

CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE GEOGRAFIA E PRÁTICA DE ENSINO

FUNDAMENTAL CONCEPTS OF GEOGRAPHY AND TEACHING PRACTICE

Sebastião De Souza Oliveira¹

Resumo

A preocupação essencial deste artigo é refletir sobre conceitos fundamentais de Geografia e prática de ensino. Neste sentido, apreender a dinâmica da relação da sociedade com a natureza e homem entre si materializada na paisagem, região e território constitui boa parte das ferramentas essenciais para a prática pedagógica dessa ciência. Resta também inserir, no contexto, o termo *processo* para não incorrer em interpretações estáticas, dadas e/ou naturalizadas, mas sim um processo, enquanto algo em movimento no espaço tempo. Situa-se como base importante neste trabalho a pesquisa bibliográfica em CAVALCANTI (2010), DAMIANE (2011), LIBÂNEO (2009), SANTOS (2008), RAFFESTIN (1983) entre outros, na intenção de situar o papel do educador/mediador entre o conhecimento do senso comum, trazido pelo educando, e o conhecimento conceitual ou sistematizado. Conclui-se a necessidade do rompimento com o conhecimento compartimentado sem relação com a vida prática dos aprendentes em um mundo cada vez mais interconectado.

Palavras-chave: Geografia, Conceitos, Professor, Aluno

Abstract

The essential concern of this article is to reflect on fundamental concepts of Geography and teaching practice. In this sense, apprehending the dynamics of society's relationship with nature and man, materialized in the landscape, region and territory, constitutes a good part of the essential tools for the pedagogical practice of this science. It also remains to insert, in the context, the term process in order not to incur static, given and / or naturalized interpretations, but rather a process, as something in motion in space and time. The bibliographic research in CAVALCANTI (2010), DAMIANE (2011), LIBÂNEO (2009), SANTOS (2008), RAFFESTIN (1983), among others, intends to situate the role of the educator / mediator among others. the knowledge of common sense, brought by the student, and conceptual or systematic knowledge. It concludes the need to break with compartmentalized knowledge unrelated to the practical life of learners in an increasingly interconnected.

Keywords: Geography, Concepts, Teacher, Student

¹ Professor Doutor em Geografia, efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmas – SEMED/TO. Email: sebastiaooli@hotmail.com

Introdução

O intuito deste trabalho é fazer uma reflexão sobre as categorias geográficas e o ensino de Geografia. A abrangência do tema proposto nos remete à indagação imediata de como sistematizar em poucas páginas de um trabalho desta natureza, conceitos abrangentes da ciência geográfica como paisagem, região e território. O mérito deste questionamento se enquadra no esforço de um bom dimensionamento dos dois níveis do saber, o saber científico e saber do sendo comum.

A propósito da categoria paisagem, (grifos do Autor) por meio da observação de seus conteúdos formais pode-se lançar mão de representações da realidade cotidiana dos alunos, isto é, desenhos de localidades vivenciadas. De tal sorte que por meio dos desenhos produzidos, possa atingir o raciocínio conceitual crítico. O desenho, também nesse sentido, tem a função de auxiliar o incipiente domínio da escrita, próprio da idade, sem prejuízo para o aprendizado.

Uma segunda categoria diz respeito à região, iniciada mais precisamente no sétimo ano do Ensino Fundamental, mas aparece também em diversas escalas ao longo das séries subsequentes. Ressalta-se, neste nível de ensino, o predomínio de maior capacidade e amadurecimento cognitivo em que pesem a assimilação de elementos socioespaciais e socioambientais em escalas mais detalhada. Momento em que se deve elevar o grau de complexidades em relação ao 6º ano. Permite-se perceber, por exemplo, como se manifesta com maior ênfase, na vida cotidiana, o papel das *técnicas* disponíveis e a produção da diferenciação regional mediada pelo trabalho em um mundo cada vez mais interdependente.

De posse dos subsídios intelectuais nas séries ligeiramente anteriores para as finais do Ensino Fundamental, as escalas de relações de poder entre as forças internas e externas na divisão internacional do trabalho: encontra-se aí seguramente, um esforço maior de compreensão geopolítica. Conforme Raffestin (1983), em um *campo de força*², ou ainda, disputas históricas internacionais travadas entre produtores hegemônicos de mercadorias com repercussão direta na *arrumação e rearrumação*, para lembrar Moreira (2004), do que se entendia por região agora não é mais.

É importante chamar atenção para o fato de que os conceitos elencados aqui não figuram como campos científicos separados. Nesse sentido, o rearranjo interno do território dos países, quase como um todo, com advenços do desenvolvimento das revoluções industriais mundiais, marcadamente a fase do modelo *técnico-científico-informacional*, (SANTOS, 2008), tem se responsabilizado pela grande transformação no espaço tempo. A *globalização* de objetos técnicos jamais vistos em todo o mundo. Com ressalvas aos países que ainda não foram totalmente atingidos.

O crescimento da malha urbana tem sido fator de muita preocupação, dado o aumento das demandas por mais moradias, empregos, escolas, creches, hospitais e outros. A propósito do *conceito*

² Terminologia cunhada por Claude Raffestin em sua obra *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
REVISTA PRODUÇÃO ACADÊMICA -NÚCLEO DE ESTUDOS URBANOS REGIONAIS E AGRÁRIOS/ NURBA –vol. 5,
n.2, 2019

de cidade, retratado por diversos ramos científicos, pressupõe que a cidade deve servir seus habitantes de melhor qualidade de vida dado a prioridade à infraestrutura básica de moradia, saneamento básico, educação, esporte, arte e lazer.

A cidade hoje, quase todo o mundo, abriga a maioria da população. E é neste espaço que o sistema público de ensino historicamente grita por políticas no mínimo mitigadoras de seus problemas diversos. Desse modo, nada impede que o professor lance mão das representações dos educandos (narrativas de fatos do cotidiano) com vista a análises mais críticas.

Do ponto de vista da responsabilidade da organização espacial da cidade para com os cidadãos, é comum encontrarmos na periferia urbana principalmente, crianças, jovens e adultos jogando futebol em espaços improvisados como lotes baldios, praças, ruas etc., improvisos é o que não faltam. Porque preferem o improvisado e não manifestação coletiva? A situação responde por si mesmo. Faltam-lhes as ferramentas de análise de perceber que a organização espacial guarda as contradições da relação homem-natureza e homem-homem.

Contudo, não basta somente morarmos na cidade que ajudamos a construir coletivamente, buscar-se-á melhor democratização de seus espaços construídos ou a construir. Assim esse é o ponto mais relevante deste trabalho conhecer as ferramentas desta ciência para poder ler o espaço geográfico e poder nele se organizar de forma democrática.

Paisagem e prática de ensino de Geografia

Neste subitem, e no texto como um todo, não se pretendeu retomar diretamente nos fundamentos da história do pensamento geográfico, os clássicos de cada conceito apresentado. Contudo, no texto se permeia o diálogo do autor com reconhecidos pesquisadores contemporâneos com o objetivo de ter em mãos instrumentos de revisão rápida sem prejuízo ao discernimento prático/didática de apoio aos docentes da área.

Em seus estudos sobre conceitos de paisagem, com estudantes do 6º ano do ensino Fundamental II, a professora Cavalcanti (2010), pergunta se no centro da cidade ou caminho de sua casa a certas localidades, no bairro onde mora, “havia paisagem” e de que tipo? Para a maioria dos alunos, no espaço pesquisado. “[...] paisagem lembra um lugar bonito”. Ou ainda um “campo cheio de rosas, árvores dando frutos tudo floridos”. Dentre outras pontuações sobre paisagem, o centro da cidade foi o mais passível de contemplação por parte da maioria dos entrevistados. Contudo, em paráfrase a autora, ficou patente uma construção “estereotipada, idílica” do conceito de paisagem.

Observa-se ainda que nas respostas proferidas pela maioria dos educandos, a paisagem se assemelha a algo parado como a pintura de um quadro ou similar, e que, mesmo assim, a maioria dos alunos conseguiram chegar a um entendimento não ideal, mas sim uma noção. Um pouco mais adiante, com os mesmos questionamentos, outro grupo pequeno de alunos, não conseguiram chegar ao

nível elementar das respostas. A Autora se apoiando em Vygotsky (1983), argumenta que: “Isso indica que, em relação ao tema, esses alunos estão ainda numa fase de pseudo conceito ou pensamento por complexos, [...] nesta fase a explicação do conceito é feita por um de seus atributos ou por exemplos”.

O fato dos alunos ter associado à ideia de paisagem a lugares bonitos em outras localidades da cidade e onde moram apenas alguns conseguiram vislumbrar paisagem, denota daí, uma desvalorização do bairro onde moram (CAVALCANTI, 2010). Esse mesmo raciocínio nos auxilia na reflexão de outras situações da prática educativa: dentre as mais comuns, situa o desinteresse pela aprendizagem e a depredação do patrimônio físico da escola (mais comum em escola pública) dado que a mesma se localiza no bairro onde moram.

Detectar a forma como os alunos estão interpretando a paisagem de seu bairro, seria o caminho racional para se fazer notar de onde vêm certos comportamentos inócuos à compreensão da diferenciação das paisagens urbanas. A própria apatia, rebeldia e outros procedimentos negativos. Dessa maneira, estes educandos, certamente não chegaram a assimilar o sentimento de pertencimento ao bairro e a própria unidade escolar.

Conclui-se desse modo, um grande passo a ser dado na direção da preservação, crescimento intelectual do coletivo discente e docente. As pontes conceituais para a realidade em movimento são possíveis de serem feitas na prática escolar. A punição pura e simples não tem resolvido os problemas de ensino aprendizagem, na sua forma ampla, qualquer que seja a instituição pública ou privada.

Os conceitos sempre se enquadram num esforço contínuo para explicar o real em movimento ininterrupto e devem obediência ao rigor da renovação mediante perspectivas metodológicas e método adotado, sob pena de permanecer fora do contexto real.

Na perspectiva crítica, é imprescindível o olhar na direção de cada nova técnica introduzida nas relações de produção, nela as formas se rearticulam e operam em nova funcionalização. Seus reflexos se acentuam na ordem regional, territorial, paisagístico, espacial e social para ser sucinto. Contudo, a região não pode ser assim interpretada pela ótica das formas cristalizadas ou absoluta no espaço tempo.

Região e prática de ensino de Geografia

De acordo com Moreira (2004), com o advento da primeira Revolução Industrial no século XVIII, o mundo se compunha de imensas diversidades regionais. “[...] O que viam na paisagem era assim essa fração de espaço cuja unidade é dada por uma forma singular de síntese dos fenômenos físicos e humanos num limite territorial preciso”. (MOREIRA, 2004, p. 162), em paráfrase à formulação de Santos (2008), as coisas mudavam, mas de forma lenta, era o *tempo lento*.

“Com a vinda da segunda revolução industrial, que ocorre na virada dos séculos XIX e XX, esta uniformização é levada à escala planetária. Os espaços são globalizados em menos de um século, sob um só modo de produção [...]” (MOREIRA, 2004, p. 162). É unanimidade nos demais autores, que esse olhar geográfico demandou muito tempo, ao ponto de que fazer geografia era conhecer e interpretar as escalas comerciais na divisão regional e internacional do trabalho materializadas na modificação espacial e/ou particularidades de cada região. Santos (2008) traz nesse sentido, sob a acepção geográfica, os conceitos de horizontalidade e verticalidade.

Convém ressaltar que as terminologias, *horizontalidade* e *verticalidade*, não são exclusividades da Geografia. Porém, o geógrafo Milton Santos (2008, p. 281), em sua ambiciosa obra *A natureza do espaço*, cita a produção científica de sociólogos, geógrafos e economista regional. Subsequente aos demais cientistas, justifica sua contribuição a respeito desta temática, dado a ordem espacial em movimento. “A *verticalidade* cria interdependências, tanto mais numerosas e atuantes quanto maiores as necessidades de cooperação entre lugares” (SANTOS, 2008, p.285). Já as horizontalidades, “[...] Elas são o teatro de um cotidiano conforme, mas não obrigatoriamente conformista e, simultaneamente, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta”(SANTOS, 2008, p.285 - 286).

Os pressupostos conceituais, ligeiramente acima, nos remetem a necessidade de uma aplicabilidade crítica na prática educativa dos conteúdos geográficos. Importa dizer que os acontecimentos materializam-se espacialmente proporcional a interdependência dos lugares e segundo interesses próprios. Não surgem espontaneamente, mas sim resultam da introdução de objetos técnicos enquanto processos gradativos e no mesmo trajeto carregam consigo as alterações no cotidiano e/ou padrão de vida na cidade e no campo.

Compreender a *arrumação e rearrumação* regional/espacial figura como ponto de partida para o ensino aprendizagem e o exercício de compreender a região onde moram e sua inserção em outras escala na rede de relações.

Na escalada da industrialização, e conseqüente avanço dos meios de comunicações e transportes, os espaços nunca imaginados são capturados pelo capital e passam a fazer parte do cenário por eles milimetricamente planejado. Compreender a formação territorial do espaço na escala local e ampliada se faz importante para o exercício da cidadania.

Quais as possibilidades do cidadão comum se defender das estratégias espaciais de dominação na escala local? Ficar alheio à compreensão do território é perder o poder da ação política individual e coletiva pela melhor qualidade de vida.

Em consonância com Damiane (2011, p.51), “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”. A referida autora prossegue afirmando que, “O homem está dividido entre

pertencer a uma família, a uma idade, a uma profissão, a um lugar, a um país, ao mundo. No nível do local, a perda é insuportável, uma questão de vida e de morte”.

A transcrição da autora tanto fomenta a autoestima docente quanto chama a atenção para um instrumental crítico repensado de conceitos consagrados e que nos ajuda nos conteúdos a ser ministrados em Geografia. Não se deve esquecer neste ínterim a competência mediadora do professor atrelada a boas condições de trabalho.

Romper com a lógica liberal conservadora, no ensino público e privado, requer a tríade *ação reflexão ação*, ou ainda, fazer o caminho do *abstrato ao concreto*³ de Marx. Libâneo (2009, p. 76) reforça que:

“[...] A ênfase nos conhecimentos não visa, portanto, o acúmulo de informações, mas uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social. Da prática para a teoria, para regressar á pratica: é um movimento de continuidade do já experimentado e aprendido; mas a continuidade é reavaliada criticamente por meio da ruptura, propiciada pelo saber organizado trazido pelo professor, o que alimentará novamente a prática e assim por diante”.

Da forma como expressa o autor, é no movimento realizado entre a vida prática do educando para a teoria e de volta à prática, munido pelo esforço alcançará a compreensão. Visto que lhe foi acrescentado ferramentas conceitual para o vislumbre do real de forma crítica ou o concreto para lembrar Marx. Assim sendo, é possível afirmar que a mediação atenta do professor deve tender para um salto de qualidade nessa ponte.

Nesses termos, também se exalta o espaço social em Damiane (2011, p. 51), onde diz que:

“Na Geografia, as mudanças históricas concretas, com o acirramento das contradições, desembocaram em grandes rupturas técnicas, metodológicas e temáticas. Abordagens que, de forma subjacente, fundamentavam-se no espaço geométrico, considerado como continente de relações, passam a reflexões que privilegiam o espaço social, produzido e reproduzido socialmente, considerado produto e produtor de relações sociais”.

Tomar consciência do que se impõe pela ordem de organização social do espaço pressupõe um grande diferencial da prática pedagógica de formar autonomia no modo dos educandos. Dado que esse saber político negado historicamente traz consequência de difícil resolução em função das prioridades dadas à busca pela sobrevivência da grande maioria da sociedade organizada em

³1. “Para o senso comum, o concreto é tudo aquilo que é dado pela experiência sensível, seja externa (as diversas sensações que qualificam um objeto), seja interna (as emoções de medo, um sonho etc.). 2. por oposição ao abstrato, o concreto é aquilo que é efetivamente real ou determinado em sua totalidade. Portanto, é o que constitui a síntese da totalidade das determinações: o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, a unidade da diversidade” (Marx) apud Dicionário Básico de Filosofia. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.49).

classes sociais. De fato, as coisas fixas territorialmente parecem naturalmente dadas para aquelas pessoas desprovidas das ferramentas científicas, os conceitos.

A propósito do que diz a obra clássica de Lefebvre (1966), “Para compreender o pensamento de Marx”, no tocante às determinações conservadoras da ciência, se justifica, portanto, a transcrição longa de Lefebvre (1966, p.57), no que sentencia:

Por isso Marx escreveu esta frase célebre: “O saber se o pensamento humano pode atingir uma verdade objectiva não é uma questão teórica mas uma questão prática. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o poderio a precisão do seu pensamento” (“Teses sobre Feuerbach”, II). Insistiu sempre na “actividade” do pensamento dentro do conhecimento. Mas nunca por isso menosprezou o carácter científico da sua pesquisa; nunca teria admitido, nem mesmo com considerado, que o marxismo como doutrina de classe, fosse um “instrumento” sem verdade ou resultante de “valores” de classe. Sempre protestou contra a separação entre a ciência da natureza e a do homem, a separação admitida por todas as doutrinas antimarxista, que afirmam ser a natureza objecto de ciência, e não o homem, a história a sociedade (LEFEBVRE, p. 57, 1966).

Esta transcrição nos dá margem para reportar-se amplamente ao que se tem falado neste diálogo com autores. Dentre os possíveis pontos convergentes, um juízo se faz patente e nos ajudar conhecer a realidade vivida nos espaços precarizados dos/nos territórios urbano e rural onde vivem muitos educandos. De tal forma que são recebidos nas instituições públicas de ensino e lá chegam com uma carga empírica da realidade que vivem. O papel do professor é demonstrar o poder do pensamento por meio de sua prática e dos aprendentes.

Nesse sentido, a ênfase de Marx reforçada em Lefebvre (1966) no que diz: “o saber se o pensamento humano pode atingir uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática”. O saber pode, em primeira instância, se preocupar em resolver questões primordiais ao bem estar coletivo a partir do ato de conhecê-las.

O saber não pode continuar sendo monopólio das forças capitalistas ou de classe hegemônica, ele pode e deve está ao alcance de todos, mas até lá a luta se faz importante e a educação pode dar o tom mediador nesta orquestra.

Considerações Finais

Diante do exposto, pode-se concluir que por meio das ferramentas conceituais dialogadas com os autores contemporâneos e clássicos, somado ao tratamento didático, do método científico (norteador) e da mediação do professor, é possível romper com a prática pautada apenas na acumulação de conteúdos.

Nesse sentido, sem a participação do professor restam poucas chances para os educandos romper com interpretações fora de contexto do vivido de forma crítica. O sentimento manifesto no alheamento ao local de moradia e da própria escola, são indicativos de que a prática educativa caminha

igualmente por mão única, isto é, sem o caminho de volta no sentido de romper com o meramente dado ou do espaço geométrico. O espaço é antes de tudo fruto da ação social e dita relações sociais.

Entender os processos materializados na paisagem, na região e no território em muito pode somar no sentido de conduzir os aprendentes ao pensamento autônomo e poder viver melhor.

As pontes conceituais para a realidade em movimento são possíveis de serem feitas na prática de ensino de Geografia e demais disciplinas a depender.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, Lana de S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 16ª ed. Papirus, 2010.
- DAMIANE, Amélia Luisa. A Geografia na sala de aula. In: CARLOS, Ana F. (Org.). 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- JAPIASSÙ, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de Filosofia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 23. ed. 2009.
- LEFEBVRE, Henri. Para compreender o pensamento de Karl Marx. 2ª ed. Edições 70, 1966.
- MORERIRA, R. O Círculo e a espiral: Para a crítica da Geografia que se ensina – 1. 1ª ed. Edições AGB Niterói, 2004.
- SANTOS, Milton. A natureza do Espaço. 4ª ed. Editora da USP, 2008.