DOI: 10.5418/RA2011.0701.0016

ENSINAR GEOGRAFIA PARA A AUTONOMIA DO PENSAMENTO: O DESAFIO DE SUPERAR DUALISMOS PELO PENSAMENTO TEÓRICO CRÍTICO

Teaching Geography in Order to Achieve Autonomy of Thought: the Challenge of Overcoming Dualisms Through Critical Theoretical Thinking

Profª. Drª. Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás
Campus Samanbaia Itatiaia, CEP: 74586-936 - Goiania, GO - Brasil
Telefone: (+55 62) 35211170 / 35211177 - ls.cavalcanti@uol.com.br

Resumo

O foco deste artigo é o ensino da geografia no campo de pesquisa. As discussões propostas, a fim de defender a necessidade de consolidação, são dirigidas para identificar questões problemáticas cuja compreensão exige um debate mais teórico. Inicial¬mente, são apresentados aspectos específicos da estrutura teórica para a investigação científica disponível hoje, com vista a defender uma matriz crítica como a base da geografia relevante para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem nessa área. Além disso, toma-se como base discussões na teoria e na Geografia escolar para demonstrar a contribuição do pensamento crítico descritas anteriormente, revelando alguns riscos na tomada de tais diretrizes sem a atenção adequada aos seus fundamentos. Finalmente, o texto especifica demandas para o aprofundamento da investigação nas áreas de formação de conceitos geográficos e de métodos de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, autonomia do pensamento, investigação científica.

Abstract

This paper focuses on the teaching of Geography as a field of research. In order to support the need for consolidation, the discussions it proposes focus on the identification of crucial questions that require debate and the development of a more detailed theoretical approach. To begin with, specific aspects of the theoretical foundation currently available for scientific investigation were identified, with the aim of defining a critical template of Geography as a relevant basis for the understanding of the processes of teaching and learning in this area of knowledge. The second part of the discussion is based on a number of recurring themes in the theoretical products and academic discussions of Geography teaching, which are used to demonstrate the contribution of the critical thought defined above, with emphasis on some of the risks that may arise from adopting such themes without due consideration to basics. To conclude, a number of areas that require further research with regard to the development of geographic concepts and teaching methods are identified.

Key words: Geography teaching, autonomy of thought, scientific investigation.

Resumen

El foco de este artículo es la enseñanza de la Geografía en cuanto campo de investigación. Las discusiones propuestas, con el propósito de argumentar por la necesidad de su consolidación, se direccionan para la identificación de cuestiones problemáticas cuya comprensión requiere el debate y una profundización teórica. Inicialmente, se levantan aspectos puntuales del panorama teórico disponible para la investigación científica en la actualidad, buscando defender una matriz crítica de la Geografía como fundamento relevante para la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en esa área. En otra parte, se toma como base algunas orientaciones recurrentes en las producciones teóricas y en las discusiones académicas en la Geografía escolar para demostrar la contribución del pensamiento crítico delineado en la primera parte, revelando algunos riesgos al tomar tales orientaciones sin la debida atención a sus fundamentos. Para finalizar, se presentan demandas para la profundización de la investigación en áreas de formación de conceptos geográficos y de método de enseño.

Palabras Claves: Enseñanza de Geografía, autonomía del pensamiento, investigación científica.

ISSN 1679-768 X © 2003, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Todos os direitos reservados.

INTRODUÇÃO

O foco desse artigo é o ensino de Geografia enquanto campo de pesquisa. As discussões nele propostas, com o propósito de argumentar pela necessidade de sua consolidação, direcionam-se para a identificação de questões problemáticas cuja compreensão requer o debate e o aprofundamento teórico. Inicialmente, levantam-se aspectos pontuais do panorama teórico disponível para a investigação científica na atualidade, buscando defender uma matriz crítica da Geografia como fundamento relevante para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem nessa área. Em outra parte do texto, tomam-se como base algumas orientações recorrentes nas produções teóricas e nas discussões acadêmicas na Geografia escolar para demonstrar a contribuição do pensamento crítico delineado na primeira parte, destacando alguns riscos ao tomar tais orientações sem a devida atenção aos seus fundamentos. Para finalizar, o texto traz demandas de aprofundamento da pesquisa nas áreas de formação de conceitos geográficos e de método de ensino.

MATRIZES TEÓRICAS DA GEOGRAFIA E A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA: ALGUNS TEMAS DO DEBATE

Há mais de uma década vive-se, no campo do conhecimento em geral e da Geografia em particular, importantes transformações, sejam no sentido do avanço tecnológico sejam no sentido do avanço teórico para lidar com a realidade complexa do século XXI. Neste particular, é comum encontrar, na produção geográfica, textos que tem o objetivo de pontuar os limites dos paradigmas consolidados em sua história e de apontar novos modelos ou reafirmar/retomar matrizes de pensamento consideradas fecundas para orientar a Geografia, teórica e metodologicamente, na sua função de compreender a realidade espacial. A esse respeito vale destacar como referências relevantes os textos de Harvey (2004), Massey (2008), Gomes (2009), Moreira (2009), Carlos (2005). Na produção mencionada, busca-se evidenciar a insuficiência de uma análise geográfica marcada pelo pensamento empírico e levantam-se as possibilidades abertas para o pensamento crítico.

O resultado desse cenário tem sido o pluralismo, quer dizer, a produção de análises abertas, a partir de diferentes perspectivas, o que permite também uma maior diversidade das temáticas estudadas nessa área do conhecimento. Há, assim, maior liberdade dos pesquisadores em investigar os mais diferentes, e antes inimagináveis, temas da realidade a qual eles se defrontam, sob uma variedade de orientações teórico-metodológicas.

Diante dessas possibilidades da análise geográfica, postas pela produção científica contemporânea, há um grande desafio, que de resto se apresenta para todas as áreas do pensamento, que é o de se escapar das armadilhas já colocadas pelo empirismo e, ao mesmo tempo, não se deixar cair em outras ciladas das formas de pensamento mais contemporâneas: o economicismo, o culturalismo, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, uma vez que também elas podem ser compreendidas na estrutura de pensamento dualística, que separa, que dicotomiza, que absolutiza os aspectos da realidade e, com isso, mais que ampliar, podem reduzir o alcance do conhecimento. Trata-se, na verdade, de enfrentar a tarefa de estender o olhar, o foco, os resultados do investimento científico, sem os limites do pensamento formalista, mecanicista, que só admite conhecimentos objetivos e gerais, tentando incorporar ou se orientar pela contribuição de pensamentos contemporâneos, sem cair, no outro extremo, em analises muito micro, muito subjetivas, muito locais, que, tanto quanto a tradição empirista, ofuscam a visão e não ajudam a compreender a complexidade do real. Está colocado, portanto, para os pesquisadores da Geografia, o alerta para uma tendência arriscada de, ao buscar novos paradigmas que salientam aspectos subjetivos e marginais da ciência moderna, abandonar a análise social mais ampla e fragmentar a realidade.

Tomando-se como base esse alerta, é importante buscar compreender a história social das ideias e recolocar as contribuições de uma teoria crítica do espaço, ainda que se queira superá-la, uma vez que ela colocou elementos relevantes da análise estrutural. Parece, pois, bastante prudente

o pensamento científico aberto que tenta superar os tipos de formalismo que estiveram presentes na história das ideias geográficas, retomando autores que dão conta do estrutural e colocando outras dimensões, sem dualismos, sem reducionismos, sem ilusões. Sobre as ilusões do pensamento geográfico clássico, faço referência a Gomes (1997), que sintetizou de modo claro, em um texto, algumas delas, com o intuito de mostrar as insuficiências, as limitações e as contradições com as quais uma epistemologia da Geografia se defronta.

Gomes destaca, entre as ilusões, o empirismo e o objetivismo, argumentando que a tradição da descrição regional, na forma de monografias, resultou na valorização do elemento visível, levando a Geografia a se interessar pelo concreto e a ter aversão à teoria. Efetivamente, foi feito um investimento teórico de renovação do pensamento no sentido de superar essas ilusões, como já dito. Porém, é preciso ficar vigilante para não cair mecanicamente no seu oposto, na análise do micro, do subjetivo, deixando-se seduzir por novas demandas do movimento da realidade, resultando em um tipo de subjetivismo acrítico.

Sobre isso, considero pertinentes as observações sobre os cuidados de se investigar temas e sujeitos antes marginais ou emergentes em um "paradigma crítico social", no sentido de não esquecer os nexos entre conhecimento e poder, entre o pequeno, o singular, o qualitativo, o narrativo, o simbólico e o cotidiano, sem perder de vista hegemonias e assimetrias que atravessam uns e outros. Como afirma Torres Carrillo (2006: 71):

> "Esta perspectiva crítica de la investigación, no siempre presente en las metodologías cualitativas, implica reconocer que el análisis cultural debe conectarse con la economía política al relacionar los procesos socioculturales micro con las dinámicas económicas y políticas macro, desde las que se configura hoy el modo de producción capitalista mundializado, ahí como los viejos poderes estatales y los nuevos transnacionales".

Com o propósito de produzir análises mais abertas e plurais, a partir de diversas matrizes teóricas, alguns autores focam suas análises em categorias como paisagem, lugar ou território. No entanto, é possível identificar a reafirmação da centralidade da categoria espaço em análises geográficas contemporâneas.

Ratifica-se, assim, a compreensão de que o espaço é a categoria geográfica por excelência. Seja na formulação de arranjo espacial (GOMES, 2009), de relação metabólica entre o homem e a natureza (MOREIRA, op.cit.), de ajuste espacial (HARVEY, op.cit.), de produção espacial (CARLOS, op. cit.), o propósito é compreender a dimensão espacial, ou a espacialidade, como uma determinação da realidade objetivamente considerada. Enfim, uma espacialidade que é bastante complexa e que requer análises amplas. Para essa análise, têm sido demandados conhecimentos integrados; interdisciplinares; abertos; na perspectiva da complexidade; que consigam abalar a tradição moderna de produção de conhecimento científico, principalmente aquela que tem dado maior ênfase a uma racionalidade objetiva, técnica e operacional.

O espaço como objeto da análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente; mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade. Tanto é assim que cada vez mais reafirma-se o conteúdo material e simbólico na totalidade do espaço, tornando-o mais aberto em suas determinações, mais imprevisível nas suas configurações.

Partindo dessa ferramenta intelectual, há, atualmente, uma diversidade de perspectivas da análise geográfica "anti-empirista", que estão basicamente fundamentadas nas perspectivas fenomenológica, dialética e sistêmica, ou em algum modo de inter-relação entre elas.

No entanto, ressalta-se, como já mencionado, a necessidade de ampliar o foco, e compreender amplamente essa determinação espacial, no sentido do alerta anterior, buscando não cair em dualis-

mos de análises objetivistas de um lado e subjetivistas de outro, ao contrário, almeja-se compreender a dialética entre as diferentes abordagens. Harvey se propõe a isso em sua análise "materialista histórico-geográfica", recusando a ideia de optar entre particularidade e universalidade, e enfocando duas facetas do que ele aponta como mudança discursiva a partir de 1970 - a globalização e o corpo -, no sentido de, após as aberturas da análise de paradigmas contemporâneos dessas dimensões, integrá-las dialeticamente. Conforme argumenta:

> A particularidade do corpo não pode ser entendida independentemente de seu estar situado em processos socioecológicos. Se, como o alegam muitos agora, o corpo é uma construção social, não podemos compreendê-lo fora do âmbito das forças que giram em torno dele e o constroem (...) o corpo não pode ser entendido, teórica ou empiricamente, sem que se compreenda a globalização. Mas, inversamente, decomposta até suas mais simples determinações, a globalização tem a ver com as relações socioespaciais entre bilhões de indivíduos. (op.cit., p. 31)

Portanto, o que se vislumbra, com as contribuições atuais, é que na Geografia não se admite mais excluir as diferentes compreensões, explicações, determinações da configuração do real, sejam elas simbólicas, econômicas ou naturais. Na medida em que compreende-se que o real é complexo, composto por elementos subjetivos e objetivos, naturais e sociais, materiais e imateriais, o caminho do discurso geográfico é no sentido de aprender as inter-relações entre esses elementos, sem dicotomias. Ou seja, deve-se considerar que as análises que enfatizam somente os processos macrossociais são insuficientes para dar conta de certas especificidades da complexa estrutura das espacialidades brasileiras, por exemplo, locais ou globais. Do mesmo modo, as análises que focam somente aspectos micro, subjetivos, de grupos e específicos arranjos/paisagens, deixam de considerar as determinações históricas e sociais mais estruturais desses mesmos aspectos.

Diante dessa argumentação, pretendo avançar centrando na tentativa de responder às seguintes questões: para onde pode levar as novas formulações que ampliam o pensamento geográfico no sentido de apreender a complexidade do real? Como as formulações mais recentes em torno dos conceitos de território e lugar, por exemplo, podem ajudar a formar um pensamento espacial que seja capaz de compreender melhor o mundo do século XXI, no qual as pessoas estão vivendo e exercendo suas práticas cotidianas? As respostas a essas questões são basilares para sua incorporação em propostas de Geografia escolar, ou seja, nos currículos, nos métodos, nas práticas de ensino dessa disciplina. A seguir, a reflexão central será direcionada para a tentativa de dar alguns argumentos para responder a essas questões.

Matrizes geográficas e o pensamento espacial: contribuições para o método de ensino

As colocações anteriores tiveram o intuito de apresentar sucintamente alguns dos aspectos do debate proporcionado pela presença, no cenário da produção científica na área, de diferentes correntes teóricas, influências, referências e métodos norteadores da Geografia no Brasil. Esses aspectos foram enfatizados por compreender-se que são relevantes tendo em vista seus desdobramentos enquanto caminho metodológico das investigações e das práticas sociais fundamentadas pelo conhecimento geográfico. Nesse particular, uma das práticas sociais de grande relevância, que tem o seu sentido estreitamente vinculado ao investimento intelectual desse campo de conhecimento, é o ensino de Geografia.

É possível identificar, em diferentes momentos da história, a relação estreita entre as formulações científicas e teórico-metodológicas da Geografia e a estruturação da Geografia escolar . Nessa última década, também é possível pontuar essa relação. Entre suas evidências, está o fato de que, paralelamente ao aumento de programas de pós-graduação em Geografia no Brasil e de produção publicada em periódicos especializados na área, verifica-se também a presença crescente de investigações no ensino, nesses mesmos Programas, em Programas de Pós-graduação em Educação, e em publicações correlatas. Outra evidência desse fato é que as fontes, as temáticas, as preocupações

das investigações presentes na área de ensino demonstram que elas tem se nutrido, como é de se esperar, de referências e influências, nacionais e estrangeiras, da ciência geográfica. Ou seja: na área do ensino, as reflexões sobre limites de paradigmas e propostas de outros novos ou de retomada de matrizes clássicas do pensamento tem referendado as propostas de reformulação de análises e compreensão mais ampliada do processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Com a incorporação dessas e de outras referências (principalmente nas áreas de educação e psicologia), a Geografia escolar tem apontado algumas abordagens metodológicas para o ensino, presentes de modo recorrente em diversas pesquisas e em artigos de especialistas na área . No entanto, percebe-se, embora ainda numa análise preliminar, que há necessidade de aprofundamento da discussão sobre as referências teóricas que orientam as discussões no campo da Didática da Geografia.

Muitas pesquisas sobre o ensino de Geografia tem a preocupação mais pragmática de encontrar soluções para a sala de aula, para a abordagem dos conteúdos, para os caminhos (metodologia) para se trabalhar bem os conteúdos. Mas, reforço a necessidade de uma discussão mais teórica sobre o próprio processo de conhecimento, uma discussão epistemológica mais consistente. Um argumento a favor dessa demanda é o fato de que toda discussão sobre ensino deve ter como base a discussão epistemológica, porque o ato didático é um ato epistemológico. Quando se negligencia essa discussão, corre-se o risco de se trabalhar com o superficial, com os desdobramentos aparentes dos fenômenos, com as decorrências, sem compreender os nexos internos e externos da realidade que se estuda.

Uma demonstração da importância dessas ideias está no questionamento que se pode fazer sobre as possibilidades do trabalho docente: é possível, por meio do ensino, formar capacidades intelectuais nos alunos? Essa é uma pergunta essencialmente epistemológica, uma vez que se refere ao desafio de compreender a natureza do desenvolvimento da capacidade do sujeito no processo do conhecimento, para melhor conduzir a atividade do ensino.

Um dos aspectos que justificam estudos orientados explicitamente por discussões teórico-metodológicas é o de que, com relação à pesquisa sobre ensino de Geografia, o alerta colocado no início do texto é igualmente válido, ou seja, no ensino é também um desafio escapar da ilusão do empirismo e buscar métodos para abordar didaticamente os conteúdos geográficos que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico dos alunos.

Muitos estudiosos já tem feito a constatação de que o empirismo é tabém uma abordagem dominante na história do ensino de Geografia. Essa é uma prática consagrada; nela os professores se dedicam a ensinar os objetos, as coisas, os fatos e acontecimentos, mas não os processos, não os modos de analise próprios da ciência. Nas últimas décadas, e sobretudo a partir do ano 2000, após o período que ficou conhecido no Brasil como o do movimento de renovação da Geografia (década de 1980), está bastante presente em pesquisas, livros e artigos na área de ensino, o esforço dos pesquisadores em apresentar/experimentar propostas alternativas a esse ensino empirista.

Nesse sentido, quero destacar neste texto, para explorar as possibilidades e os limites de abordagens alternativas do ensino presentes no cenário contemporâneo, uma das orientações bastante recorrentes, que é a de se ter como referência o lugar do aluno, e de trabalhar com essa escala de análise como referência para compreender escalas mais amplas (CALLAI, 2006; STRAFORINI, 2004; MIRANDA, 2005; PEREIRA GARRIDO, 2009), ou seja, indica-se que, ao estudar os temas, deve-se ir do local ao global e deste ao local. Por um lado, há nessas recomendações a preocupação em dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação mais direta dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com seu cotidiano, com sua vida imediata, com a realidade experimentada; por outro lado, nelas também está a ideia de que no lugar é possível encontrar elementos da realidade mais ampla, na compreensão de que nele tem-se a manifestação do global .

Embora essa recomendação muitas vezes esteja claramente orientada pela compreensão dialética, que pressupõe a realidade na sua multiescalaridade e a totalidade dos fenômenos como resultante

da relação contraditória entre o todo e a parte, percebe-se em depoimentos de professores, ou em relatos de suas experiências, dificuldades em articular bem as escalas de apreensão do real, o que pode levar muitas vezes a uma retomada de um tipo de empirismo – ensinar a partir do local, do experimentado, do vivido, sem alterar a fundamentação epistemológica: a de que o conhecimento são as coisas, os fatos, os objetos, não os processos. Na intenção de motivar os alunos para as atividades de sala de aula, pela abordagem de temas de sua vida particular, muitas vezes reforçada por análises geográficas subjetivas e que focam aspectos micro da realidade, pode-se ficar limitado a um empirismo sensualista (cuja origem está no pensamento clássico) e perder o foco e a oportunidade de ajudar os alunos a formar, pelo pensamento teórico, conceitos amplos que o ajudam a ir mais longe, para além de seu mundo imediato.

Muitos trabalhos propõem metodologias "alternativas", por exemplo, com o uso de diferentes linguagens – músicas, poesias, charges, filmes, vídeos; da linguagem cartográfica – desenhos, mapas mentais, representações; de recursos tecnológicos – computador, jogos digitais, geoprocessamento; todos eles "antenados" com o mundo e com as formulações contemporâneas sobre os processos cognitivos. Esses trabalhos tem o mérito de apontar a potencialidade desses recursos para a mobilização necessária à aprendizagem, de possibilitar uma comunicação mais "realista" dos professores com os jovens escolares e de permitir uma identificação do aluno com os conteúdos estudados, sendo assim adequados a uma aprendizagem significativa. No entanto, quando ficam restritos à sensibilização dos alunos, e muitos efetivamente ficam, os professores perdem a chance de explorar todo o potencial desses recursos, principalmente no sentido de contribuir para o desenvolvimento intelectual, que se constitui no principal objetivo, a meu ver, da educação intencional em qualquer disciplina.

Trabalhar com as escalas – local e global e suas mediações – requer uma construção intelectual, que permita compreender suas interrelações, e também seus limites. Nem tudo é visto na escala do lugar, em primeira abordagem, numa experiência empírica. Os elementos que se observam e que são facilmente visíveis em uma escala, por exemplo, numa paisagem, em outras escalas não o são; porque mudam-se os aspectos e problemas possíveis de serem extraídos. Portanto, o processo de conhecimento sobre um objeto parte de um questionamento inicial, e é ele que definirá a escala de análise, no sentido da abrangência dos elementos que serão considerados na apreensão do objeto, porém, sempre deve-se tomar como referência a relação dialética entre o todo e a parte. As análises que permitem esse jogo de escalas (a interescalaridade ou multiescalaridade) requerem, assim, o desenvolvimento do pensamento teórico, considerando-se as categorias do universal, do particular e do singular.

Por outro lado, há que se reconhecer a contribuição das análises contemporâneas, ampliadas com a incorporação de dimensões subjetivas, simbólicas, da categoria lugar em sua abordagem no ensino. Algumas delas tem demonstrado que o estudo do lugar revela processos de identificação dos sujeitos (CASTELLAR, 2009), ajudando-o a ser ele mesmo (GARCÍA VALDÉS, 2009). Portanto, a consideração do lugar permite a análise das experiências espaciais cotidianas, da Geografia da vida cotidiana, tendo como base o "sujeito habitante" (LINDÓN, 2009).

Essa abordagem do lugar contempla alguns aspectos da prática espacial que contribui, de modo articulado, com a construção do conceito de território. O lugar, como relação de pertencimento, remete ao território e à sua rede de conexão.

Em relação ao território, é importante pontuar que, juntamente com outras categorias geográficas, ele foi retomado, nessa escalada de renovação das matrizes geográficas, ganhando centralidade em vários estudos. Esses estudos tem em comum a fundamentação nas contribuições de Raffestin (1993), que destacou o caráter político do território, relacionando-o às relações de poder e controle, mas não apenas ao poder de estado, mas àquele presente em diferentes instituições, empresas e nas relações sociais cotidianas. Nas novas concepções, o território passou a ser entendido em sua multidimensionalidade (ou seja, nas suas dimensões política, econômica, cultural, funcional, simbólica), expressando os fluxos e redes materiais e imateriais das relações sociais. Seja numa

abordagem mais humanista, que destaca os dispositivos simbólicos do poder que regem as relações sociais e configuram os territórios, seja em abordagens histórico-críticas, que compreendem o território como produto social, numa complexa combinação das horizontalidades e verticalidades, das práticas objetivas e subjetivas, procura-se compreender, no mundo contemporâneo, os processos articulados de territorialização, desterritorialização e reterritorialização vividos pelas sociedades e seus diferentes grupos, no processo de globalização/mundialização.

A forte carga de relação entre os sujeitos e a constituição de território leva alguns atores, ao formularem o conceito, a fazerem sua ligação estreita com o processo de construção da identidade (nesse sentido, articula-se com a categoria lugar). No Brasil, destacam-se as contribuições de Haesbaert (2006), Saquet (2009) e Souza (1995), que salientam os conceitos de território e de territorialidade. Para Haesbaert, por exemplo, o entendimento de território numa perspectiva integradora abarca suas dimensões política, econômica, cultural e natural da prática espacial, resultantes de processos de identificação e de apropriação espaciais. Destacando aspectos diferentes do conceito e dos territórios analisados, os autores mencionados convergem no entendimento de que no mundo da chamada globalização não se pode falar de desterritorialização, mas de múltiplas territorialidades, flexíveis, tecidas na trama multiescalar de relações sociais, de redes e de nós.

No entendimento de Haesbaert (2006, 2007, 2009), trabalhar com a categoria território sempre implica articular as práticas espaciais observadas ao poder, enfatizando as relações de poder, a multiplicidade de poderes e, nesse particular, os poderes de múltiplos sujeitos. Esse raciocínio encaminha-se para a perspectiva de que é importante distinguir quem constrói territórios, quem são os que se desterritorializam, e os que se reterritorializam, em que condições o fazem, e quais os objetivos desses processos para o controle social. Haesbaert define, assim, território como um híbrido entre sociedade e natureza, economia e cultura, entre materialidade (função) e idealidade (simbólico).

Essas considerações sobre o conceito de território possibilitam formular uma proposta de abordagem didática do lugar associada ao de território, que ultrapasse a lógica formal e empírica dos objetos, considerados como externos aos sujeitos do conhecimento, e que tenha como base a experiência espacial cotidiana dos alunos (LINDÓN, 2009), mas, por sua vez, que extrapole essa experiência. Ao associar esses conceitos, como estruturadores de um pensamento geográfico a serem desenvolvidos pela escola (ainda que considerando-se que esse pensamento não se desenvolve somente nela), destaca-se a necessidade de se fazer reflexões sobre as mediações do real empírico, compreendidas somente na consideração da multiescalaridade inerente às coisas, aos objetos estudados. Destaca-se aqui a ampliação do conceito como orientador das formas de organizar um trabalho docente, um trabalho essencialmente voltado para a mediação dos processos mentais dos alunos. Trata-se de ajudar os alunos a construírem justamente essa compreensão de escalas diferentes no movimento do real, vivido nas relações que se estabelecem no e com o lugar.

Os jovens escolares, em sua experiência no lugar, participam das práticas espaciais formadoras de territórios, que tem sua lógica na multiterritorialidade e nas múltiplas escalas, eles próprios são sujeitos formadores de múltiplos territórios. Portanto, a compreensão desse conceito vinculado às relações de poder, à estratégia de um grupo social que se materializa num lugar, em contextos históricos e geográficos determinados, na produção de identidades e de lugares, no controle do espaço, os ajuda a compreenderem melhor suas próprias práticas espaciais.

Nessa discussão de abordagem de conteúdos no ensino, considerando as escalas de análise para a abordagem do lugar e do território, é interessante compreender como as matrizes do pensamento crítico, na concepção dialética, conceituam o imediato e o mediato e suas relações no processo do conhecimento. Na perspectiva dessa concepção, todo conhecimento tem uma dimensão do imediato, que é o conhecimento obtido no momento "instantâneo", direto, podendo ser entendido, segundo alguns filósofos, como uma intuição (mesmo que intuição racional). Lefebvre, tentando demonstrar o que é conhecimento imediato, diz:

> "A impressão sensível (a sensação) é conhecimento apenas enquanto é uma ausência de conhecimento; ausência pressentida ou sentida como uma necessidade de ir adiante no conhecimento. Indica a coisa a conhecer e não aquilo que a coisa é. Aponta para o 'ser' em geral de cada coisa, para sua 'existência" no mais vago sentido. A sensação nos diz, de cada coisa, que ela é, não o que ela é. (...) A sensação é o imediato, o primeiro imediato, o aqui e agora em estado bruto. (LEFEBVRE, 1983:106/107).

Por outro lado, o conhecimento é um processo que vai além desse imediato, pois envolve também a percepção. Conforme esse autor, a percepção é uma capacidade que resulta de uma atividade prática e de um trabalho do entendimento, "que já supera as sensações, já as unifica racionalmente, já lhes acrescenta recordações, etc., a percepção é um conhecimento mediato."

E acrescenta:

> "Não existem duas operações distintas, dois tempos diferentes na captação dos seres sensíveis: a sensação e, posteriomente, a percepção. A sensação torna-se um momento interno, um elemento da percepção tomada como um todo. Isso significa que o mediato, por sua vez, torna-se imediato". (idem, ibdem: 107).

Numa análise mais específica do espaço urbano, esse autor faz referência à ordem próxima e à ordem distante para compreender o que ocorre na cidade. E apresenta alguns elementos de sua compreensão de método, como no trecho seguinte:

Se a cidade aparece como um nível específico da realidade social, os processos gerais (...) não se desenrolam acima dessa mediação específica. Por outro lado o nível das relações imediatas, pessoais e interpessoais (a família, a vizinhança, as profissões e corporações, a divisão do trabalho entre as profissões, etc.) só se separa da realidade por abstração; o trabalho correto do conhecimento não pode mudar essa abstração em separações. A reflexão põe em evidência as articulações para que as decupagens sigam as articulações e não para desarticular o real. (LEFEBVRE, 1991: 52)

Relacionando-se esse raciocínio ao processo de conhecimento que ocorre na escola, destaca-se que a atuação mais relevante do professor é a que propicia elementos para o desenvolvimento do pensamento dos alunos no sentido de fazer as relações do imediato com o "conhecimento mediato". Ao propiciar ao aluno o "contato" com elementos da mediação, abre-se o caminho para a atividade intelectual, possibilitando a ampliação do conhecimento, a formação de conceitos, incorporando esses elementos às sensações, no processo de desenvolvimento que a lógica dialética designa como o "imediato superior", ou seja, o enriquecido e desenvolvido através da mediação. (LEFEBVRE, 1983).

Tem-se, portanto, que se compreender a contribuição dos métodos geográficos de análises fundamentados em matrizes renovadas. Contudo, o entendimento é de que não há avanço na compreensão dos processos que orientam as práticas espaciais sem a construção teórica, referindo-se a práticas de sociedades, classes ou grupos sociais, ou até mesmo a práticas de cada indivíduo. Esse entendimento, enfim, coloca demandas para o aprofundamento da pesquisa na área do ensino, o que será apontado na última parte do texto.

DEMANDAS INDISPENSÁVEIS DA PESQUISA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As reflexões e argumentações desse texto permitem concluir com algumas demandas para a pesquisa na área do ensino de Geografia.

1- A formação de conceitos é uma meta do ensino bastante relevante, que deve ser compreendida em sua complexidade e no seu papel para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Como foi mencionado no início do texto, as reformulações da Geografia não resultaram em alteração do seu objeto, ao contrário, muitos teóricos reafirmam o espaço geográfico como objeto

de estudo. O espaço, nesse entendimento, é uma construção teórica, é concebido intelectualmente como produto social e histórico, tornando-se assim ferramenta para a análise da realidade. A reafirmação desse objeto tem possibilitado a reflexão e a reconstrução de sua malha de conceitos, o que leva a ressaltar a meta de formação conceitual pelo ensino.

A formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais (teoricamente espaciais, se assim se pode dizer).

O aluno poderá, em um ensino orientado pela meta de formação de conceitos, adquirir ferramentas intelectuais que permitem a ele compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo e de sua historicidade. Compreendendo seu lugar e os territórios formados em suas proximidades, como uma espacialidade, o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de cognição, colocando-se como sujeito de conhecimento.

O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentidos dados por eles aos diversos temas trabalhados em sala de aula, considerando sua experiência vivida; e também implica a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; implica, além disso, trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional e a social, e não somente a cognitiva, a racional. A unidade do sensorial e do racional no processo do conhecimento não significa que um siga o outro, como argumentou Lefebvre (1983) sobre o conhecimento imediato e mediato, mas que um e outro participam permanentemente no mesmo processo.

Para efetivar a meta do ensino de ensinar conceitos geográficos, é pertinente considerar o desenvolvimento intelectual do próprio professor. Nesse sentido, é igualmente relevante investigar os processos da formação profissional do professor, de seus saberes, sua estrutura conceitual, para compreender as possibilidades reais de mediar o conhecimento do aluno na construção das abstrações necessárias ao pensamento teórico.

O MÉTODO É UM DOS COMPONENTES FUNDAMENTAIS DE ENSINO, MAS DEVE SER INVESTIGADO NA SUA INTERLIGAÇÃO COM OUTROS COMPONENTES, COMO OS OBJETIVOS E OS CONTEÚDOS

As investigações que focam as metodologias de ensino, com o propósito de formular propostas mais eficazes para o ensino, são relevantes. No entanto, os desafios postos para essa atividade requerem sua articulação com as discussões mais teóricas que incluem as reflexões sobre os objetivos do ensino, suas finalidades político-pedagógicas, o papel social da própria Geografia escolar, enquanto conhecimento que ajuda a construir uma compreensão significativa da realidade, compreensão, por sua vez, necessária para o questionamento e para atuação mais autônoma nessa realidade. São insuficientes, nesse sentido, as investigações sobre a metodologia que experimentam "novidades", ainda que sejam por vezes muito atraentes e sedutoras, pois restritas assim conseguem apenas atualizar formas de trabalhar os inúmeros recursos disponíveis. Para ampliar suas potencialidades, estudos relacionados a metodologias devem estar articuladas ao método, aos fundamentos teórico-epistemológicos do método e aos propósitos político-sociais do ato educativo.

A metodologia do ensino está ligada ao método da ciência geográfica e aos métodos da cognição em geral. Sendo assim, deve estar voltada ao seu papel de viabilizar o desenvolvimento mental

dos alunos, que ocorrerá em atividade, pelo desenvolvimento dos processos mentais (cognitivos e emocionais). A atividade própria do ensino é a construção de conhecimentos pelo aluno, uma atividade intelectual que requer teoria, nesse caso, requer teoria geográfica, o que reforça, mais uma vez, a relevância de estudos teóricos e metodológicos no campo da didática da Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena C. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: Antonio Carlos Castrogiovanni; Helena Copetti Callai; Nestor Andre Karecher. (Org.). **Ensino de Geografia- práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

CARLOS, Ana Fani A. O direito à cidade e a construção da metageografia. **Cidades**, Presidente Prudente-SP: Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos., v. 2, n. 4, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. Concepções Teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: Dalben, A.; Diniz J.; Leal, L. Santos, L.. (Org.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 6, 2010a.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. **Anais do Seminário**, 2010b.

CASTELLAR, Sonia M. V. Lugar de Vivência: a cidade e a aprendizagem. In: PEREIRA GARRIDO, Marcelo. (editor). (2009). **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. Chile, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. In: **GEOgrafia**. no. 17, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marco Aurélio e SPÓSITO, Eliseu S. (orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GARCÍA VALDÉS, Johann de la L. El lugar en la superación de la adversidad: espacio de vida y resiliencia comunitaria. In: PEREIRA GARRIDO, Marcelo. (editor). **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. CASTRO, Iná E., GOMES, Paulo Cesar da C. e CORREA, Roberto L. (orgs.) **Explorações Geográficas**: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. MENDONÇA, Francisco de A. , LOWEN-SAHR, Luzi, SILVA, Márcia da (Orgs.). **Espaço e tempo**: compelxidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1983.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LINDÓN, Alicia. La educación geográfica y la ampliación de las térrea cognitae personales. In: PEREIRA GARRIDO, Marcelo. (editor). **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. Chile, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia**: contribuição para uma Geografia escolar crítica. Rio Claro: Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP -Instituto de Geociência e Ciências Exatas, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes da renovação. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PEREIRA GARRIDO, Marcelo. El lugar donde brota água desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. In: _____. (editor). **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SAQUET, Marco Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marco Aurélio e SPÓSITO, Eliseu S. (orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, Iná E. de e outros (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Por uma investigación desde el margen. In: JIMÉNEZ BECERRA, Absalón; TORRES CARRILLO, Alfonso. **La práctica investigativa em ciências sociales**. Bogotá: Colômbia: Universidad Pedagogica Nacional, 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Editora Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Editora Difel, 1983.

Trabalho enviado em agosto de 2011
Trabalho aceito em outubro de 2011