por categorias espaciais e por conceitos geográficos.

Podemos esclarecer que entendemos as categorias espaciais como um plano ou até um nível, a partir do qual observamos e analisamos um determinado espaço. Nessa escolha que fizemos pela categoria, privilegiamos alguns elementos. Isso permite focar com maior precisão alguns aspectos que desejamos ressaltar. Ou seja, grifamos alguns e esmaecemos outros aspectos de uma parcela do espaço que pretendemos considerar no nosso estudo.

Essa escolha que realça algum fenômeno é importante em virtude de que não é possível considerar todos os aspectos de uma realidade. No espaço local, regional e global visto sob a ótica da espacialidade física, social, econômica, política e cultural, existe uma multiplicidade de rugosidades em movimentos, o que exige uma análise que inclua alguns e que exclua outros elementos. É uma análise sob a qual há uma âncora pré-selecionada e anunciada, deixando evidentes os critérios que serão levados em conta. Trata-se de uma perspectiva especializada e espacializada de olhar uma determinada área.

Na Geografia são possibilitadas essas visualizações e reflexões sobre o espaço, a partir de diversas categorias espaciais. Cavalcanti (1998) escolhe para sua discussão sobre a construção dos conhecimentos na 5ª série do Ensino Fundamental, em entrevistas com professores e estudantes dessa série, as categorias lugar, paisagem, região, território, natureza

e sociedade. A autora desenvolve suas análises caminhando sobre essas instâncias para deprender suas interpretações sobre as repostas dos pesquisados.

Milton Santos (1988) refletindo sobre as metamorfoses do espaço habitado, realiza seu percurso de análise orientado pelas categorias espaço, região, cidade, paisagem, artificial e natural. O cotidiano é uma categoria presente nas discussões sobre o espaço nas obras de Damiani (2001), Certeau et al (2005) e em Rego (2007). Este último apresenta a obra que trata das práticas pedagógicas em Geografia (especialmente para o Ensino Médio) falando sobre “os espaços cotidianamente vividos (...)” (p. 9) e sua relevância. Essas categorias, dentre outras, são instâncias a partir das quais se pode promover análises espaciais importantes para a vida dos sujeitos porque estão presentes nos espaços com os quais há interação na vida diária. Elas pertencem ao conjunto temático da Geografia escolar porque têm em comum a centralidade da análise na espacialidade.

Para a reflexão sobre as aprendizagens geográficas na Educação Básica elegemos as categorias cotidiano, lugar e paisagem. O critério para essa escolha justifica-se especialmente por serem essas instâncias inerentes, percebidas e concebidas de algum modo na vida por todas as pessoas em função de serem concretas e geralmente atuais.¹⁸ Todas as pessoas vivem num cotidiano compartilhado, têm algum espaço como seu lugar de identificação e sentimento de pertencimento e convivem construindo paisagens. E o mundo, ou o regional e o global, constituem um conjunto indissociável de cotidianos, lugares e paisagens.

Julgamos que essas categorias podem nos permitir uma análise sobre as aprendizagens da Geografia escolar a partir das imagens (metodologia que mais adiante esclarecemos) que os estudantes produziram. Isso para poder identificar em que medida os conhecimentos da Geografia influenciaram na vida, entendida a partir das categorias que têm relação direta e por isso fazem sentido para os sujeitos. Pensamos que uma resposta totalmente desvinculada da vida do estudante possa mostrar que há limitada influência dos significados conceituais trabalhados nas aulas de Geografia. Também pode a resposta dar alguns indicativos para refletir sobre o ensino da Geografia e sobre a consideração dessas categorias na escola, durante os anos de frequência às aulas nesse componente curricular.

As concepções que escolhemos são aqueles conceitos científicos¹⁹ apresentados como conteúdos escolares pela Geografia desde os primeiros anos da Educação básica: orientação, escala e representação. Foram eleitos por serem elementos instrumentais importantes

¹⁸ Como o lugar é a instância espacial com a qual o sujeito mantém vínculo afetivo, pode haver locais do passado que sejam apreendidos como lugares.

¹⁹ São considerados científicos porque são generalizações ricas em abstração e arbitrários em oposição aos conceitos cotidianos, que são ricos em experiências e espontâneos.

utilizados pela Geografia no processo de mediação das instâncias cotidiano, lugar e paisagem - que são concretas, reais e atuais - com a abstração e generalização que são necessárias para a incorporação desses conceitos. Os conceitos que escolhemos são potenciais alavancadores que permitem a análise dialética e dialógica do local e real com o regional/global e não palpável, ou seja, da aprendizagem dos conhecimentos científicos no percurso a formas superiores de pensamento.

Os três conceitos são inseparáveis, uma vez que uma abstração exige situar-se, localizar-se (orientação) e considerar a abrangência e proporcionalidade do espaço (escala), o qual pode ser representado sob a forma de imagens mentais e de mapas gráficos (representações) do espaço. São então construções simultâneas, mas tentaremos analisar mais especificamente cada uma delas.

O conceito de orientação é trabalhado desde a Educação Infantil. A criança é iniciada neste ao ser convidada a formalmente pensar os espaços por meio de noções como direita e esquerda, nascente e poente. Amplia-se esse conceito com a rosa-dos-ventos, desenhos livres do lugar²⁰ e assim sempre mais se complexifica para a orientação em mapas em diferentes temas e escalas no decorrer da Educação Básica. Esse conceito de orientação é entendido como localização real e nos mapas, mas também como a capacidade construída de se situar social, cultural, política e economicamente na sociedade em que vive, em diferentes escalas.

A escala é um conceito que está vinculado à habilidade de perceber que os espaços inserem-se e se relacionam uns com os outros, em diferentes níveis e em variadas temáticas. O olhar sobre um local exige essa percepção de que há uma proporção no tamanho, quantidade, forma e valores atribuídos aos seus elementos constituintes. A área ou a dimensão do local escolhido para mapear gráfica ou mentalmente também estão inseridas num contexto físico e socioespacial. É a escala, assim, um conceito científico da Geografia que está aquém (porque sua construção deve relacionar-se com o conceito espontâneo das categorias do sujeito) e vai além por meio das escalas gráficas e numéricas criadas e atribuídas para cada mapa (porque se trata de entender inserção e relação simultânea dos locais em diferentes temáticas). Defendemos assim, que na escola os cálculos sistemáticos para interpretar as escalas (E), a distância real (D) e a distância gráfica (d) terão significado para o sujeito se

²⁰ Nesse processo são exploradas noções relacionais como: em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, atrás, na frente, menor, maior, alto, baixo, diferente, igual, parecido, natural, artificial, junto, separado, largo, estreito, curto, comprido, cheio, vazio, ascendente, descendente, sempre, nunca, às vezes, simultaneamente, velho, novo, fixo, fluxo, opaco, luminoso, denso, raro, fluido, viscoso, rápido, lento, centros e periferias, entre outras noções que se vinculam às possibilidades dos sujeitos localizarem-se na realidade e nos mapas.

passarem por um processo de construção que seja vinculado com as categorias que fazem sentido para esse sujeito.

Empregamos o conceito de representação como sinônimo de imagens mentais e mapas gráficos que são noções construídas e acionadas tanto na vida diária e concreta quanto nas visualizações dos espaços próximos e distantes fisicamente, conhecidos e desconhecidos. São como imagens ideográficas que se mostram importantes e necessárias aos movimentos, desde os mais simples até os mais complexos. Poderíamos denominar, tal qual Guimarães (in SOBARZO, 2003 p. 50), como sendo escalas geográficas e escalas cartográficas. Estas últimas permitem mapeamentos e delimitações, mas as primeiras possibilitam não apenas o mapeamento e a delimitação do que é visualizável, mas também compreender aspectos como as relações sociais e econômicas de um determinado espaço. Essas representações, tanto as espontâneas, entendidas como imagens que se constrói dos locais do mundo, quanto as formalmente construídas na escola, ou seja, os mapas, que exigem a orientação e escala para poderem se realizar.

Os conceitos científicos orientação, escala e representação são então ferramentas que permitem a vinculação do real com a abstração, que oportuniza a libertação por meio do descolamento voluntário e consciente, que é possibilitado com a partir da conexão com as instâncias cotidiano, lugar e paisagem. Para podermos pensar sobre as aprendizagens levando em conta a compreensão da relevância das categorias que fazem sentido ao sujeito e dos conceitos que oportunizam o descolamento do concreto, realizamos pesquisa empírica com os estudantes. A metodologia escolhida para a busca de campo foi a da resposta sob a forma de imagem. A seguir explicitamos nossa opção por uma réplica sob a forma de desenho.

3.2 IMAGEM: UMA FORMA ANALÍTICA DE “ESCREVER” E “LER” AS APRENDIZAGENS

FUndamentados na indagação central da nossa dissertação sobre o que se aprende em Geografia na Educação Básica e ancorados na nossa escolha pelas categorias significativas aos sujeitos e nos conceitos oportunistas da generalização, fomos a campo ouvir os 20 estudantes e, para tanto, adotamos a metodologia da resposta por meio de imagem, que precedeu uma entrevista escrita para caracterizar o espaço da pesquisa. Percorremos assim nossa discussão para fomentar a análise das aprendizagens geográficas, empregando as imagens conceituais e a entrevista escrita respondida pelos estudantes. Essa metodologia de

leitura de imagens é uma forma de provocar uma manifestação mais generalizada e livre por parte dos estudantes, revelando assim alguns indícios das aprendizagens.

Nessa pesquisa empírica os estudantes responderam uma pergunta sob a forma de um desenho. Para a realização da busca empírica de campo o procedimento deu-se de modo direto e sem questionamentos prévios. A escola deu sua permissão (o Comitê de Ética da Unijuí/RS previamente autorizou pelo parecer nº 214/2008 de 07 de novembro de 2008) e com o acompanhamento da coordenação pedagógica, determinou o grupo (são duas turmas no turno da manhã) de 3º ano que participou da pesquisa. Na sala de aula, explicamos aos estudantes que se tratava de uma pesquisa e que eles seriam livres para participar ou não. Distribuímos as folhas em branco e disponibilizamos lápis de cor. Não realizamos qualquer questionamento prévio, apenas escrevemos a pergunta no quadro (*O que é Geografia?*) e pedimos que respondessem sob a forma de desenho.

Tanto a interrogação quanto a resposta em forma de desenho atende ao nosso objetivo de obter uma visão que permita revelar a idéia global que o estudante possui, a sua imagem mental. Essa metodologia imagética é uma forma alternativa que busca evocar nos pesquisados quadros mentais para mostrar a abstração generalizada que foi construída após vários anos estudando Geografia na Educação Básica.

A imagem ou o desenho pode ser entendido como um revelador peculiar das aprendizagens porque permite e, ao mesmo tempo exige, escolhas que mostram um quadro geral da concepção geográfica. Esse instrumento, o desenho, manifesta-se por presença e ausência de elementos. Ao selecionar alguns e excluir outros objetos, a imagem reflete e revela o entendimento generalizado que o estudante tem do assunto. O estudante ao ser convidado a desenhar, busca em sua memória os seus entendimentos mais marcantes. Desenhará assim o que aprendeu em geral nas aulas de Geografia.

Essa metodologia que utiliza a imagem como resposta à interrogação oportuniza que realizemos uma interpretação das aprendizagens e significados representados, porque exige do criador (do estudante participante da pesquisa) uma abstração que revela indícios daquilo que no geral ficou residualmente em um processo. Essa expressão que é conceitual permite que a partir dela possamos empreender cotejamentos das aprendizagens levando em conta as categorias geográficas e conceitos espaciais considerados fundamentais.

Trata-se de uma produção que entendemos, como Sobarzo (2003), como uma expressão de “forma mais livre, sem nenhum tipo de direcionamento, diferentemente da entrevista que possui um caráter inibidor e que sozinha poderia direcionar as respostas (...)”

(p. 57). Paralelamente, é importante lembrar que os sujeitos pesquisados²¹ são adolescentes²² e a abstração é um processo característico da fase em que se encontram esses aprendentes. Isso possibilita utilizar essa metodologia que exige evocar quadros mentais para representar o pensar.

Esses quadros imagéticos mostram os significados que agora se incluem como apropriados. É como uma mediação entre o que se entende conceituar a Geografia, pelo que se reteve como imagem mais marcante, e que por isso o estudante manifestou como resposta. Obviamente também é importante levarmos em conta que há inúmeras variáveis que podem contribuir e interferir na resposta: a particularidade do estudante em frequência nos últimos dias de aula e vislumbrando um vestibular, por isso com outros interesses na sua área específica a ser cursada do Ensino Superior, e o reporte às lembranças imediatas das últimas aulas, entre outros fatores que podem influenciar na resposta à pesquisa.

Nesse contexto de investigação a metodologia empregada visou a obter uma percepção mais generalizada dos estudantes, o que pode ser representado via imagética. Estamos convictos de que responder a uma pergunta sob o formato de imagem, além de abrir para uma representação mais livre, exige do estudante pesquisado a seleção dos elementos que a compõem. Revela assim, em geral, seu conhecimento sistêmico sobre o que aprendeu em Geografia até aquele momento.

Para a Geografia, especialmente, a imagem é um recurso fundamental. Sendo a ciência que discute a espacialidade local, regional e global, trabalha com a percepção do que é real e atual, estando ou não ao alcance da sua visualização concreta. Essa disciplina trabalha constantemente com o acionamento de imagens mentais e utiliza mapas gráficos como instrumentos que permitem sintetizar e codificar esses espaços devido à amplitude de suas áreas. Não é possível visualizar concretamente nem mesmo simultaneamente todos os espaços. Mesmo que fosse possível ter contato direto com todos os espaços, ainda assim seriam necessários códigos ou signos como sínteses representativas, pois são esses que possibilitam - embora a grande abrangência e complexidade espacial - perceber as partes inerentes ao todo e este como um amálgama de partes. Da mesma forma para relacionar,

²¹ Essa pesquisa visa à análise das aprendizagens geográficas construídas no decorrer de toda Educação Básica. Não se pode desconsiderar, no entanto, a etapa escolar, a faixa etária e a fase à qual se aplicará o instrumento de investigação, que é a adolescência.

²² “O fato estabelecido, por uma série de investigações, de que o adolescente na idade da transição assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, sua passagem a uma forma nova e superior de atividade intelectual” (Vigotski, 1993-1997, p. 58).

confrontar, multirreferenciar e multidimensionar para interpretar esse espaço é necessário que se crie imagem do mesmo.

A imagem é um instrumento tão importante para a Geografia que se mostra muito presente nas sugestões de atividades didáticas na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e mesmo no Ensino Médio. Como exemplos dessas proposições que utilizam o desenho como instrumento para a construção das noções espaciais citamos: Almeida e Passini (1999), Andreis (1999), Callai (1994, 1993), Antunes et al (1993) e Montardo e Granell (1988), entre outros.

Sérgio Luiz Miranda, no artigo *Leituras do desenho e do lugar na sala de aula* (2009), discute a importância do desenho do lugar e da participação dos educadores na elaboração dos atlas municipais, ratificando a importância da imagem em Geografia. O desenho pode ser entendido então como parte do processo de construção das noções espaciais, e também como informação imagética dos locais a partir da qual se pode deprender conhecimentos significativos. Por outro lado, são os desenhos de mapas, gráficos, figuras e fotografias que os livros e atlas em toda Educação Básica utilizam para “apresentar a realidade do espaço”, objeto da Geografia.

Podemos destacar que a imagem é também o meio pelo qual se constroem as visões dos locais do mundo. O jeito de perceber locais conhecidos e a forma de se imaginar locais desconhecidos são em grande medida resultantes das imagens dos locais, que vão sendo apresentadas também pela Geografia, que é o componente curricular que se dedica ao estudo do espaço. Os livros de Geografia, particularmente mostram imagens e mapas dos espaços que influenciam na percepção que se construirá e que constituirá a idéia de mundo. Um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, “é apresentado” a dezenas de países dos continentes europeu, asiático, africano e da Oceania por meio de textos, mas mais marcantes são as imagens e os mapas. Acreditamos que as generalizações visualizadas por meio dessas imagens (charges, fotos, figuras) e mapas (também gráficos) serão determinantes constituidores da concepção que será elaborada sobre esses espaços estudados. Outro aspecto importante é que essas imagens elaboradas sobre os locais do mundo, construídas via livros didáticos no decorrer da Educação Básica, serão na maioria dos casos, as grandes responsáveis pela entendimento de mundo que os sujeitos revelam.

A imagem ou o desenho é então uma forma de linguagem importante especialmente para a Geografia. Expressa que em grande medida as idéias que se forma sobre os lugares que não se conhece pessoalmente são constituídas pelas imagens que são apresentadas, e na escola especialmente via livros didáticos.

A elaboração de uma resposta sob a forma de desenho visou então a provocar o estudante a averiguar como ele organiza os seus conhecimentos. Assim o material coletado serve de instrumento para podermos ler as aprendizagens geográficas sistematizadas até aquele momento. Na leitura interpretativa verificou-se, porém, que se trata de uma imagem não especializada, pois esse desenho foi concebido com a finalidade de analisar os conceitos que marcaram a aprendizagem ao final de alguns anos estudando Geografia. Lembremos que os estudantes passaram por diversos professores até o momento, o que significa que foram variadas e diferenciadas as aprendizagens até então possibilitadas. Para poder depreender as interpretações das respostas imagéticas estabelecemos critérios que consideram os indícios mais salientes manifestados nos desenhos. Essa perspectiva metodológica nos aproxima do paradigma indiciário, e que serviu de suporte teórico-metodológico para a interpretação e leitura das imagens.

Por considerar significativa a questão e para não nos afastarmos da proposição teórica que Vigotski (1991, 2001) nos permite, fazemos a seguinte referência, que consideramos importante tanto para a interpretação dos desenhos, quanto para sermos fieis ao autor a quem recorreremos na análise das descobertas ou do achados.

3.2.1 A Metodologia Indiciária

A imagem como resposta foi o meio empregado para obter um instrumento que permitisse identificar indícios das aprendizagens. A produção imagética apresenta-se como resultante de todo um processo de elaborações que os estudantes construíram no decorrer de sua vida escolar sobre a Geografia até aquele momento. Assim, torna-se importante estabelecer e esclarecer alguns critérios adotados para a leitura dos desenhos, porque são apenas indicativos tênues das complexas elaborações conceituais que ocorrem em processo, como assevera Vigotski (1991, 2001).

“(...) Os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura (...)” (GÓES, 2000, p. 11), uma vez que o sujeito se constitui a partir de suas relações interpessoais. Os signos e conceitos são generalizações construídas nesses processos na filogênese e ontogênese, ou seja, na construção das relações evolutivas da espécie humana e da história de vida pessoal de cada um. Assim, os sinais mais proeminentes que afloram dos desenhos dos estudantes podem servir como indícios gerais de elaborações que revelam a gênese dos sujeitos. Os desenhos podem ser então amostras do conjunto das aprendizagens incorporadas até aquele momento e que confirmar um todo no contexto da Educação Básica - via grupo

pesquisado. A leitura dos sinais percebíveis nas imagens permite uma análise da pesquisa pelo viés do paradigma indiciário, porque evidenciam os traços mais marcantes nas aprendizagens geográficas em geral até aquele momento.

Góes (2000) auxilia nessa necessária atenção para a forma de interpretação e no estabelecimento de critérios de análise ao definir o “paradigma indiciário” como possibilidade metodológica de interpretação nas pesquisas empreendidas. Para esta autora, esta metodologia tem relação com a arte, o Detetive e com a Psicanálise, porque nestas áreas ocorrem análises e posturas que se orientam para a leitura de signos (na arte), indícios (na investigação do detetive) e sintomas (na Psicanálise) (p. 19).

Estabelecemos critérios mediante os quais analisamos as respostas dos estudantes – entendendo as elaborações como sociais e elegendo proeminências manifestadas – que permitem uma aproximação com o paradigma indicial. Isso porque depreendemos as interpretações sobre as aprendizagens a partir de alguns detalhes desenhados e que servem de pistas, posto que mostram as escolhas dos estudantes inquiridos. É um recorte temporal que manifesta, por meio de minúcias indiciais, as construções que se processaram até aquele momento. É importante atentar para o fato de que a realidade é complexa e opaca, mas que é possível decifrá-la. Isto se deve ao fato de que existem zonas que são privilegiadas, que evidenciam sinais e indícios e por isso propiciam buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade (GÓES, 2000 p.19).

Podemos expressar que a análise via paradigma indiciário seleciona episódios para decifrar o resultado momentâneo de um processo que o pesquisador não presenciou (GÓES, 2000). Trata-se de estar atento às minúcias de um curso em transformação, não privilegiando elementos isolados. Para ilustrar a relevância e a origem dessa metodologia de pesquisa a autora cita Ginzburg que estabelece uma analogia com o “caçador agachado na lama, que escuta as pistas da presa”(p. 18).

É possível afirmar que os animais se movimentam para sobreviver baseando-se nos sinais externos percebidos. O ser humano atualmente, também pela necessidade de convivência – num espaço sempre mais populoso -, precisa saber ler e interpretar os sinais desta sociedade. Podemos até mesmo ressaltar que para as decisões da vida diária em geral nos baseamos nos sinais indicativos mais proeminentes. Um educador, por exemplo, lê as manifestações individuais e coletivas escritas, gestuais ou imagéticas, no contexto da sala de aula, selecionando os indícios mais visíveis. É uma avaliação realizada permanentemente de acordo com os sinais ou minúcias que se evidenciam de forma mais marcante. É uma atitude

de atenção aos sinais emitidos e percebíveis pelo professor e pesquisador para perseguir seus objetivos.

Observar os detalhes é uma metodologia que possibilita investigar o particular e o diferente, mas também perceber os conjuntos e as semelhanças. Como o objetivo da presente dissertação é a realização de uma análise das aprendizagens geográficas na Educação Básica que utiliza a imagem/resposta dos estudantes como instrumento de interpretação, a metodologia indiciária é uma aproximação conveniente.

É importante deixar claro que há sempre uma decifração por parte do pesquisador. O pesquisador também lê atribuindo relevância segundo suas experiências. Para tanto é importante manter uma postura de observação atenta às minúcias detectadas. Por isso os “sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas” (GÓES, 2000, p. 19) que seguiremos respeitamos critérios previamente esclarecidos, uma vez que elegemos conceitos e categorias para servirem de fundamento para as análises das aprendizagens em Geografia na Educação Básica.

Caminhamos assim sobre o instrumento da interpretação (o desenho dos estudantes), utilizando a metodologia indicial, como mapa para orientar os indícios que se revelam por meio das categorias cotidiano lugar e paisagem e pelos os conceitos de orientação, escala e representação. Ao escolher um elemento para ser mostrado o estudante elegeu ou excluiu representações que indicam seu entendimento da Geografia aprendida na Educação Básica. Essa leitura se desenvolve em consonância com o que se mostrar saliente ou esmaecido, incluído ou excluído nos desenhos, considerando as peculiaridades do grupo escolhido para ser pesquisado. Por essa razão é importante caracterizar o grupo pesquisado no contexto educativo.

Para podermos situar esse grupo pesquisado no contexto regional educativo escolar, realizamos em momento posterior à produção da imagem, uma entrevista escrita que favorece melhor conhecer os sujeitos investigados. A seguir apresentamos a caracterização desses sujeitos pesquisados, a partir das questões dissertativas que tabulamos e quantificamos.

3.3 O ESPAÇO DA PESQUISA DE CAMPO

Após a produção da imagem/resposta, buscamos informações que caracterizam o ambiente e os estudantes inquiridos, o que proporciona nos situarmos no contexto educativo e também incluímos essa amostragem como um indicativo de uma realidade mais geral da

educação. Por isso a escolha pela escola, pelo grupo, pela turma e pelo turno pode atender a essa intencionalidade de inclusão da pesquisa no critério da generalidade.

O grupo pesquisado em uma escola pública da Região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul é o 3º ano do Ensino Médio. A escolha por esse grupo deve-se ao fato de seus componentes estarem cursando o último ano dessa etapa de ensino escolar. Isso oportuniza uma interpretação das aprendizagens como um todo, no último ano e no final da Educação Básica.

A investigação foi realizada nos últimos dias de aula do ano letivo de 2008. Esse momento escolhido visou à obtenção de uma representação geral, uma vez que o objetivo é a discussão sobre as aprendizagens da Geografia como um todo ao término da Educação Básica, que tem duração em torno de 11/12 anos (8 - atualmente 9 - anos de Ensino Fundamental e 3 anos de Ensino Médio).

A opção pelo turno da manhã decorreu da probabilidade de encontrar adolescente com a mesma faixa etária, visto que no turno da tarde não existe a oferta do 3º ano do Ensino Médio e no noturno haveria maior possibilidade de frequência de adultos. Estes últimos, muitos deles trabalhadores, exigiriam outra análise, que segue percurso não menos importante, mas diferente da presente análise. A opção pela escola pública estadual decorre de ser o espaço de formação da maioria da população que conclui a Educação Básica, realidade constatada tanto em âmbito regional quanto nacional.

A escola pesquisada situa-se na área central da cidade e conta com um total de novecentos e sessenta e seis estudantes (966) distribuídos em toda a Educação Básica nos turnos da manhã, tarde e noite. O número total de professores do educandário é de sessenta e nove (69) e conta com treze funcionários (13). A escola atende estudantes dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos são ofertados nos turnos da manhã, tarde e noite. O Ensino Fundamental é oferecido no turno da tarde e o Ensino Médio nos turnos da manhã e noite.

A turma envolvida diretamente na pesquisa tem um total de 25 estudantes no terceiro ano do Ensino Médio, turno da manhã, os quais puderam optar pela participação ou não na pesquisa. Embora alguns inicialmente manifestassem vontade de participar, após o recebimento de seu código de identificação – uma letra do alfabeto -, desistiram de fazer parte. Assim tivemos 20 estudantes participantes identificados por letras do alfabeto que devido às desistências não têm seqüência linear.

Dos 20 estudantes entrevistados 75% (15) têm 17 anos, 10% (2) têm 16 anos e 15% (3) têm 18 anos de idade. Desses, 75% (15) se identificam como gênero feminino, 20% (4)

com o gênero masculino e 5% (1) não responderam à questão. Constata-se a predominância da faixa etária de 17 anos e do gênero feminino. Pode-se dizer que a turma encontra-se dentro do padrão no curso, que é de maioria feminina e na faixa etária de até 18 anos, confirmando que a escolha por esse grupo permite enquadrar nossa pesquisa como referencial da realidade regional.

Perguntados sobre o número de escolas nas quais estudaram, os pesquisados responderam: 35% (7) estudaram sempre nessa escola; 25% (5) estudaram num total de duas escolas; 20% (4) em três escolas; 15% (3) em quatro escolas; e 5% (1) em cinco escolas. Constata-se aqui que 65% dos estudantes circularam em mais de um educandário. Podemos concluir então que a maior parte dos estudantes traz em suas percepções aspectos gerais e que podem servir de representação geral para nossa pesquisa.

É possível considerar essa diversidade de contatos na construção das aprendizagens em Geografia um indicativo que permite enquadrar a pesquisa na realidade geral. Por isso, além de questionar sobre a diversidade de escolas freqüentadas, interrogamos sobre o número de professores de Geografia com os quais os estudantes tiveram contato no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No Ensino Fundamental 20% (4) tiveram apenas um professor; 25% (5) tiveram dois professores; 30% (6) tiveram três professores; 5% (1) tiveram quatro professores e 20% (4) tiveram cinco professores. É importante lembrar que embora o Ensino Fundamental compreenda do 1º ano até o 8º ano²³, o professor específico atua e o componente curricular Geografia (como disciplina individualizada) em geral é oferecido a partir do 5º ano. Assim, essa diversidade de professores no Ensino Fundamental para 80% (16) que tiveram mais de um professor pode ser interpretada relativamente a quatro anos, ou seja, do 5º ao 8º ano.

No Ensino Médio o número de professores com os quais os estudantes tiveram contato nas suas aulas de Geografia é ainda maior que no Ensino Fundamental. Nenhum estudante teve apenas um professor; 25% (5) tiveram dois professores; 25% (5) tiveram três professores; 35% (7) estudantes tiveram quatro e 15% (3) tiveram cinco professores até o final desse curso.

Pode-se perceber que na Educação Básica os estudantes têm em geral contato com certa diversidade de educandários e de profissionais da área de Geografia. Entendemos que embora haja conteúdos mais ou menos padronizados nas escolas, o currículo manifesto ou oculto de cada educandário é peculiar porque envolve a história de cada comunidade escolar.

²³ Atualmente o Ensino Fundamental tem nove anos, mas essa lei é posterior ao curso do grupo pesquisado.

Assim, esses diferentes contatos dos estudantes com mais de um professor e escolas mostram um somatório de conceitos construídos sobre a Geografia que nos serve de referencial para a proposta de reflexão sobre as aprendizagens geográficas na Educação Básica.

Essas constatações levam a pensar que suas aprendizagens podem servir de indicativo geral da realidade ao menos na região pesquisada, Noroeste do Rio Grande do Sul, área urbana. A caracterização do grupo pesquisado permite então entendimentos que vão além do cenário de estudo. Esse critério favorece que o conhecimento obtido com a pesquisa possa proporcionar sua aplicabilidade de maneira mais ampla e geral, ultrapassando o grupo de pessoas que participou da pesquisa, uma vez que representam apenas uma amostra. Essa configuração serve de pano de fundo para a leitura das imagens/respostas, confrontando com as discussões teóricas dos capítulos um e dois. Essa reflexão a partir das respostas imagéticas dos estudantes pesquisados é a proposição desenvolvida a seguir.

3.4 UM OLHAR SOBRE AS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para refletir sobre as aprendizagens geográficas na Educação Básica, a pesquisa empírica constituiu-se então de uma questão central (O que é Geografia?) que os estudantes foram convidados a responder sob a forma de desenho. Pela síntese imagética podemos pensar sobre o cotidiano, o lugar e as paisagens que são as categorias que entendemos fazerem sentido ao sujeito e sua articulação com a orientação, escala e representação, os quais são conceitos científicos da Geografia. Para desencadear essa reflexão e chegar a algumas interpretações sobre as aprendizagens dos estudantes na Educação Básica, realizamos uma leitura das respostas imagéticas dos inquiridos. Desenvolvemos uma leitura geral dos indícios manifestos nas produções dos estudantes e estabelecemos uma relação das suas respostas com as categorias e conceitos propostos como percursos nesta dissertação.

A análise das respostas imagéticas do grupo permite pensar sobre o que se aprende em Geografia na Educação Básica. Isso porque nossa pergunta, “O que é Geografia”, é abrangente e exige a manifestação das generalizações construídas pelos estudantes sobre esse componente curricular. É importante destacar que optamos por não realizar uma análise individualizada da imagem produzida por cada estudante porque essa leitura levaria a uma interpretação particularizada de cada estudante. Nesse percurso, na seqüência realizamos uma classificação que agrupa as expressões imagéticas numa análise geral das representações dos estudantes participantes da pesquisa. Também lembramos que a leitura realizada conduz a

uma aproximação com o paradigma indiciário discutido por Góes (2000). Isto porque a realidade é complexa. Assim sendo, a manifestação na imagem pede ou até mesmo exige a eleição de sinais, signos, indícios ou sintomas que funcionam como pistas para poder ler as manifestações dos estudantes em resposta à pergunta.

3.4.1 Uma leitura das imagens da Geografia

Realizamos uma leitura abrangente do que os estudantes como um todo responderam sob a forma de imagem ao serem inquiridos sobre “O que é Geografia?”. Podemos classificar em dois grandes grupos as respostas imagéticas gerais da turma: o primeiro que representou o globo terrestre (dentro deste, três subgrupos: o que desenhou apenas o globo; o que desenhou o globo cercado por outros elementos do Sistema Solar e, o que desenhou quadros fragmentados, dentre os quais o globo); e um segundo grupo que representou locais naturais imaginários.

Essa nossa escolha por classificar as imagens a partir da inclusão ou exclusão do globo terrestre tem basicamente duas justificativas: especialmente porque a maioria dos estudantes inquiridos optou por mostrá-lo, e também porque o globo é em si uma representação do planeta Terra na forma de mapa, o que é a generalização abstrata relacionada aos conceitos que discutimos: orientação, escala e representação. Posteriormente faremos a reflexão relacionando as imagens com as categorias e conceitos espaciais.

Na leitura das produções das respostas imagéticas (em anexo) percebemos como característica marcante a representação do globo terrestre por parte de 85% (em número de 17 – denominados A, B, C, E, F, H, K, L, M, N, O, P, Q, S, T, U e X). Enquadramos estes num primeiro grupo, composto por aqueles que de algum modo expressaram em sua imagem o desenho do globo terrestre. É importante lembrarmos que o questionamento direcionava a uma idéia em grande medida generalizante como resposta e que o radical da palavra Geografia refere-se ao “estudo da Terra”. Esse contexto pode ter influenciado nas respostas e também nos serve de indicativo de que esse conceito tradicional, num sentido que lembra a descrição das características do planeta, ainda faz parte do conhecimento que se constrói sobre a Geografia.

Dentre essa maioria que incluiu o globo terrestre em seus desenhos, pudemos identificar três subgrupos: Um subgrupo com 25% dos estudantes (em número de 5 – denominados K, M, N, O e T) desenhou apenas o globo mostrando blocos em seu interior como que a indicar a presença de terras emersas e imersas; outro subgrupo 15% (em número

de 3 – denominados C, E e Q) mostrou o globo com centro cercado pelo Sol, Lua e outras estrelas; e ainda outro subgrupo de 45% (em número de 9 – denominados A, B, F, H, L, P, S, U e X) desenhou imagens conceituais que mostram quadros quase que como fragmentos de uma realidade, e um dentre estes é o globo. O primeiro subgrupo que desenhou apenas o globo o centrou na página e inseriu indicativos de continentes e oceanos. O estudante M coloriu os blocos emersos e imersos que se espalham pelo interior do globo com as cores verde e azul.

No segundo subgrupo (que complementou a imagem do globo com elementos apenas naturais) o estudante C ladeou o globo com o desenho de um indicativo de viagem espacial (ônibus espacial ou satélite lançado da Terra na direção do Sol), o Sol e outras estrelas. No planeta representou um esboço dos continentes e das regiões polares e, na região do Brasil uma figura humana feminina. O estudante E indicou em cores as terras emersas (verde), imersas (azul) e pólos (branco) no globo e complementou com o Sol (amarelo) à direita e a Lua e outras estrelas (preto) à esquerda. Inúmeras estrelas cercando o globo, que tem blocos de terra, é a imagem do estudante Q.

Nos desenhos dos estudantes do terceiro subgrupo, o globo terrestre aparece como um das partículas nesse fracionamento de elementos que os participantes entendem responder ao conceito de Geografia. Além do globo terrestre, há quadros com uma diversidade de elementos como: mapa do Google earth,²⁴ planeta Saturno (identificável pelo desenho do anel), um rio ladeado de montanhas com árvores (estudante A). O estudante B desenhou o Sol, planaltos, nuvens com chuva, uma casa, árvores e flor e um lago com uma pessoa. Um gráfico com porcentagens, outro com temperaturas, cidade, o Sol, planaltos, duas pessoas, um planalto com a inscrição ‘geology’ (geologia), estrelas e planetas e sobre todo o desenho linhas horizontais com graduação em minutos como que a representar as zonas dos paralelos, foram os quadros representados pelo estudante F. O estudante H desenhou linhas horizontais sobre as quais separou toda sua resposta imagética em dois quadros, na parte superior e inferior da folha. Seu desenho superior foi limitado com uma linha tracejada dentro da qual estão o globo, a rosa-dos-ventos, uma árvore, duas flores, Sol e nuvens. Na parte inferior da folha há três planaltos com uma grande flor e outro elemento que não é identificável, lembrando uma abertura encravada no planalto.

²⁴ Programa via internet que permite visualizar a os locais do mundo em pequenas e grandes escalas, por meio de imagens de satélite previamente capturadas. Pode ser acessado da internet gratuitamente a partir do site www.googleearth.com

Nessas representações que podemos ler como quadros que incluem o globo, o desenho do estudante L é o que dentre todos mostra maior diversidade de elementos. Planaltos ladeados por duas árvores parecem constituir a base para o Palácio do Planalto, um jornal, uma nota de Real, uma cidade da qual emana fumaça, um aparelho de televisão, um globo terrestre e uma parte do Sistema Solar com o Sol, três planetas, Lua e outras estrelas. O estudante P também parece representar uma base formada por planaltos, árvores e um rio, acima desses à esquerda o Sol e à direita o globo terrestre. O estudante S também desenhou planaltos com uma enorme árvore com flor e folha e acima o globo terrestre com alguns paralelos. O estudante U seguiu a perspectiva da representação de uma base em forma de planalto com árvores e gramíneas e acima elementos como nuvens com chuva, o Sol, outras estrelas e o globo terrestre. O estudante X, por sua vez, fragmentou sua imagem dividindo a folha em duas partes. No lado direito desenhou o globo e no lado esquerdo um planalto com árvore, nuvens, pássaros e o Sol.

Temos assim um primeiro e predominante grupo, que incluiu o globo nas suas respostas ao conceito de Geografia. Dentre estes há aqueles que representaram apenas o globo, os que desenharam o globo terrestre com elementos naturais inerentes interna e externamente a ele e outros ainda que mostraram uma série de elementos fragmentados. Em comum, as imagens que retratam o globo apresentam os traços internos indicativos de continentes e países, que também serviram de referência para ler como sendo desenhos do planeta Terra. Essas produções permitem um entendimento que vai ao encontro de generalizações conceituais porque revelam processos de abstrações no percurso dos conceitos científicos.

Nas repostas imagéticas, um segundo grupo geral não incluiu o globo terrestre, representando 15% (em número de 3 – denominados G, R e V). Esses mostraram em suas repostas espaços que incluem apenas elementos naturais. Têm também uma característica marcante de lembrarem desenhos feitos por crianças que imaginam locais irreais, como planaltos, árvores, Sol, nuvens, como na produção dos estudantes denominados G e R. Um vulcão em erupção como centro de uma cordilheira é a resposta do estudante V à pergunta O que é Geografia? É relevante observar que esses estudantes não fizeram referência ao ser humano e suas representações não levam em conta critérios como proporcionalidade (escala) e realidade (uma vez que se trata de locais que existem apenas na fantasia). Podemos entender como uma percepção fechada e extremamente localizada que reporta a idéia dos conceitos espontâneos. Esses conceitos são uma característica predominante nas crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Embora tenhamos solicitado que a resposta fosse dada sob forma de desenho, alguns estudantes (35%) sentiram necessidade de explicar por escrito suas manifestações. Em algumas (15%) dessas manifestações, essa escrita é uma identificação do elemento desenhado, como nos casos do estudante que mostrou o “Google earth”, outro que escreveu “geology” em uma formação de relevo e o estudante que escreveu a palavra “jornal”. Outros estudantes que escreveram além de desenhar (10%), intitularam sua produção como “Planeta Terra”. Chama a atenção ainda as escritas dos estudantes (10%) sob a imagem do globo. O estudante G acrescentou a frase “Pelo fim do desmatamento!” o que revela uma percepção bastante canalizada para a temática ambiental. Já o estudante T escreveu “Geografia é o mundo em que vivemos”. Podemos ler essas identificações como ratificações de conteúdos que entendem vincular-se claramente às aulas. Nessas chamadas escritas também é possível perceber uma tentativa de complementar o desenho para conseguir expressar o que a imagem não revelou, uma vez que o globo é uma expressão geral e o estudante refere-se graficamente às vivências.

Após essa categorização mais geral, para qualificar nossas análises realizamos uma reflexão sobre as possibilidades e limitações evidenciadas nessas imagens, na relação com as categorias que entendemos como significativas por fazerem sentido ao sujeito (cotidiano, lugar e paisagem) e com os conceitos (orientação, escala e representação) que definimos como fundamentais para lançar a outros significados.

3.4.1.1 As imagens da Geografia e as categorias espaciais

Em nosso percurso de análise das aprendizagens geográficas na Educação Básica, percorrendo as categorias e os conceitos espaciais, passamos a realizar uma leitura das manifestações nas imagens produzidas pelos estudantes para poder refletir sobre o que se aprende em Geografia na Educação Básica. É importante ter presente que esta análise considera as categorias cotidiano, lugar e paisagem e os conceitos orientação, escala e representação, para poder depreender algumas interpretações dos indícios dos conhecimentos aprendidos na escola. Também é relevante esclarecer que para a leitura dessas imagens detivemo-nos naquilo que o estudante representou ou deixou de representar, portanto, aquilo que tem para ele maior ou menor importância.

Nas categorias que elegemos, cotidiano, lugar e paisagem, reside o sentido de pertencimento que o sujeito necessita para significar o que aprende, uma vez que dizem respeito às vivências no cotidiano, a identificação com o espaço do lugar e à compreensão das paisagens. Embora seja complexo afirmar, em geral pode-se constatar que são restritas as

evidências de manifestações dessas instâncias nos desenhos dos estudantes. As evidências da noção de que o cotidiano, o lugar e as paisagens estão na Geografia escolar e de que esta está nessas categorias na vida diária, não aparecem como elementos que possamos nomear como presentes de forma marcante. Num olhar abrangendo todas as imagens poderíamos afirmar que não estão presentes indicativos diretos de uma compreensão de que os estudantes se percebem na Geografia e de que esta os inclua no seu objeto de estudos. A seguir, contudo, analisaremos as três instâncias separadamente e atentaremos para as particularidades de algumas imagens.

O cotidiano, como instância que é no dia-a-dia o espaço e o tempo da vida, inclui os elementos que fazem parte das relações com objetos e pessoas de contatos tanto diretos quanto indiretos. Assim sendo, as informações dos meios de comunicação social, o espaço compartilhado e as ações naturais e artificiais que pertencem ao viver diário, mesmo que mediado e distante fisicamente, incluem-se nessa categoria.

Há objetos e ações naturais e artificiais que são inerentes à vida diária e, entendendo a Geografia como a ciência da espacialidade presente nessa concretude e atualidade, ainda assim podemos afirmar que é limitada a manifestação dessa compreensão. Em outras palavras, embora o cotidiano seja a instância com a qual todos os sujeitos convivem - independentemente de o perceberem como lugar - ela não se sobressai nas imagens.

Podemos perceber que essa noção de relação com o dia-a-dia ficou mais evidente na imagem do estudante L, na qual mostrou um jornal, uma cédula de real, uma televisão, uma cidade e sua poluição. O estudante A, com o desenho de um quadro do Google earth que pode ser acessado via Internet; o estudante C com o desenho do satélite artificial; o estudante F pelos gráficos estatísticos e o desenho da chuva pelos estudantes B e U também indicam uma relação com a vida diária. Esses podem ser lidos como elementos indicativos que permitem depreender um entendimento da Geografia como reconhecida no cotidiano e deste reconhecido na Geografia. Percentualmente, contudo, a maioria absoluta, ou seja, 75% (ou seja, 15 estudantes) não evidenciaram de forma clara, voluntária e consciente essa percepção.

Em relação à categoria lugar, que supõe a noção de equação de afetividade pela identificação e reconhecimento com o espaço, também não é evidente de forma clara nas imagens produzidas. Entendemos que nessa instância podem ser evidenciados elementos característicos de equação de satisfação com algum ou alguns lugares para cada sujeito. Isto é, acrescido ao espaço cotidiano há o sentimento afetivo em relação ao mesmo. Nesse sentido entendemos que os estudantes poderiam mostrar locais, objetos e ações agradáveis e prazerosas acrescidas de concretude e realidade e que neles perceberiam os conteúdos da

Geografia. É fundamental reconhecer que nessa categoria é muito complexo delimitar o que pode ser entendido como lugar por cada sujeito, porque isso tem relação com o sentimento de cada um. Ainda assim podemos constatar que em geral não se percebem elementos que deixem claro essa ligação da Geografia com o lugar de cada um e deste com a Geografia.

Quanto à categoria lugar, ela não é visualizável de forma direta, uma vez que nas imagens não há indicativos marcantes da noção de que os estudantes se sintam pertencentes àqueles elementos e lugares mostrados. Essa leitura que fazemos interpretando como restrita a relação de percepção do lugar com esse componente curricular leva em conta que nas imagens estão presentes quadros e temas aparentemente distantes e estanques.

Os estudantes G e R desenharam locais visivelmente aprazíveis, porém de espaços apenas imaginários, que lembram os desenhos de livros infantis. Também os desenhos dos estudantes B, H, L, P, S, U e X revelaram alguns locais e elementos que podem ser entendidos como agradáveis, como flora, astros, nuvens e relevo proeminentes.

Essa noção de lugar pode ser mais bem percebida nas imagens dos estudantes B, C e F porque revelaram figuras humanas que podemos entender como a presença dos sujeitos no contexto representado. Podemos observar que o estudante B desenhou uma figura humana sob a chuva e sobre o que parece ser um lago, mas, não distingue o gênero (o estudante é feminino). O estudante C representou uma figura do gênero com o qual se identificou, ou seja, feminino, e a posicionou sobre a região onde se localiza o Brasil. Já o estudante F, que é masculino, representou duas figuras, uma de cada gênero, mas desvinculadas dos demais elementos que compõem os quadros que se encontram dispersos pela folha do desenho. Podemos concluir que a maioria, ou seja, 85% (ou seja, 17 estudantes) não desenharam elementos que evidenciem claramente que no lugar há Geografia ou de que esta está presente no lugar.

Assim como a análise das manifestações das instâncias espaciais cotidiano e lugar, a leitura que podemos extrair das imagens sobre a categoria paisagem é também bastante complexa. Por isso é importante que nos centremos no conceito de paisagem, esclarecendo que a entendemos como uma manifestação do espaço no todo ou em parte, em determinado tempo. A paisagem supõe também a compreensão de que se trata de uma resultante efêmera da ação dos sujeitos que nela interagem como seus construtores e também como resultantes influenciados por ela. O sujeito é autor (produtor) e também ator (atuador) nos ambientes onde vive, e o global é um conjunto indissociável de paisagens que se relacionam dinamicamente.

Ao observarmos os desenhos dos estudantes percebemos quadros que podem ser interpretados como paisagem se considerarmos tratar-se apenas de um fragmento do espaço em determinado tempo. Isso pode ser visualizado nas produções dos estudantes: A e V, que desenharam paisagem natural; B, que acrescentou uma edificação artificial (casa); G e R, que desenharam um quadro natural imaginário; H, que mostrou elementos naturais; L, P, S e U, que optaram por mostras temáticas da Geografia (planetas, estrelas, globo) sobre um palco paisagístico natural; e o estudante denominado X, que também desenhou paisagem natural salientando a fragmentação do quadro representativo de algum local.

Considerando, porém, os indícios de consciência da paisagem como resultante da construção humana e da influência desta sobre cada sujeito, pode-se definir como restrita essa percepção pelas manifestações imagéticas. Podemos entender que na medida em que o estudante retrata apenas elementos e quadros constituídos de aspectos naturais e que não inclui o ser humano e suas construções artificiais, pode constituir um indicativo da ausência dessa consciência de paisagem como construção humana. Nesse sentido podemos depreender que apenas os estudantes A, B, C, F e L mostraram elementos que permitem entender a paisagem, porque incluíram claramente elementos artificiais característicos da ação humana. Quantificando, temos uma maioria absoluta, ou seja, 75% dentre os estudantes pesquisados, para os quais podemos entender que não é uma idéia recorrente a ação humana no espaço, uma vez que não representam indícios claros do espaço como histórico-social.

Esta constatação de que a maioria absoluta do grupo pesquisado sequer referenciou o ser humano ou suas ações (elementos artificiais) e a proeminência nos desenhos de elementos apenas naturais, requer nossa atenção porque revela a percepção de uma Geografia predominantemente física dos elementos naturais muito pouco vinculada à vida dos sujeitos que são os agentes maiores do espaço. Isso significa que apesar de nas análises do espaço atual ser imprescindível nomear o ser humano como organizador principal, em geral ainda podemos constatar que prevalecem as percepções de uma Geografia tradicional, física e fragmentária.

Sobre as três categorias que nos propusemos a pensar, num olhar sobre as imagens produzidas pelos estudantes percebe-se ainda uma lacuna que exige mais atenção, especialmente por parte dos professores de Geografia na Educação Básica. Assim compreendemos tomando como base as imagens, por que, em geral, a relação do cotidiano, do lugar e das paisagens com a Geografia escolar e desta com as instâncias que fazem sentido ao sujeito não são evidenciadas de forma marcante.

Consideramos que lastrear nesses significantes instanciais cotidiano, lugar e paisagem, mostra-se fundamental à Geografia escolar porque essa base vincula-se com a vida, permitindo a atribuição de sentido aos conceitos científicos. Assim, são categorias relevantes para os educadores considerarem nos atos pedagógicos como referenciais significativos para o trabalho com conceitos geográficos, cujas manifestações analisaremos a seguir nas imagens produzidas pelos estudantes.

3.4.1.2 As imagens da Geografia e os conceitos espaciais

Orientação, escala e representação são conhecimentos que fazem parte dos conteúdos de Geografia na Educação Básica e foram escolhidos para a discussão nesta dissertação especialmente por serem ferramentas articuladoras à prospecção, à abstração e generalização no processo de aprender. São temas que podem ser apreendidos pelos sujeitos estudantes como conhecimentos na medida em que ultrapassem a informação e sejam incorporados no modo de entender e viver o mundo. Na perspectiva de refletir sobre essas possibilidades de aprendizagem geográficas realizamos uma leitura desses conceitos nas imagens/respostas dos estudantes à indagação “O que é Geografia?”.

É importante lembrar que os temas trabalhados nas aulas de Geografia podem ser recebidos pelo estudante apenas como informação quando transmitidos e recebidos como um informe das características analíticas centradas no dado anunciado. Destacamos que se limitar a memorizar fórmulas como meio de chegar ao resultado ou decorar denominações de locais e eventos naturais e artificiais são exemplos de informação. A apreensão como conhecimento exige que o conceito seja trabalhado de forma a ser incorporado às compreensões e ações das relações nos locais e destes com o global, e em diferentes aspectos da vida concreta e abstrata. Na leitura das imagens que realizamos a seguir consideramos essas possibilidades de manifestação dos conceitos orientação, escala e representação como informação evidente e também como conhecimento incorporado ao desenho como um todo.

Inicialmente analisamos o conceito de orientação nas imagens. Para tanto é importante lembramos que esta noção refere-se à localização física, mas também à consciência de situação como sujeito em diferentes contexturas, tais como econômica, política e cultural. A orientação é um conceito que pode ser expresso como informação na medida em que mostre instrumentos e convenções criadas e utilizadas para se localizar. O conhecimento dessa noção, porém, exige uma participação do sujeito situando-o tanto fisicamente quanto social e economicamente.

Nas imagens produzidas pelos estudantes observamos que há mostra clara de instrumentos de orientação, como o desenho da rosa-dos-ventos, que permitem a localização no espaço. Os estudantes A e H inseriram em seus desenhos a figura rosácea indicativa dos pontos cardeais. O primeiro inseriu-a no quadro relativo a um recorte espacial do Google earth, embora não tenha nomeado os pontos cardeais, colaterais ou subcolaterais. O estudante H, por sua vez, desenhou a rosa-dos-ventos dentro do quadro que inclui o globo, árvore e flores, porém inverteu a posição dos pontos leste e oeste. Podemos assim entender que esse elemento foi incluído como uma informação que os estudantes consideraram importante.

Entendendo o esclarecimento sobre orientação como conhecimento da situação e levando em conta a disposição dos elementos desenhados nas imagens, é possível concluir que os estudantes B, C, E, F, G, H, L, P, Q, R, S, U, V e X revelaram uma certa articulação. Ou seja, embora muitas vezes representados sob a forma de quadros estanques ou imaginários, ainda assim 70% (14 estudantes) dos pesquisados levam a entender que há uma compreensão da relação que articula os quadros na imagem. Manifestam uma lógica na disposição dos quadros desenhados na folha como um todo.

Numa leitura global das imagens, entretanto, pode-se detectar que essa preocupação é limitada ou pouco evidente, porque não parece resultar de uma proposição voluntária e consciente, por isso que o desenho de fragmentos espaciais é característica da maioria das imagens. Nessas imagens não aparece com nitidez a preocupação com a articulação entre os elementos, pois são mostrados nos quadros em grande medida de forma independente e aparentemente sem maior preocupação com a posição de cada um no desenho como um todo. Também podemos considerar relevante o fato de que nas duas imagens nas quais os estudantes desenharam o instrumento rosa-dos-ventos, estes são apresentados inseridos num dos quadros mostrados (estudante A no quadro do Google earth e estudante H no quadro superior da folha).

Na leitura do conceito de orientação nas imagens levamos em conta a articulação entre os elementos porque isso pode nos indicar uma percepção do espaço no todo e nas partes, o que nos lança à análise do conceito de escala. Esta refere-se à noção de que no espaço os elementos e as ações relacionam-se e inserem-se mas, especialmente, que há uma proporcionalidade entre esses objetos e movimentos espaciais que mostra uma compreensão que vai além da quantificação informativa que pode ser expressa sob a forma de escala gráfica ou numérica.

O conceito escala pode ser tomado como um indicador claro do teor da aprendizagem de conceitos geográficos escolares. Isto porque, além de se tratar de um conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, em que se realizam exercitações de produções e interpretações do instrumento gráfico ou numérico, nos desenhos dos estudantes pode-se constatar de forma mais evidente a incorporação ou não desse conceito como conhecimento. Ou seja, a partir da observação da relação de proporcionalidade entre as variáveis retratadas nas imagens podemos analisar em que medida houve a incorporação do conceito à percepção do que é a Geografia.

Observamos que nas imagens dos estudantes A (relação entre a dimensão das árvores e da encosta do rio), B (flor em relação às árvores), E (planeta em relação à dimensão da Lua e do Sol), G (árvores e raízes em relação ao planalto, às nuvens e ao Sol), H (flores no quadro superior e inferior em relação à árvore e ao planalto, respectivamente), P (relação entre planalto, árvores e rio), R (relação entre a proporção do Sol, planaltos e árvores), S (relação na árvore com flor e folha e desta com o planalto), U (proporção entre planalto e árvores; Lua, Sol e demais estrelas), e do estudante X (proporção no quadro esquerdo do Sol com as nuvens e os pássaros e do planalto com a árvore) há escassa preocupação com a relação de proporção das dimensões reais dos elementos.

O estudante L também revela desproporção entre as árvores, o planalto e os quadros criados sobre esses. Parece consciente, porém, da produção destes elementos em graduação como uma base natural para os fragmentos de conteúdos estudados pela Geografia. É possível constatar que em 50% dos desenhos há evidências de pouca consideração de proporcionalidade. É importante destacar que nenhum estudante representou o instrumento gráfico ou numérico relativo à escala. Esse conhecimento, significação e aplicação do conceito de escala pode indicar que a noção de todo e partes que se relacionam e se inserem dinamicamente e de que o conceito de mapa requerem maior atenção por parte dos educadores que trabalham com esses conteúdos escolares.

No estudo desses conteúdos da Geografia escolar as representações dos espaços são fundamentais porque são a ferramenta que permite visualizar de forma orientada e em escala os locais, o regional e o global, sob a forma de mapas mentais e graficamente representados.

O mapa mental é a imagem que se constrói sobre os locais. Essa imagem exibe a concepção que foi sendo elaborada e que é de suma importância nas decisões cotidianas. Os desenhos dos estudantes como um todo são amostras dessas imagens mentais como concepção de mundo, elaboradas com a contribuição das aulas de Geografia e que tiveram na

Educação Básica. Daí depreendemos uma compreensão por parte dos estudantes de um mundo fragmentado, mais natural do que artificial e com escassa vinculação com a vida.

Analisando a representação como mapa gráfico, o globo é um elemento marcante nas imagens/respostas ao conceito de Geografia nas produções dos estudantes. Das 20 imagens produzidas, apenas três (15%) não apresentaram mapa ou globo. Dezesete estudantes (85%) do grupo, ao serem questionados sobre o que é Geografia, vêem o mapa como um instrumento que a representa. E desta maioria, 25% (cinco) dos estudantes percebem esse componente curricular conceituado somente pela representação do globo terrestre. Os demais 60% (12 estudantes) inseriram o globo como parte dessa (conforme analisamos anteriormente).

Essa idéia de perceber e representar a Geografia como o globo propicia mais algumas análises. É importante ter presente sempre que inúmeros fatores podem ter interferido nessa escolha dos estudantes, como o fato de em caso de dúvida sobre a resposta à pergunta, terem se baseado na imagem produzida pelos colegas. Ainda nesse caso de representar a Geografia por meio de um globo, podemos concluir que esse estudante aceita como conceito geral o planeta Terra, porque assim viu respondida a questão central.

Lembramos também que se trata de uma idéia que generaliza em grande medida, mostrando o entendimento de Geografia como algo representado pelo planeta Terra, o que, como mencionamos anteriormente, reporta à genealogia “Geo”. Esta equivale à Terra, e a imagem mental do planeta, que foi construída sob a forma de um globo, pode ter influenciado na resposta. Ainda assim, podemos dizer que o desenho do globo pode ser lido como uma abstração em estágio de conceito científico porque indica um processo de abstração e generalização. Também nos permite acreditar que seja uma forma de fuga que possibilita ao estudante evitar a reflexão. Paralelamente é uma representação na qual não há evidência clara de vinculação com as categorias que fazem sentido para o sujeito (cotidiano, lugar e paisagem).

Na análise das imagens da Geografia em sua relação com as categorias e conceitos espaciais, em geral podemos concluir que tanto as instâncias cotidiano, lugar e paisagem quanto os conceitos orientação, escala e representação requerem maior atenção dos educadores na preparação e na gestão do ato pedagógico. Embora existam discussões e orientações para todas as etapas do ensino que privilegiam essa conexão com o concreto e próximo para potencializar as aprendizagens, em geral não podemos dizer que esta é uma marca evidente nas imagens/respostas produzidas pelos estudantes.

É no ato da mediação didática, na qual o educador assume o papel de administrador preparado para ensinar, que se pode provocar para a prospecção que permite a incorporação e a aprendizagem dos conceitos científicos, relacionados com o contexto que faz sentido ao sujeito. É um convite a pensar em que medida e como o cotidiano, o lugar e as paisagens podem servir às aprendizagens significativas e não fragmentárias, não estanques, alheias, restritas à informação e que possam ser incorporadas como conhecimentos à vida do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: FRONTEIRAS E HORIZONTES NAS APRENDIZAGENS GEOGRÁFICAS

Para concluir, ajuizamos nossa análise retomando a interrogação central deste trabalho sobre o que se aprende em Geografia na Educação Básica. Essa questão vem agora, considerando as discussões teóricas das categorias cotidiano, lugar e paisagem e dos conceitos orientação, escala e representação, significando nossas interrogações: Em que medida os estudantes percebem nos conteúdos escolares uma vinculação com os conteúdos da vida? Os estudantes incorporam a linguagem e a concepção geográfica a sua vida cotidiana? Percebem a vida nos conteúdos e estes na vida? A Educação Básica acrescenta conhecimentos à vida ou restringe-se a informações estanques e alheias? Enfim, a Educação Básica proporciona aos jovens uma percepção e uma análise da realidade da sua vida acrescida de significados voltados aos conceitos científicos e conhecimentos geográficos? Empreendemos assim, na fase final desta dissertação, uma retomada geral das análises teóricas, para, no cotejamento com a pesquisa empírica, refletir sobre as aprendizagens geográficas na Educação Básica. Trata-se de ponderações importantes para a autora e quiçá para os educadores que trabalham com essa disciplina escolar no Ensino Fundamental e Médio porque convidam a interrogar sobre o ensino da Geografia e sua capacidade de influir na vida dos estudantes a partir de algumas análises sobre suas aprendizagens escolares.

A Geografia, embora tenha sua origem relacionada às estratégias de manutenção e ampliação do poder constituído mediante o domínio do espaço, vem passando por inúmeras transformações. A constante revisão na ciência e na disciplina escolar justifica-se pela dinamicidade do espaço. O espaço geográfico como objeto central dos estudos nessa área é tema de novas pesquisas e dessas partem o entendimento da sua essencialidade à vida de todas as pessoas, uma vez que é o espaço um produto da sociedade que nele vive. Assim sendo, a noção de educação geográfica corporifica-se como percepção fundamental das escolhas escolares, tanto nos conteúdos escolares quanto nas estratégias pedagógicas.

A educação geográfica pode ser considerada a chave para compreender os lugares e se inserir no mundo, uma vez que a cidadania exige a consciência da espacialidade. Como todos os sujeitos interagem ativamente no espaço, é a partir deste e sobre este que qualquer ensinamento escolar que se proponha a melhorar a vida deve se apoiar. Ensinar e aprender Geografia supõe a consciência de que a espacialidade é o âmbito do exercício da vida que se desenvolve em sociedade e que por isso confere ao sujeito uma gama de limitações e possibilidades. A educação geográfica supõe uma maneira de ensinar e de aprender que leva em conta a cidadania no ato de trabalhar com a espacialidade. Isso exige ir muito além - no ato pedagógico e na concretude de cada aula - do mero seguimento de listagens de conteúdos que são apresentados pelos sistemas de ensino e pelo educador.

É importante ter presente que esses conteúdos escolares resultam de uma série de escolhas históricas dos sistemas público e privado, na Federação, estados e municípios, e também das escolas e dos professores. Uma seleção muitas vezes fortemente influenciada pelo livro didático, que acaba por decidir as seqüências e o teor das temáticas trabalhadas em sala de aula. Embora não existam listagens de conteúdos de caráter oficioso como determinações legais fechadas, pode-se dizer que há padrões temáticos que são seguidos pelas escolas em geral. Investigar a origem desses assuntos, temas ou conteúdos escolares até sua mediação didática na sala de aula, exige percorrer um caminho sinuoso que podemos afirmar que se inicia no saber científico.

É bastante complexo analisar em que medida há articulação entre o saber científico e os conteúdos escolares. O saber científico, resultado de pesquisa sistemática e fundado em uma gama de critérios, é aceito e respeitado porque se expõe, esclarece e justifica suas escolhas. Também porque passa pelo olhar de grupos outros de pesquisadores e contribui atribuindo significados fundamentados. Em geral pode-se dizer que a seqüência de conteúdos escolares tem uma sintonia com o saber científico, porém no percurso da academia até a escola, desta escola até o estudante e deste ao sentido que atribui a esses assuntos, pode ganhar ou perder em informações ou em conhecimentos. Na particularidade da história de vida e da formação de cada educador - que é o mediador ao final dessa cadeia de escolhas - podemos afirmar que reside a decisão sobre a configuração do teor do tratamento dado para as temáticas na sala de aula, seja como informações ou as transformando em conhecimentos.

Entendemos que informação trata-se um dado analítico importante, mas desde que seja tomado como um elemento do conhecimento. Caracterizações isoladas que funcionem apenas como comunicação de fatos, locais e elementos, são informações que podem perder-se quando tratadas como dados fechados. Nessa perspectiva, é relevante reiterar que definimos o

aprender como processo que se vincula àquilo que atribui significados outros, uma vez que seja contextualizado pelo sujeito. Assim, uma informação pode servir como ferramenta importante para ser acessada e para ser transformada. Ambos, informação e conhecimento, se constituem interativamente. Este conhecimento, porém, permite e exige a competência da ação e por isso supõe cidadania. A escola pode trabalhar com a informação para provocar o conhecimento. Este, uma vez aprendido, interfere na vida diária porque é incorporado aos comportamentos do sujeito. E no processo de ensinar e de construção dos conhecimentos é importante que se considere a vida diária do sujeito aprendente.

É por essa razão que defendemos que as categorias cotidiano, lugar e paisagem são fundamentais aos conhecimentos por serem inerentes à vida diária. Podem, assim, constituir as bases para o ensino da Geografia, por serem instâncias a que pertencem os estudantes. São ricos em significantes concretos e significados que atravessam o sujeito. Têm a capacidade de servir para alavancar os conhecimentos por meio de conceitos geográficos como orientação, escala e representação, que exigem abstração e generalização. Assim, oportunizam novas configurações ao próprio cotidiano, lugar e paisagem pelos sujeitos aprendentes nessa relação teoria escolar e práxis diária.

O viver com elementos e pessoas e suas ações na casa, no trabalho, no lazer e na rua é sinônimo de cotidiano compartilhado. É uma instância que considera todas as interações em que o sujeito está inserido diariamente, independentemente de estar próximo ou distante fisicamente. Inclui os elementos e as ações que interagem direta e indiretamente e, por isso, é inerente a todas as pessoas. É uma categoria que pode ser acessada sempre para poder significar a atribuição de significados outros aos conhecimentos.

A instância lugar é a apreensão de determinados espaços com maior identificação com o sujeito, isto porque está impregnado de objetos e ações com os quais mantém vinculação afetiva. Ou seja, é a categoria que liga e prende o sujeito a partir do seu interior. Há cotidianos que podem ser apreendidos como lugares, porém é importante estabelecer a distinção conceitual entre cotidiano e lugar, pois nem sempre o local e as coisas do cotidiano a que o sujeito está exposto são incorporados com sentimento de pertencimento. Cotidiano e lugar são categorias distintas, mas fundamentais na construção e reconhecimento das paisagens.

A paisagem é a resultante edificada nesses e desses cotidianos e lugares. O espaço é constituído pela gama de fragmentos paisagísticos que são peculiares, uma vez que cada local, com sua história e cultura, arranja de forma particular os elementos e ações, mesmo que estes sejam pretensamente globais. É no cotidiano e no lugar que se constroem as paisagens. Esses fragmentos espaciais percebíveis são efêmeras construções de cada um e com seus grupos.

Por isso entendemos o cotidiano, o lugar e as paisagens como bases significantes e significativas para lastrear a prospecção dos conceitos escolares que se pretenda ensinar e aprender.

Restringir a análise espacial ao entorno dessas categorias concretas cotidiano, lugar e paisagem, pode limitar e até mesmo atrasar as possibilidades de criação e potencialização das capacidades dos sujeitos. Daí a relevância da educação escolar que vem com seu papel arbitrário para provocar as abstrações, o que na Geografia pode ser obtido via conceitos como orientação, escala e representação.

Entendemos que, alicerçando o ensinar sobre as instâncias significativas, pode-se atingir de modo mais substancial, autêntico e significativo as generalizações. Estas generalizações, como abstrações conceituais, ao mesmo tempo que inserem, permitem ao sujeito a atribuição de significados outros, libertando-o cognitivamente do próximo, do concreto, do atual e do real. Essa latente realidade, manifesta nessas instâncias, são rugosidades expressas sob a forma de desigualdades e descontinuidades visíveis ou não nos objetos e ações presentes no espaço.

Vinculadas a essas rugosidades é que são elaboradas as imagens mentais e gráficas sobre os espaços. A imagem ou mapa mental diz respeito à idéia geral que se constrói sobre os espaços como uma imagem-conceito do local. Já as imagens ou mapas gráficos são as representações gráficas como os mapas cartográficos, as fotos, os gráficos, as figuras. Todos são elaborações importantes na Geografia escolar porque contribuem para a percepção dos locais e do mundo e por isso são relevantes para a forma de pensar e agir de cada sujeito. Orientação, escala e representação são assim, conceitos trabalhados na escola em Geografia, que nos levam a refletir sobre as aprendizagens, tomando-os como referência, porque são abstrações conceituais que se relacionam com as idéias e conceitos construídos e que são importantes nos movimentos diários das pessoas.

Esses três conceitos estão intrinsecamente relacionados porque referem-se às capacidades de se localizar e situar-se, reconhecendo as proporções e percebendo as escolhas e as possibilidades de representação tanto física como social, cultural, política ou economicamente. Na constituição das imagens ou mapas mentais e na elaboração e interpretação de mapas gráficos, esses três conceitos escolares são importantes. São ferramentas como os conceitos científicos, dentre muitos outros da Geografia na Educação Básica, que podem servir para qualificar a vida, porque oportunizam perceber e pensar sob diferentes perspectivas abstratas, permitindo ao sujeito o movimento dinâmico entre o real e as representações, o local e o global. Nessa ótica é importante empregar um processo de

mediação que leve em conta os conceitos espontâneos ou cotidianos como significantes potenciais para a construção dos conhecimentos geográficos na escola.

No processo de construção de conhecimentos escolares é fundamental reconhecer a condição de que nos construímos a partir do exterior. Cada sujeito aprende de forma peculiar a partir das elaborações a que esteve exposto. Os objetos, pessoas e ações com os quais interagimos desde a infância é que nos constroem. O jeito de pensar e agir de cada indivíduo e de cada grupo resulta das vivências às quais se expõem desde o nascimento e é diferente em cada pessoa. Por isso o aprender de cada sujeito é particular, mesmo num grupo exposto ao mesmo educador e à mesma aula.

Ratifica-se assim o papel das instâncias cotidiano, lugar e paisagem que têm relação direta com todas as pessoas e grupos, o que é peculiar para cada sujeito. Podem ser entendidos como conceitos espontâneos ricos em experiências como significantes potenciais para a construção dos conhecimentos e conceitos científicos na escola. O cotidiano, o lugar e a paisagem necessitam do descolamento do real via conceitos científicos, que são pobres em vivências, mas ricos em abstração e generalização. Dessa forma vão favorecer a inserção do sujeito no mundo adulto e culto caracterizado pelas formas superiores de pensamento, que são exclusivamente humanas.

Trabalhar no sentido de desenvolver as funções superiores é o percurso, o rumo, o que move, enfim, é o que justifica a educação escolar. A atenção, a memória e a percepção acionadas consciente e voluntariamente pelo sujeito, bem como as elaborações sistemáticas, ordenadas, reguladas e categorizadas, são características dessas formas superiores de pensamento. Nessa perspectiva é importante fomentar, potencializar e criar novas capacidades nos sujeitos, de acordo com a proposição de Vigotski (1991, 2001), que se fundamenta naquilo que o sujeito pode e não apenas naquilo que o sujeito já tem constituído cognitivamente.

O questionamento sistemático, ou seja, uma mediação pedagógica que privilegie a pergunta acerca das temáticas em questão, relacionando-as com essas instâncias ricas em vivências pode abrir à prospecção, desde que lance a interrogação reflexiva. Na administração da situação de aprendizagem a interrogação é uma possibilidade no ensino da Geografia que pode qualificar as aprendizagens dos conhecimentos. Isto porque oportuniza levar em conta os sujeitos envolvidos naquela aula por meio de perguntas significativas e também porque permite avançar da informação ao conhecimento. Essa discussão teórica que envolve a educação geográfica e os processos de aprender Geografia na Educação Básica encaminha a aterrissagem sobre a realidade da sala de aula.

Na pesquisa empírica com estudantes concluintes do 3º ano do Ensino Médio utilizamos a resposta imagética à pergunta. É importante reiterar a importância da imagem para a Geografia, tanto como processo educativo de construção das noções espaciais, quanto como ferramenta metodológica. Podemos afirmar então que as representações elaboradas referentes aos locais do mundo são influenciadas por essas imagens construídas e apresentadas nas aulas de Geografia. Isto ocorre porque os espaços locais e globais são, em grande medida, nos atos pedagógicos das aulas, trabalhados por meio da elaboração e também da interpretação de fotografias, desenhos, mapas e gráficos. Da mesma forma as representações dos locais do mundo decorrem dessas imagens construídas e apresentadas nas aulas de Geografia.

Nesse sentido é que formulamos a pergunta “O que é Geografia?” aos 20 estudantes pesquisados do turno da manhã da escola pública urbana da região Noroeste do Rio Grande do Sul, que responderam por meio de um desenho. O formato de desenho permitiu uma resposta mais descerrada e desguarnecida e, também, exigiu dos inquiridos uma seleção de elementos, idéias e conceitos, dando-nos mostras das suas generalizações após vários anos de frequência às aulas de Geografia.

Para averiguar a sistematização possível do que foi estudado pelos alunos é importante esclarecer que a opção pelo desenho permite revelar um produto, mas que é gerado num processo. Ou como Maldaner (2009), em seu parecer para qualificação desta dissertação, explicita ao entender que propomos uma leitura das “representações constituídas no decorrer da escolarização, pela manifestação de imagens expressas pelos estudantes a partir da pergunta feita. Nelas procura indícios do pensamento estruturado no decorrer da aprendizagem escolar sobre geografia” (p. 2). Por isso a metodologia indiciária possibilita sustentar as análises dos desenhos, uma vez que permite ler as manifestações de traços indicativos das aprendizagens.

Na leitura das respostas imagéticas buscamos uma referência sobre sua expressão relativa aos conteúdos que marcaram e que foram incorporados as suas percepções e vivências, ou seja, conteúdos sobre os quais seja possível afirmar que foram aprendidos pelo que entendemos como conhecimento. Também buscamos refletir sobre conteúdos mostrados imageticamente, porém como informação, uma vez que o conceito não aparece incorporado ao desenho como um todo.

Embora sempre se tenha de considerar variáveis presentes em uma pesquisa empírica, é possível fazer algumas interpretações a partir das respostas dos estudantes. Entendemos que os elementos incluídos como escolhas privilegiadas pelos estudantes para serem mostrados e

também aqueles que foram excluídos ou expostos com menor ênfase, podem nos dar indicativos para fomentar nossa reflexão sobre o que se aprendeu em Geografia na Educação Básica. Os sinais ou pistas representados nos desenhos com maior proeminência ou esmaecidos favorecem uma leitura pela metodologia indiciária porque mostram o que para o estudante é relevante.

Há alguns elementos manifestados que são marcantes no que os estudantes entendem como conceituar a Geografia. É freqüente a presença de quadros paisagísticos estanques, como que resultantes de temáticas abordadas nas aulas em elementos e quadros separados ou a partir de temas muitas vezes desvinculados entre si. Essas evidências nos convidam a pensar sobre as aulas de Geografia ainda muito ministradas sob a forma de conteúdos fragmentados e que separam os elementos e ações naturais e artificiais e os espaços entre si. Esta forma de ensinar dificulta uma aprendizagem que considera o espaço como conjunto indissociável e a percepção do sujeito como construtor desse espaço.

Paralelamente, nas imagens como respostas ao conceito de Geografia, evidencia-se majoritária representação de elementos e quadros que não mostram a presença humana. São desenhos que parecem desconsiderar a organização espacial, que atualmente é em grande medida protagonizada e determinada pela ação humana. Isso se percebe especialmente pelo desenho de elementos apenas naturais (como flora e relevo), que não são produções histórico-culturais em 75% das imagens. É um indicativo marcante da forma como os estudantes percebem a Geografia: uma disciplina prevalentemente física, com a espacialidade restritamente percebida como resultado das escolhas humanas políticas, sociais, culturais e econômicas. Cabe ao educador em Geografia atentar também para esta constatação, uma vez que hoje, no contexto da globalização, a organização espacial é predominantemente efeito das escolhas da sociedade.

Outra manifestação recorrente nos desenhos é a presença do globo terrestre. A maior parte dos estudantes que incluiu o desenho do globo, podemos constatar, está no caminho das construções de conceitos, uma vez que desenharam considerando abstrações e indicativos de generalizações. É relevante, contudo, notar que nessas generalizações há quadros que mostram uma Geografia bastante fragmentada, como elementos e quadros separados ou em temas muitas vezes desvinculados entre si. Pode ter sido apenas uma resposta instantânea ao radical Geo (Terra) e sem maiores análises.

Sobre²⁵ as categorias cotidiano, lugar e paisagem, e sob²⁶ os conceitos orientação, escala e representação, qualificamos nossa leitura das imagens produzidas pelos estudantes inquiridos. Essas análises podem contribuir com o ensino da Geografia, porque são realizadas com base em categorias que nos permitem pensar sobre o que se aprende nessa disciplina na Educação Básica. Ratificamos que na leitura das manifestações imagéticas - devido à complexidade de possibilidades de interpretações - consideramos os indicativos ou indícios mais evidentes do reconhecimento dessas categorias significativas para os sujeitos e desses conceitos relacionados à prospecção e abstração.

O cotidiano, entendido como resultante das ações artificiais e naturais, às quais o sujeito está exposto no seu dia-a-dia, não está presente de forma direta na maioria dos desenhos. Relativamente à categoria lugar, uma instância muito íntima do sujeito, embora seja complexo analisá-la pelos desenhos dos estudantes, ainda assim podemos dizer que não é visualizável de forma direta, uma vez que nas imagens não há indicativos marcantes de que os estudantes se sintam pertencentes àqueles elementos e lugares mostrados. Na perspectiva de identificação e de sentimento de pertencimento podemos concluir que a maior parte dos estudantes não manifestou elementos claros que possibilitam afirmar que entendem a Geografia como parte do seu lugar e que este lugar esteja presente na Geografia escolar. Essa interpretação pôde ser feita especialmente porque nos desenhos manifesta-se claramente o domínio de quadros estanques e de elementos naturais. Em relação à categoria paisagem, em geral os estudantes não manifestam a percepção de que a paisagem é produção sua e dos outros sujeitos em coletividade.

É importante lembrar que o objeto de estudos da Geografia centra-se na espacialidade, que é uma construção concreta dos sujeitos em sociedade. Assim, em geral, percebemos que há limitada manifestação de entendimento de uma Geografia como parte da vida e desta como parte da Geografia escolar. Podemos assegurar ainda que, embora as discussões teóricas tenham avançado, a realidade dos sujeitos estudantes – a consideração das categorias que têm sentido a esse estudante – pode ser mais bem considerada nas aulas de Geografia.

O cotidiano, o lugar e as paisagens são as instâncias que nos permitem refletir sobre a conexão da vida com os conhecimentos geográficos. Os conceitos são os conhecimentos

²⁵ Utilizamos a preposição “sobre” porque entendemos que são informações ricas em experiências e que como conceitos espontâneos permitem partir delas para avançar aos conceitos científicos.

²⁶ Utilizamos a preposição “sob” porque entendemos que são conhecimentos como conceitos científicos arbitrários, ricos em abstração que permitem descender das generalizações para, alçando os conceitos cotidianos, poder qualificar as formas superiores de pensamento.

inseridos arbitrariamente na escola para qualificar a vida e podem originar formas superiores de pensamento. Entendemos que esses conceitos, uma vez aprendidos, podem ser incorporados e mostrados de forma voluntária e consciente nas imagens dos estudantes ou apenas como informações. Assim, analisamos nas imagens os conceitos de orientação, escala e representação sob a perspectiva de dados informativos e como conhecimentos incorporados.

Em relação ao conceito orientação nas mostras imagéticas, embora tenhamos detectado que há indicativos de articulação entre alguns elementos e quadros e em algumas imagens, essa reunião de contatos não parece resultar de uma opção voluntária mostrada de forma clara. Quer dizer que não parece resultar de uma escolha do estudante, que estava consciente do conceito e por isso o incorporou a sua percepção da Geografia.

Na leitura imagética considerando o conceito escala, pode-se perceber que não ocorrem mostras lineares e diretas do desenho do instrumento gráfico ou numérico de escala, que nesse caso entenderíamos como uma informação manifesta intencional e consciente. Podemos, no entanto, considerar como conhecimento incorporado as relações de proporcionalidade entre os elementos em alguns quadros desenhados.

Orientação e escala são conceitos que se inter-relacionam com o conceito de representações sob a forma de mapas conceituais e gráficos. O conceito representação é por nós entendido como as imagens mentais e gráficas dos locais e do global. Nesse sentido os desenhos dos estudantes representam as imagens mentais que, podemos concluir, revelam o entendimento de uma Geografia bastante estanque, fragmentada, alheia, física e natural. Em relação aos mapas gráficos, a predominância da presença do globo na maior parte das imagens convida a pensar se é um indicativo de consciência do todo. Nenhum outro mapa, além do fragmento do Google-earth, apareceu como representação gráfica de locais nos desenhos. Pode ser um indício de que essa generalização resulta de uma percepção recorrente, empírica, geral e até mesmo simplificada da Geografia.

As limitadas referências manifestadas nas respostas dos estudantes - sobre as categorias significativas aos sujeitos e aos conceitos prospectivos analisados - servem como um indicador para a reflexão por parte dos educadores de Geografia sobre as suas escolhas didáticas. Embora sejam as instâncias cotidiano, lugar e paisagem inerentes à vida de todas as pessoas, restritas são as evidências da sua relação com os conteúdos escolares e destes com a vida. Paralelamente, os conceitos orientação, escala e representação, em geral, parecem não ter sido aprendidos de forma a qualificar a vida dos sujeitos estudantes. É relevante observar também, nesse contexto, que a construção dos conhecimentos ocorre de forma processual e dinâmica. Esta restrita relação da vida diária com a Geografia e desta com a vida diária

manifestada pelos estudantes pesquisados, é uma constatação que indica uma etapa do percurso processual às formas superiores de pensamento. Isto porque os desenhos manifestam um recorte indicial das aprendizagens geográficas escolares nas circunstâncias da pesquisa.

Tendo em vista a relevância das categorias espaciais que fazem sentido para o sujeito, entendemos que a educação escolar em Geografia é ainda carente na referência a essas instâncias como meio de potencializar as aprendizagens dos conceitos científicos. Para aprender Geografia na Educação Básica é fundamental avançar nessas categorias significativas cotidiano, lugar e paisagem. Paralelamente os conceitos científicos como orientação, escala e representação são estruturais porque alimentam o percurso às formas superiores de pensamento que é o papel da educação escolar. Nas palavras de Callai (2003), é a possibilidade de “reconhecer no local regras universais, é poder pensar globalmente, e entender como nós, e as pessoas todas, agimos nos lugares” (p. 65). Podemos concluir então que ainda há uma lacuna que pode ser esmaecida na medida em que se fomente a possibilidade fundada nas instâncias, oportunizando qualificar as potencialidades com os conceitos.

No complexo contexto de escolhas - que aflora no encontro semanal organizado para aprender Geografia - como professora e pesquisadora entendemos que essas aulas podem oportunizar esse fomento do ensinar fundamentando nas categorias que têm sentido e pertencem à realidade concreta do estudante. Também nessas aulas pode-se potencializar o lançamento e o fomento da abstração como prospecção às generalizações, propiciando que os conceitos científicos geográficos possam ser incorporados às instâncias das vivências, influenciando-as.

As fronteiras como elos efêmeros são horizontes nas conexões que podem ser estabelecidas com o que ou quem estiver em frente e à frente, ao lado ou atrás. São possibilidades de contribuição da Geografia escolar no sentido da melhoria da qualidade da vida de cada sujeito aprendente. Isso porque a Geografia oportuniza o melhor viver no espaço por meio da vinculação da vida no cotidiano, no lugar e com as paisagens no caminho às formas superiores de pensamento, por meio do trabalho com os conceitos científicos como orientação, escala e representação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D; PASSINI, Elza Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1999.

ANDREIS, Adriana Maria. Problematização dos lugares, paisagens e cotidianos no processo de aprendizagem. In: SCHÖNARDIE, Paulo A; STEINMETS, Daniel; WINTER, Márcia. (Orgs) *Espaço e tempo na pesquisa em educação: práticas de leitura e escrita*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 29-44.

_____. *A Representação espacial nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Estudos Sociais: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: ACCSESS, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BON, François. Transmitir a Literatura: reflexões a partir das práticas de escrita criativa. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2006, 5 ed. P. 83-134.

_____. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: *Um pouco do mundo cabe nas mãos: Geografizando em educação o local e o global*. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Cláudia; LINDAU, Heloísa (orgs.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 57-73.

_____. *A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?* In: Paradigmas da Geografia I. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2001, Terra Livre n. 16, p. 133-151.

_____. Grupo, Espaço e Tempo nas séries iniciais. Ijuí: Ed. Unijuí. Revista Espaços da Escola. Ano 3, n.11, janeiro-março 1994, p. 5-8.

_____. Construção do conceito de espaço. Ijuí: Ed. Unijuí. Revista Espaços da Escola. Ano 3, n. 7. janeiro-março 1993. p. 5-12.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Conhecimentos de Geografia*. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3), p. 41-62. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004770.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2009.

_____. *Parecer para qualificação da dissertação*. Goiânia/GO, 15 de abril de 2009, uso restrito.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2005a.

_____. *Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos*: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Cederno cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio-ago, 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2008.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A Invenção do Cotidiano, Morar e Cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a Construção da Cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 50-61.

_____. O lugar e a produção do cotidiano. In: *Novos caminhos da geografia*. In: CARLOS, Ana Fani (org.). São Paulo: Contexto, 2001, p. 161-172.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

FABREGAT, Clemente Herrero. *Geografía y Educación Sugerências Didácticas*. Madrid-España: Huerga e Fierro Editores, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cad. Cedes, vol. 20. nº 50. Campinas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32622000000100002. Acesso em: 21 abr. 2009.

LACOSTE, Yves. *A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus Editora, 1989.

LERBET, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p.528-539.

LESTEGÁS, Francisco Rodrigéz. *Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: Una disciplina a servicio de la cultura escolar*. Madrid: Boletín de la A.N.G, n 33, 2002, p.173-186.

MALDANER, Otavio Aloisio. *Parecer para qualificação da dissertação*. Ijuí/RS, 16 de abril de 2009, uso restrito.

MIRANDA, Sérgio Luiz. *Leituras do desenho e do lugar na sala de aula*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais14/Sem14/C14051.doc>. Acesso em: - 1º jun. 2009

MONTARDO, Dóris K. (org.) e GRANELL, Maria Del Carmen. *Representação do espaço: caderno de atividades*. Ijuí: Ed. Inijuí, 1988.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Michel Foucault e a Geografia. In: TRONCA, Ítalo A. (Org). *Foucault vivo*. Campinas: Pontes Editores, 1987.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*. São Paulo: Scipione, 2007.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

PADRÃO REFERENCIAL DE CURRÍCULO: documento intermediário; uma construção coletiva. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico. Porto Alegre, 1997.

REGO, Nelson. Geografia educadora, isso serve para... In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs). *Geografia. Práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 9-11.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martin Fontes, 2004.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. *Educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania*. Revista Tamoios, ano II, nº 2, julho/dezembro, Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: [dhttp://br.geocities.com/revistatamoios/revistas/0602/santanna.htm](http://br.geocities.com/revistatamoios/revistas/0602/santanna.htm). Acesso em: 2 mar. 2008.

SANTOS, Milton. *O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Espaço e Método. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Edição Pós-Modernismo e Teoria Crítica. Coimbra/Portugal: RC CS Editora, março de 1988, nº 24, p.139-172.

SOARES, Murilo César. *Representações da Cultura mediática: para a crítica de um conceito primordial*. Trabalho apresentado no XVI Encontro de Compós UTP Curitiba, Paraná em junho de 2007. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_204.pdf. Acesso em: 16 jan. 2008.

SOBARZO, Liz Cristiani Dias. *Educação ambiental, lugar e imaginário social: Um repensar para o ensino de Geografia*. 2003. 135p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP. 2003.

SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e Filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem* (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem). Martins Fontes São Paulo, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Obras Escolhidas IV*. Madrid: Visor, 1993-1997.

www.fnde.gov.br - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso em: 15 jan. 2009.

ANEXOS

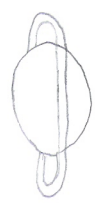
ESTUDANTE A

1

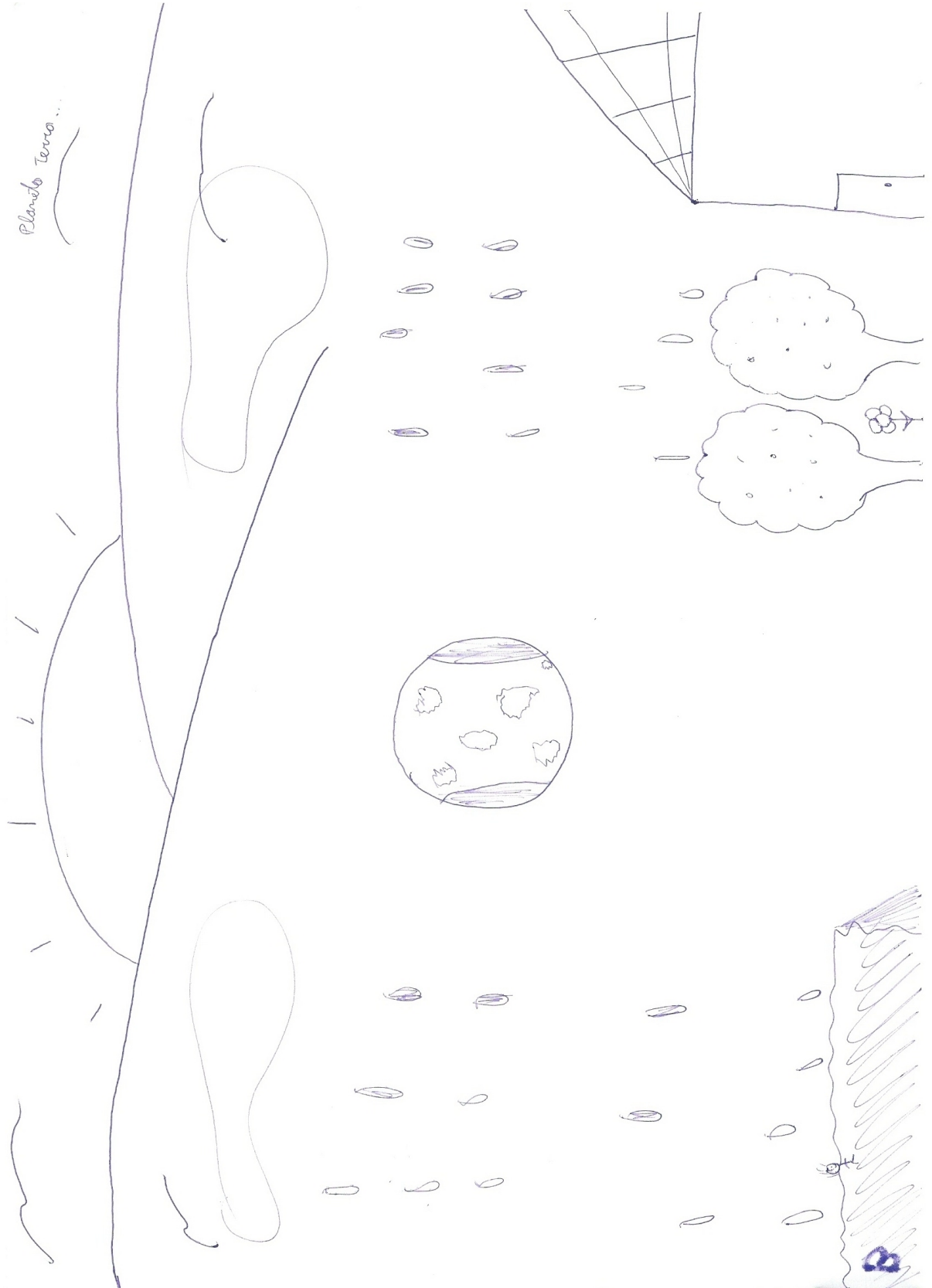
2

3

A



ESTUDANTE B



ESTUDANTE C



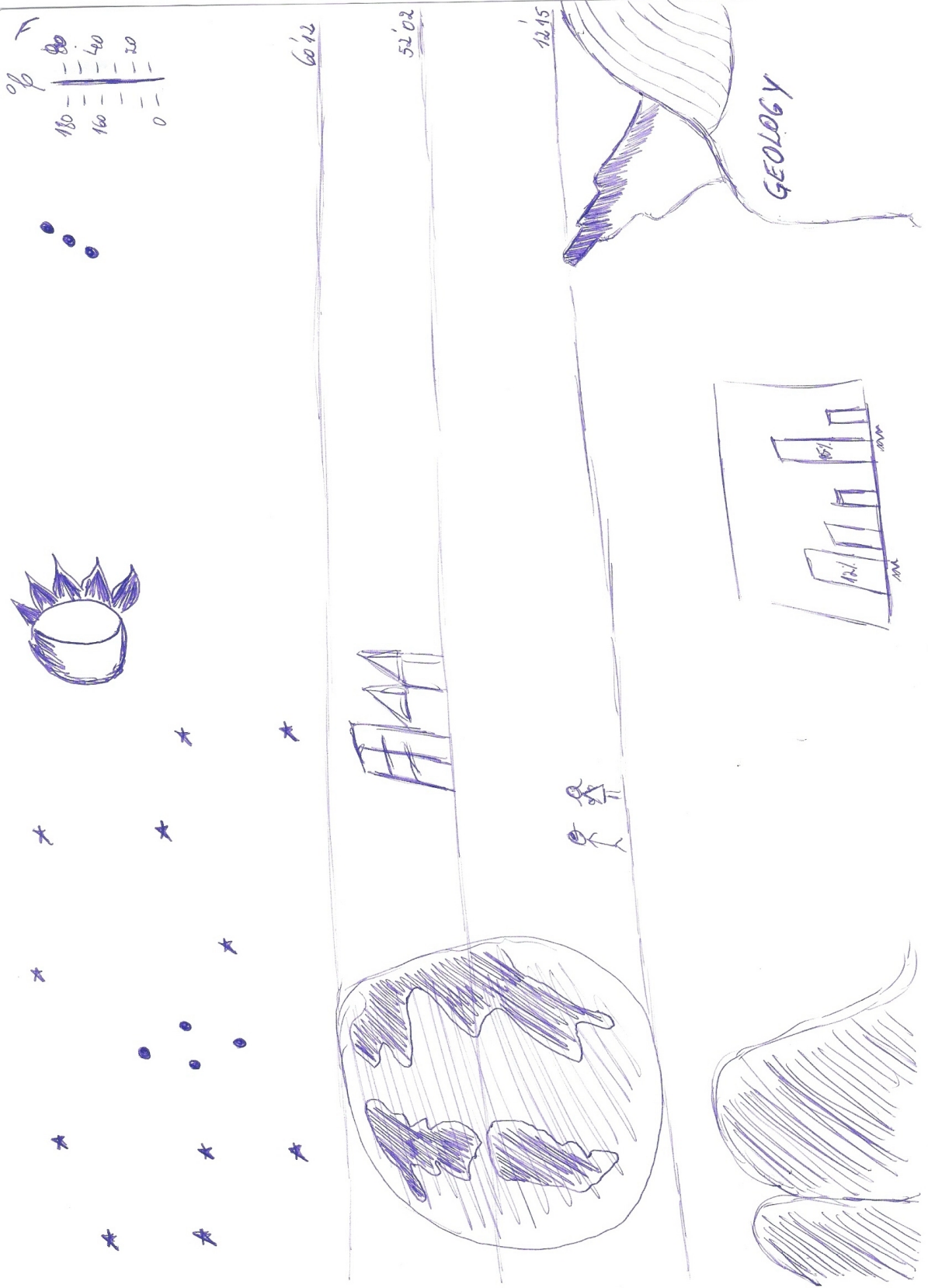
Estudiante C

ESTUDANTE E



Estudante E

ESTUDANTE
F

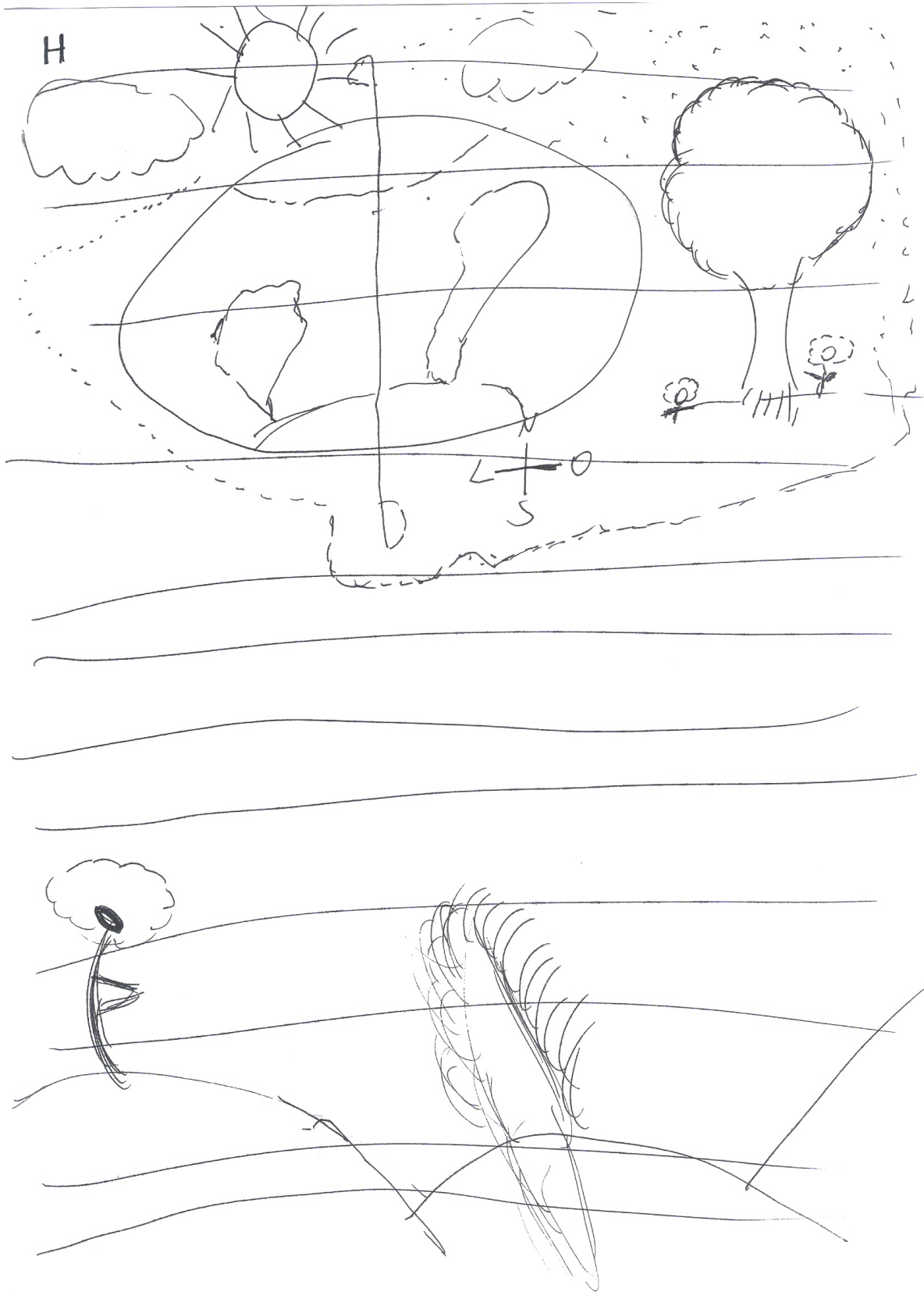


ESTUDANTE G

Estudante: G



ESTUDANTE H



ESTUDANTE K



ESTUDANTE L

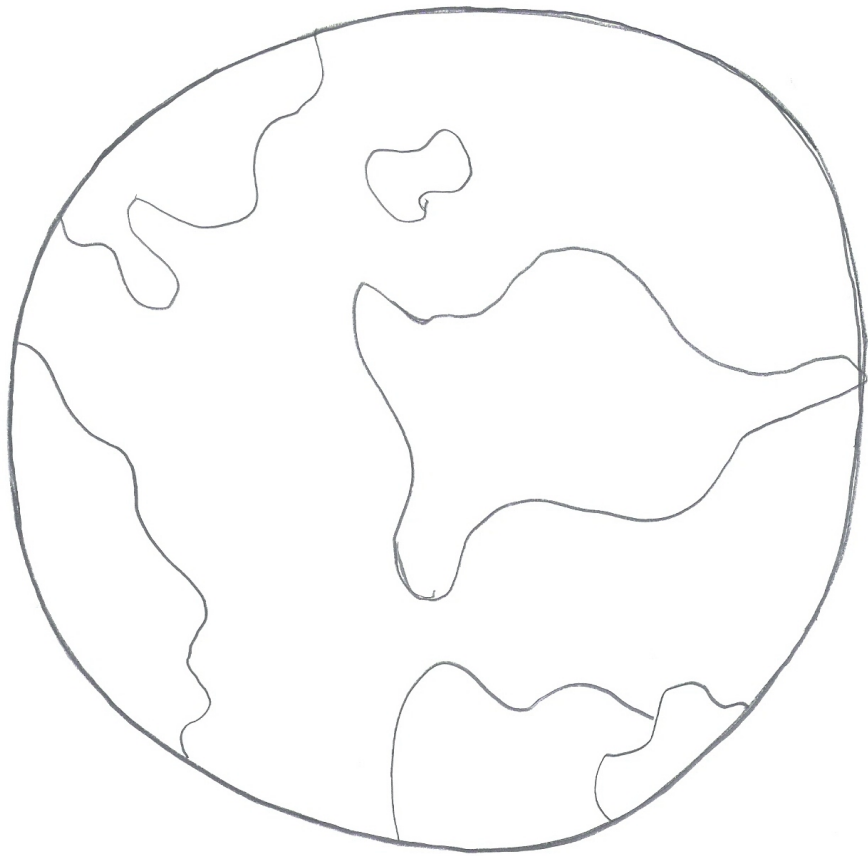


ESTUDANTE M

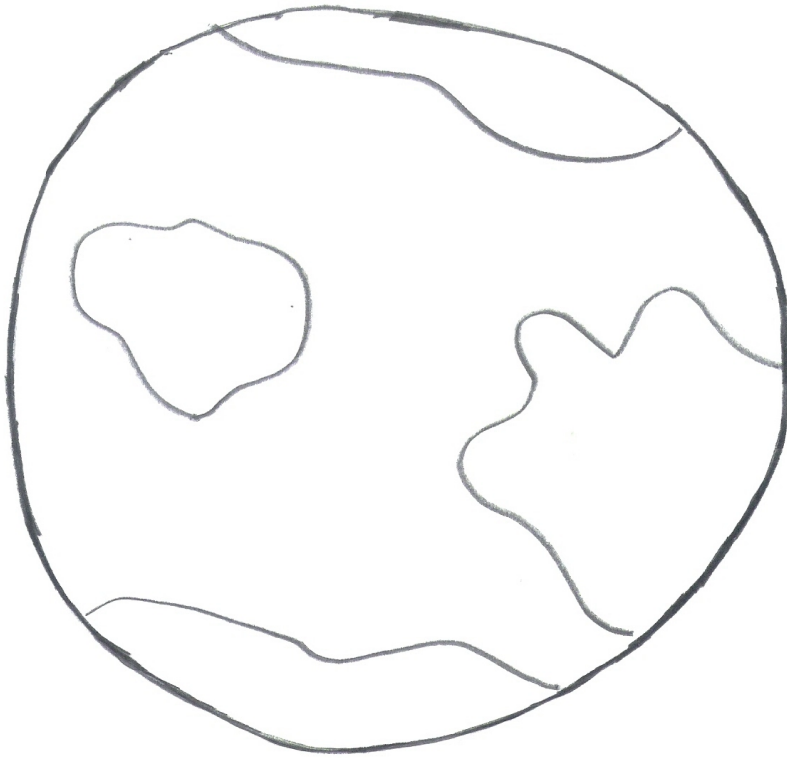


Estudante M

ESTUDANTE N



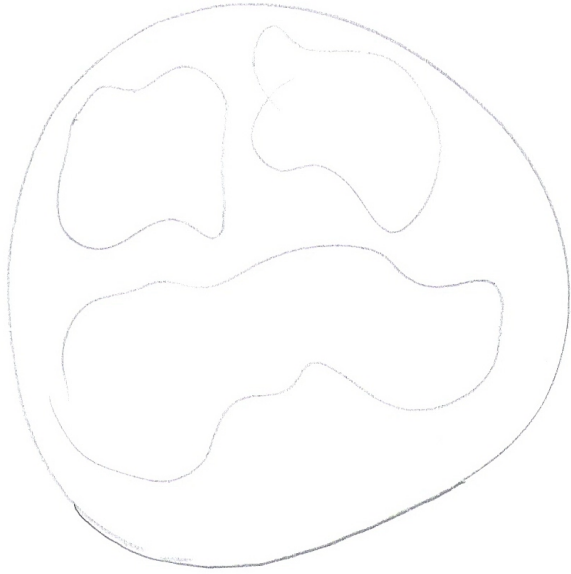
ESTUDANTE O



Estudante - O

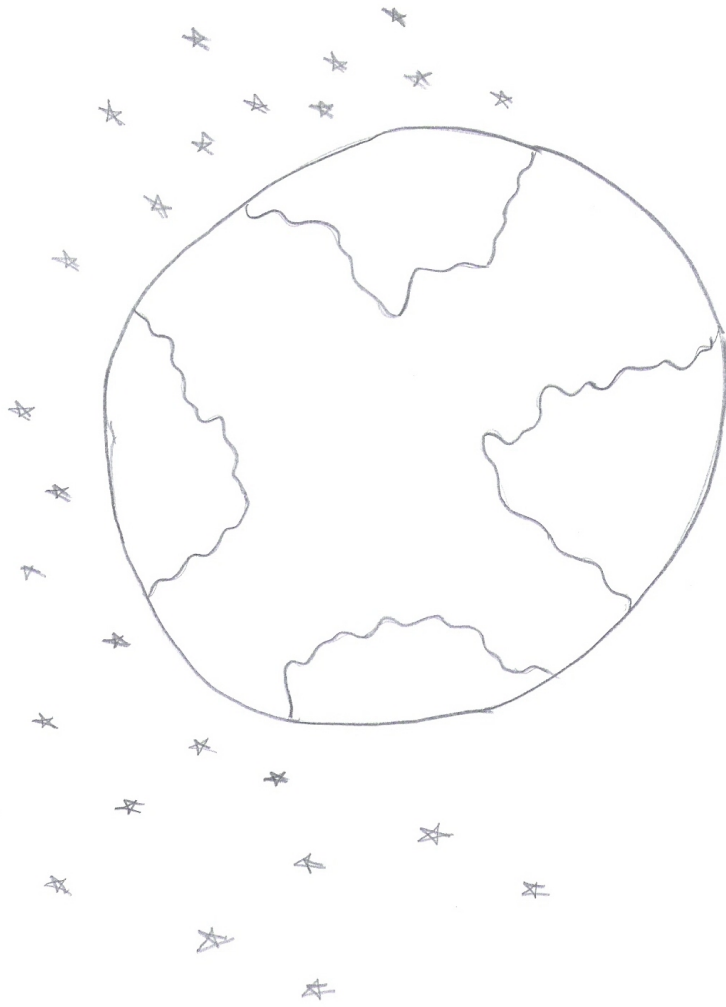


ESTUDANTE P

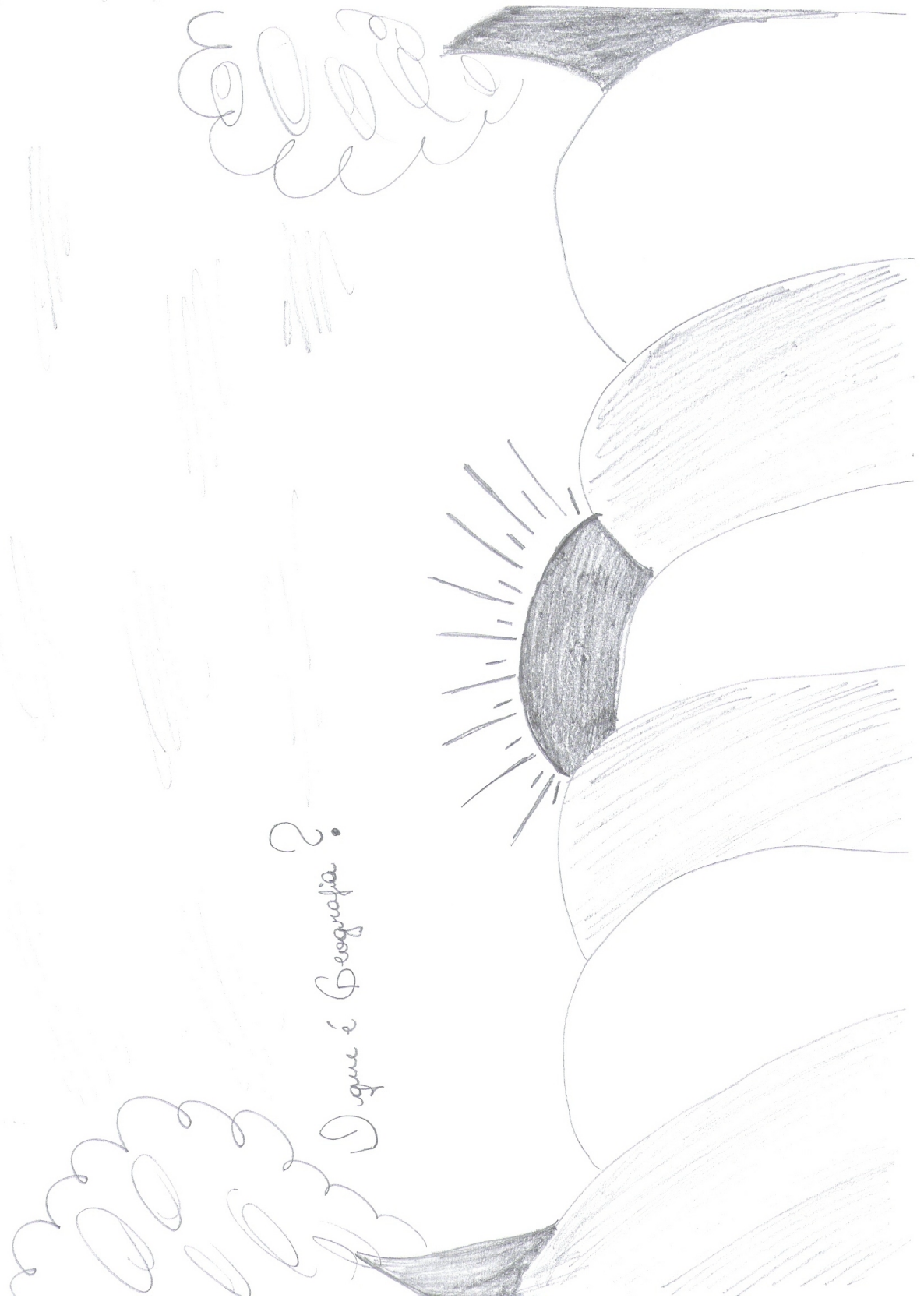


ESTUDANTE Q

Q que é geografia?



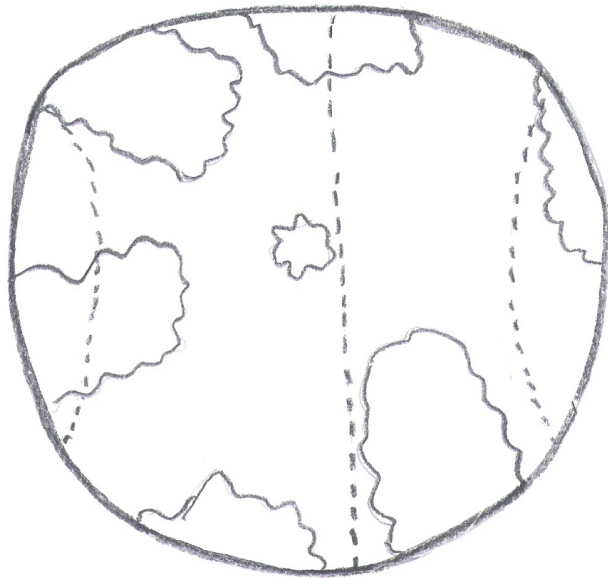
ESTUDANTE R



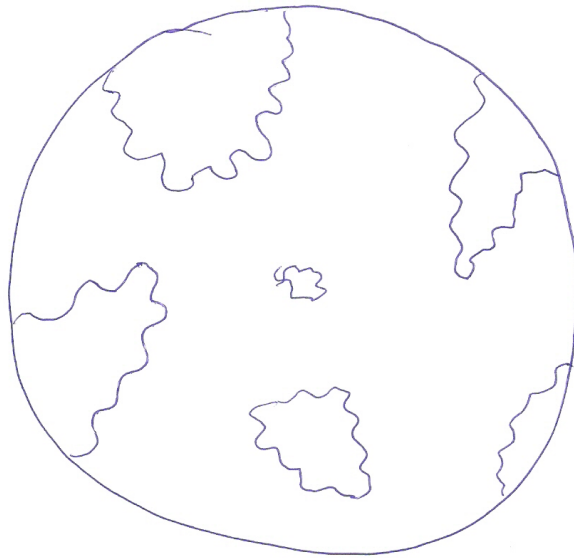
Dique é Geografia ?

ESTUDANTE S

¿que es Geografía?

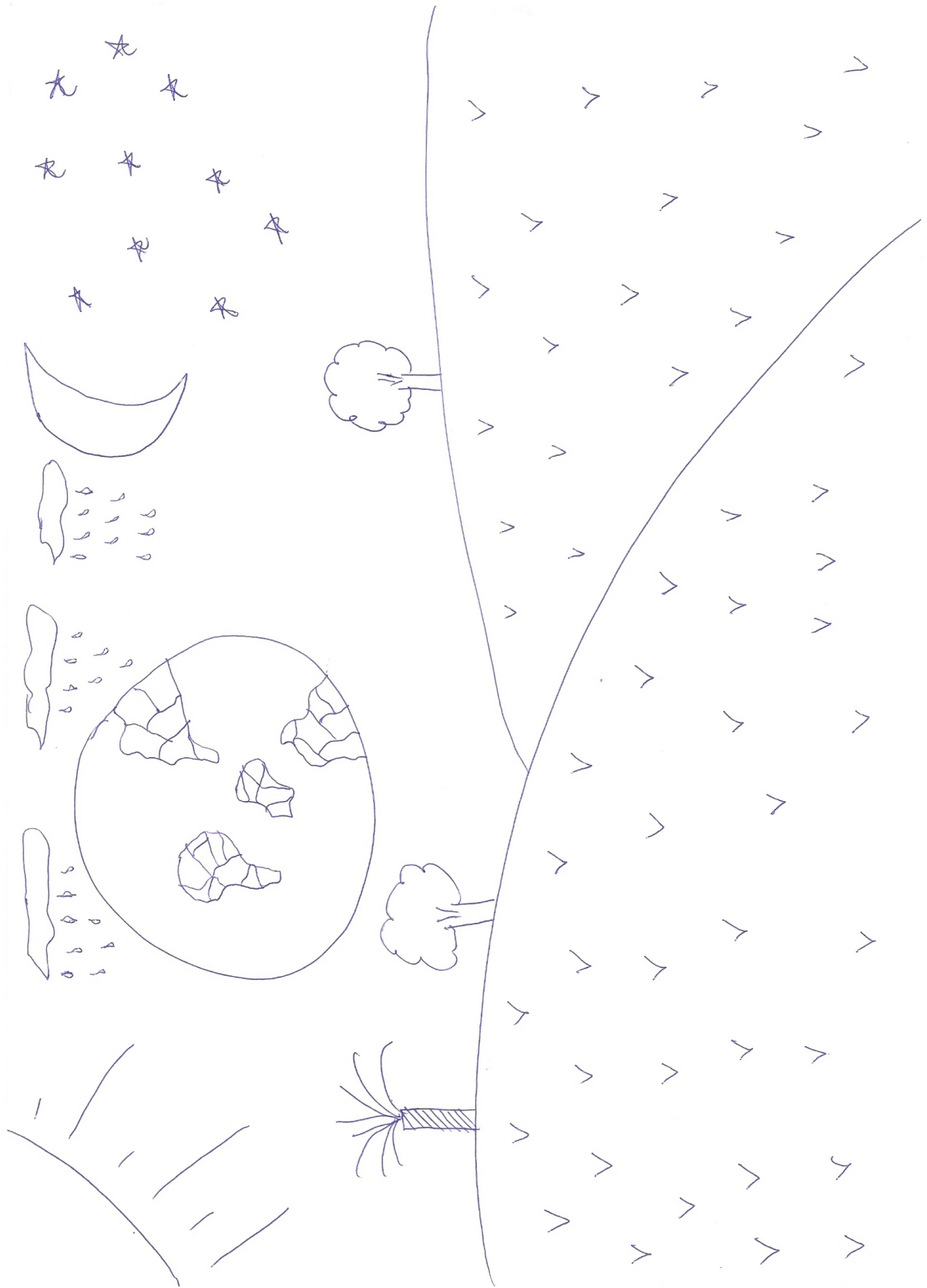


ESTUDANTE T



Geografia é o mundo em que
vivemos.

ESTUDANTE U

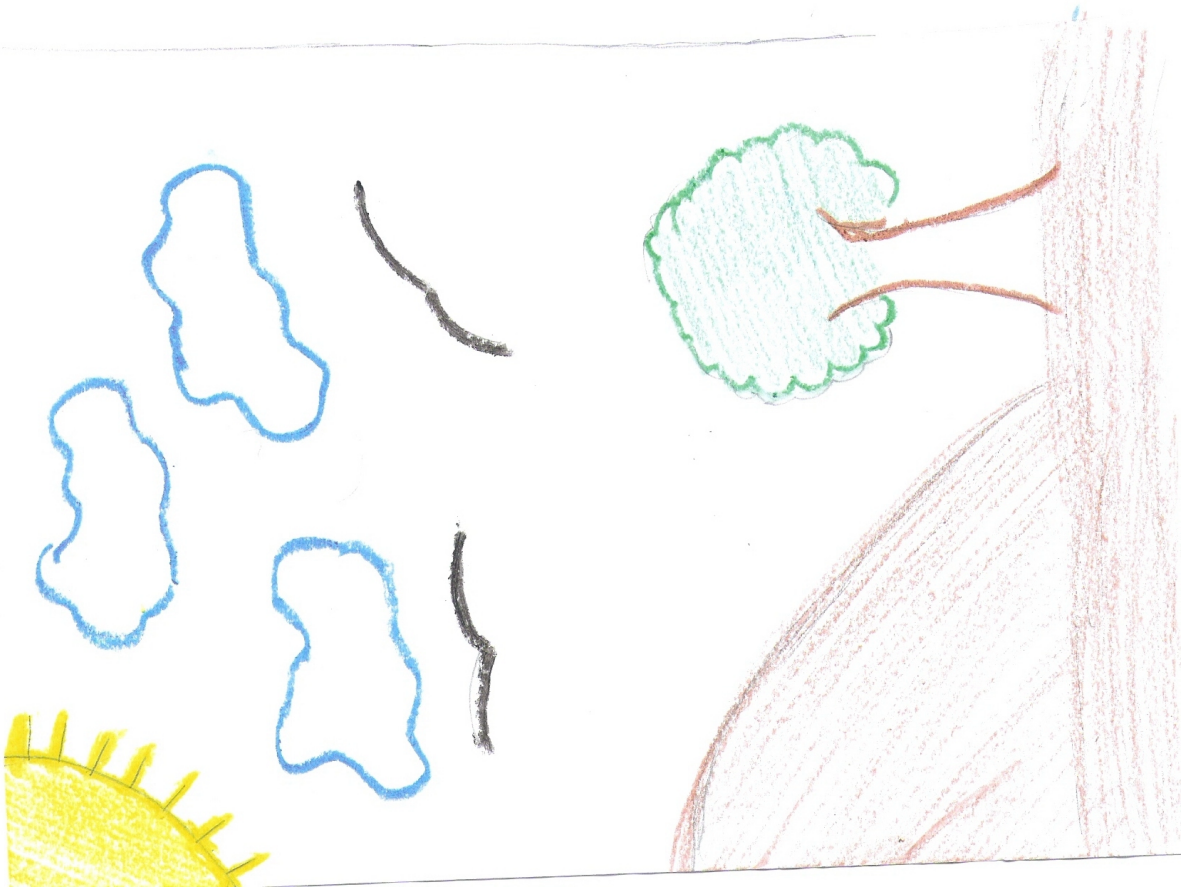
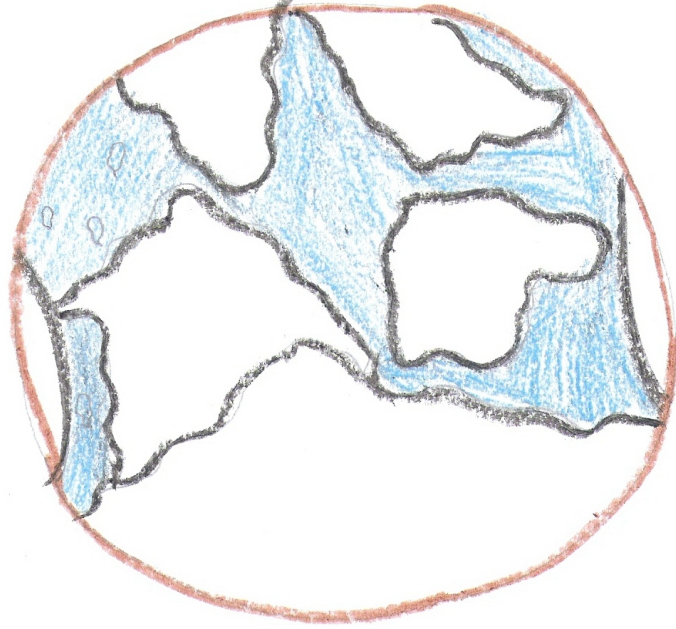


ESTUDANTE V



ESTUDANTE X

Aluno X



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)