

O ENSINO DE GEOGRAFIA: a sala de aula e os saberes geográficos

Cláudio Benito O. Ferraz

Professor Doutor pelo Departamento de Educação da UNESP-FCT e pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da UFGD.

cbenito2@yahoo.com.br

Rafael Lorencini Montagnoli

Professor de Geografia do Ensino Básico do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas, da UNESP-FCT, campus Presidente Prudente (SP).

rafageografo@hotmail.com

Antônio Bernardes

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da UNESP-FCT, campus Presidente Prudente (SP). Bolsista/pesquisador Fapesp.

antonio_h_bernardes@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é fruto de trabalho desenvolvido no interior do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG), vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente (SP), conjuntamente com as atividades de estágios realizadas durante a disciplina Prática de Ensino em Geografia – Estágio Supervisionado. Os estágios visaram desenvolver e aplicar uma proposta de Ensino de Geografia junto a educandos matriculados em Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio das categorias paisagem, território e espaço geográfico, tendo por base inicial a interpretação destes conceitos por Milton Santos e, complementar a isso, as formas de abordagens propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo de tal empreendimento foi o de buscar demonstrar como a prática docente e as atividades de pesquisa podem *indicar* um movimento de superação de alguns conceitos e categorias estanques a partir do debate e exercício com educandos.

Palavras chaves: Geografia; ensino; linguagem; conceitos; categorias; EJA

TEACHING OF GEOGRAPHY: the classroom and geographical knowledge

ABSTRACT

This article was developed within the Research Group Geographic Languages - which is linked to the Department of Education, Faculty of Science and Technology, UNESP, Presidente Prudente (SP) - together with the activities realized during the course of practice Teaching Geography - Supervised. The stages aimed the development and accomplishment of a proposal for teaching geography with the students enrolled in Youth and Adults Education (EJA), through the landscape category, territory and geographic space, based on initial interpretation of these concepts by Milton Santos, and Complementary to this, the forms of approaches proposed in the National Curriculum Parameters. The goal of this project was to seek to demonstrate how the teaching practice and research activities may indicate a movement to overcome some arbitrary categories and concepts from exercise and discussion with students.

Keywords: Geography, education, language, concepts, categories, EJA

Introdução

A efetivação desse trabalho na forma de palavras e na concordância das linhas é um recuo necessário ao seu movimento de consolidação, na medida em que ele foi construído em diferentes datas, sob perspectivas diferentes e até mesmo divergentes no desenvolvimento das atividades de docência. Pela permuta de informações, no cerceamento burocrático e principalmente pela busca de superação intelectual e emocional que essa atividade pode suscitar.

Inicialmente, no ano de 2006, houve a elaboração de uma “Proposta de experimentação para o Ensino de Geografia para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental em Educação de Jovens e Adultos”, a qual foi aplicada no decorrer do ano de 2007, na Escola Estadual “Florivaldo Leal”, uma escola localizada próxima ao centro da cidade e atende prioritariamente educandos, em sua maioria trabalhadores assalariados ou filhos desses, oriundos das mais diversas áreas periféricas do município de Presidente Prudente, cidade média, com aproximadamente 200.000 (duzentos mil habitantes), da região oeste do Estado de São Paulo, próxima as fronteiras dos Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná.

As atividades foram desenvolvidas no seio acadêmico por duas ações complementares. A primeira, oriunda das disciplinas responsáveis pelos estágios de formação de docentes, quais sejam, Prática de Ensino III, oferecida no terceiro ano do curso, e Prática de Ensino IV, que se cumpre no quarto e último ano de licenciatura. A segunda, em decorrência das atividades de pesquisas, leituras e debates que se exercitaram no interior do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG), o qual objetiva aprofundar na análise das práticas dos saberes geográficos realizados por outras linguagens do conhecimento humano que podem contribuir para um maior domínio do discurso científico da Geografia a ser efetivado na sala de aula.

Encerrada as atividades de pesquisa e de estágios, algumas das discussões e dúvidas originárias no desenvolvimento do projeto foram mais aprofundadas ao longo do ano de 2008, quando os dois membros do grupo, após a formação em licenciatura, passaram a atuar profissionalmente como educadores da rede pública de Ensino do Estado de São Paulo nas cidades de Jundiá e Carapicuíba. Por meio de diálogos e pela continuidade de leituras e conversas, realizadas entre si e com o antigo professor

orientador, as preocupações foram emergindo de forma qualitativamente diferente no interior das salas de aula do Ensino Fundamental e Médio.

Nesses três períodos distintos, quais sejam, o desenvolvimento da proposta, a aplicação do projeto nos estágios de Prática de Ensino e as atividades de docência como professores efetivos, buscamos exercitar perspectivas geográficas que melhor pudessem se aproximar da realidade vivida pelos educandos por meio da superação dos engessamentos teórico-metodológicos, tão comuns aos discursos científicos, aproveitando as situações em que se conciliavam o estudo e leitura de temas contemporâneos com a discussão coletiva e a análise da realidade.

Desse modo, estamos aqui sistematizando essa diversidade de análises e práticas realizadas, tentando estabelecer um diálogo maior com os leitores como forma de mutuamente trocarmos experiências e referenciais na direção de uma maior compreensão do papel do conhecimento geográfico no interior do processo ensino-aprendizagem. Contudo, observamos que, apesar de nossa fonte de reflexão se dar a partir das atividades de estágios desenvolvidos junto a alunos trabalhadores matriculados no EJA, nossas considerações não vão se ater a essa especificidade de nível de ensino, mas se volta para o discurso geográfico em seu sentido mais amplo.

A Proposta

A proposta inicial visava trabalhar determinados elementos relacionados ao como os educandos percebem o espaço vivenciado e, a partir desse entendimento, reorganizar as atividades de ensino-aprendizagem de Geografia tendo como base as categorias e conceitos relevantes para a compreensão dos estudantes enquanto ser-no-mundo. Baseamos-nos em dois pensadores centrais para as nossas intervenções, pelo lado da Educação focamos Paulo Freire e pela perspectiva geográfica em Milton Santos.

O estágio foi desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) das 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental da escola já citada. O conjunto de aproximadamente 30 educandos que trabalhamos era diverso: havia educandos entre 16 e 18 anos defasados em relação aos anos que deveriam estar cursando, assim como senhores com mais de 30 anos querendo retornar aos estudos. Muitos eram trabalhadores do comércio, haviam também empregadas domésticas, jovens

desempregados, ou que exerciam atividades informais, além de alguns beirando a marginalidade social, como prostitutas e traficantes.

A partir desse quadro diverso de experiências de vida, tentamos exercitar uma proposta de ensino de Geografia que, complementar aos conteúdos obrigatórios mínimos a serem trabalhados nos respectivos anos, pudéssemos estimular determinadas habilidades com os educandos na direção de uma produção de leitura geográfica a partir das condições concretas de vida que eles traziam para a sala de aula.

Nosso intuito era de fundamentar uma proposta a partir de pensadores que nos permitissem organizar atividades na direção de uma efetiva aprendizagem da linguagem geográfica para a melhor qualificação de leitura dos problemas espaciais do mundo atual. Diante disso, tomamos Milton Santos como nosso referencial para trabalhar a linguagem geográfica, além de identificarmos suas idéias e referenciais como fundamentação em grande parte da proposta de Geografia presente nos Parâmetros Curriculares Nacional.

Por outro lado, o movimento cognitivo fundamentado na geograficidade cotidiana do educando, em conformidade com os conceitos e categorias da ciência institucionalizada, exigia de nós uma postura político-pedagógica coerente com tais referenciais, daí a opção por Paulo Freire (1996), o qual, a partir do compromisso do educador com a realidade social do educando, notadamente dos trabalhadores, indica que os conhecimentos cotidianos dos alunos devem ser a base do trabalho educacional no domínio do conhecimento científico elaborado. O que mais nos instigou dos referenciais deste pensador foi o destaque a dois tipos de *curiosidades* para o processo de aprendizagem: a *curiosidade ingênua* e a *curiosidade epistemológica*.

A curiosidade ingênua resulta de certa prática rotineira, da produção de saber característica do senso comum que delimita essa elaboração aos aspectos imediatos da experiência. É aquela que o educando observa sua realidade e a entende como “natural”, como “é assim mesmo”, sem maiores indagações, ou melhor, quando essas indagações ocorrem dão-se de modo ingênuo, sem maiores preocupações com o conteúdo social que a fomenta.

Por outro lado, o educador, com todas as exigências apontadas por Freire, deve, por meio da ciência por ele praticada, transformar essas primeiras dúvidas e observações numa avaliação mais rica de problematização. É aí que essa curiosidade

ingênua vai se tornando curiosidade epistemológica. Contudo, é sempre necessário ter em vista considerar os conhecimentos prévios do educando, tanto em relação à Geografia quanto às demais disciplinas que compõem a grade curricular, a partir do que eles acumularam de experiência de vida, para poder relacioná-los com o respectivo processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina no contexto da sala de aula.

Buscamos aplicar essa proposta valorizando os conhecimentos dos educandos, trabalhando a esses por meio das categorias e conceitos geográficos a partir da identificação dos referenciais “ingênuos” trazidos pelos educandos, para com esforço interpretativo estabelecer a problematização e sistematização de caráter crítico, dita por Freire (1996) como epistemológica.

Acreditando nisso, passamos a focar as categorias centrais que estruturam o discurso científico da Geografia a partir de como Milton Santos as entende e de como os PCN's de Geografia propõem como referencial de trabalho em sala de aula. Vamos a seguir apresentar sumariamente a estas interações de leituras das referidas categorias.

O ensino de Geografia em EJA por meio de categorias

A nossa proposta, a partir das leituras e debates sobre as categorias centrais dos estudos e análises geográficas, exercitou nos educandos as habilidades necessárias, tanto intelectuais quanto atitudinais, para que eles pudessem sair do dito “conhecimento ingênuo” em direção ao domínio do “conhecimento epistemológico” da linguagem científica e, como decorrência desse domínio conceitual, aplicassem esses referenciais para explicar os processos de produção das condições concretas de sobrevivência individual.

Para tal, definimos algumas categorias a serem trabalhadas e, a partir de como os PCN's delimitavam os referenciais de intervenção em sala de aula, estabelecemos o diálogo com as abordagens de Milton Santos sobre as mesmas. Esse diálogo era trabalhado conforme as falas dos educandos, na medida em que exemplificavam as condições concretas de suas existências particulares, atendendo a lógica com que as categorias explicavam tais condições.

Por exemplo, se os referenciais de Milton Santos clarificavam a lógica espacial a partir da presença das novas tecnologias de comunicação e informação, as quais aceleram o ritmo do tempo no processo de realização econômica no território, esse

ritmo, frente os processos de sobrevivência individual, os quais pressupõem tempos lentos das atividades cotidianas, acaba por estabelecer certo conflito entre ambos. Tal conflito, vivenciado concretamente pelas camadas sociais menos favorecidas, gera a situação de prejuízo ao trabalhador em prol do peso da dinâmica acelerada da ordem econômica no espaço. Isso se materializa em desemprego, formas marginais de sobrevivência ou subemprego. Nesse momento, as experiências de vida dos educandos exemplificavam o acerto dos referenciais geográficos empregados. Portanto, o mundo real atendia as premissas das categorias empregadas.

No decorrer das aulas começamos a perceber que o nosso trabalho como educadores estava exercitando a mesma postura com que secularmente o discurso científico é ensinado em sala de aula, ou seja, o mundo só tem sentido se atende e comprova a verdade do referencial teórico-metodológico empregado. Contudo, antes de chegarmos a estas considerações, torna-se necessário pontuarmos como pensamos as categorias eleitas para nossas atividades de estágios.

1. Paisagem

É destacado, nas propostas de Geografia contidas nos PCN's para EJA e para o Ensino Fundamental e Médio, o trabalho com as categorias de *paisagem*, de *território* e de *espaço*. Para a efetivação de nosso trabalho, como já arrolamos anteriormente, optou-se em trabalhar essas categorias a partir da relação entre as idéias de Milton Santos e os PCNs; diante de tal postura, demos início às atividades com o estudo da categoria paisagem.

Primeiramente, percebemos que há uma certa evolução da compreensão dessa categoria no decorrer do desenvolvimento intelectual de Milton Santos. A título de exemplo, a categoria paisagem elaborada na obra “Metamorfoses do Espaço Habitado” possui a seguinte interpretação:

[...] tudo aquilo que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. **Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.** (SANTOS, 1988, p. 61, grifo nosso).

A categoria paisagem busca, de certo modo, privilegiar as sensações humanas provenientes dos cinco sentidos. Já em “A Natureza do Espaço”, Santos assim a conceitua:

A paisagem é **história congelada**, mas participa da história viva. São as **formas** que realizam, no espaço, as funções sociais. Assim, pode-se falar, com toda legitimidade, de um **funcionamento da paisagem** [...] (SANTOS, 2002b. p.107, grifo nosso).

A categoria paisagem apresentada na obra “Metamorfozes do Espaço Habitado”, mesmo partindo de pressupostos semelhantes de “A Natureza do Espaço”, prioriza os sentidos no processo de entendimento da mesma. Na obra posterior há um privilégio dos processos interpretativos que relacionam a paisagem com a “história viva” da sociedade, determinante/determinada de certas relações que caracterizam os territórios.

Já o PCN de Geografia para EJA aborda a paisagem tentando estabelecer uma síntese entre essas duas conceituações de Milton Santos.

Pode-se refletir sobre as características manifestas em uma paisagem em um momento determinado, usando diferentes escalas, reconhecendo as relações locais, regionais, nacionais e internacionais para entender sua importância e o significado delas para as pessoas que vivem naquele lugar. Dependendo de como a imagem do lugar é traduzida em paisagem, da diversidade de representações sobre esse espaço, pode-se desvendar como ele foi e está sendo construído pelas pessoas e pelos diferentes grupos sociais e culturais que dominam ou dominaram o lugar, a região, o território. (BRASIL, 2000, p. 195)

E mais adiante complementa:

Ao construir o conceito de paisagem, é necessário apreender tanto as diversas representações desse espaço quanto o uso dele feito pelos homens, no presente e no passado, investigando como as técnicas empregadas o modelam e modelaram de acordo com interesses (estéticos, econômicos, políticos ou culturais), valores e aspirações. (BRASIL, 2000, p. 195-6)

Pontuamos aqui que nossa intervenção em sala de aula não buscou “transformar” os nossos educandos em geógrafos, mas sim desenvolver a leitura e o domínio básico de uma linguagem que entendemos como importante para que os alunos possam melhor se localizar e se orientar no mundo a partir do lugar em que se

encontram. Nossa atividade constou de uso comparativo de diversas imagens dos vários pontos do mundo com as fotografias que os alunos tiraram de suas moradias e bairros.

Tal exercício analítico buscou nos educandos a compreensão dos elementos que a abordagem científica da Geografia julga os mais importantes na construção desses tipos de representações, o que os auxiliaria na leitura do cotidiano espacial de suas vidas ao compararem as imagens com as condições cotidianas por eles vivenciadas e registradas em fotos. Como decorrência dessas atividades, passaram a considerar o sentido de paisagem proposto tanto por Milton Santos quanto pelos PCN's.

Prosseguindo a compreensão sobre as categorias organizadoras dos estudos geográficos, numa outra etapa, buscamos aproximar a concepção de paisagem ao de território.

2. Território

Quando foi abordada a categoria território a primeira concepção foi aquela mais tradicional e trivial: território enquanto porção espacial delimitada por fronteiras bem definidas. Mesmo não havendo concordância em relação a essa concepção, devido a sua superficialidade, ela foi utilizada quando percebemos que muitos dos educandos não sabiam identificar os continentes no mapa-múndi e tampouco se localizar perante os mapas em geral, entendeu-se que eles primeiramente necessitavam desse conhecimento.

Complementar a esta primeira abordagem, caminhamos na direção da leitura de território conforme sua concepção junto ao PCN de Geografia para EJA .

Ao ser definido e delimitado com base nas relações de poder, o lugar ou região é chamado de território. O termo pode ser usado tanto em âmbito nacional quanto associado a outras escalas, desde a local (de rua e bairro) até a mundial. Territórios podem ser demarcados; são construídos, desconstruídos ou reconstruídos ao longo do tempo – sejam séculos, décadas ou anos, até meses, semanas ou dias. (BRASIL, 2000, p. 186)

Para viabilizar tal nível de compreensão passamos a fazer uso do referencial de Milton Santos presente na *Natureza do Espaço* (2002b) para abordar a questão do território. Neste texto o referido autor inicia seu entendimento a partir da problematização do tempo se fazendo empírico, o qual se dá no lugar depositário final e obrigatório do que ele denomina “evento” (SANTOS, 2002b, p. 144). A escala do

evento é a escala da ação em que o tempo, em seus diferentes ritmos e processos, se efetiva nas conflituosas relações sociais no território, porque “na verdade, os eventos mudam as coisas, transformam os objetos, dando-lhes, ali mesmo onde estão, novas características” (SANTOS, 2002b, p. 146).

A partir desta concepção de evento – acontecimento – pudemos trazer a cotidianidade dos educandos para a discussão/atividade e debater a concepção de território com todas as suas interações escalares, dada a indissociabilidade da esfera da ação e a dos objetos, assim como a escala local e a escala global. Nesse sentido, Milton Santos afirma que:

O exemplo mais flagrante é o da vida urbana atual, uma permanente corrida atrás dos horários. A cidade moderna nos move como se fôssemos máquinas, e os nossos menores gestos são comandados por um relógio onipresente. Nossos minutos são os minutos do outro e a articulação dos movimentos e gestos é um dado banal da vida coletiva. Quanto mais artificial é o meio, maior a exigência dessa racionalidade. Mas esses imperativos da vida urbana estão cada vez mais invadindo o campo modernizado, onde as conseqüências da globalização impõem práticas estritamente ritmadas. A racionalidade que estamos testemunhando no mundo atual não é apenas social e econômica, ela reside, também, no território (SANTOS, 2002b, p. 187).

Nesse momento da intervenção em sala de aula ampliou-se o leque de entendimento da categoria território: como expressão política do Estado; como exercício de poder de diferentes classes sociais; como localização de determinadas práticas grupais etc. Nosso enfoque foi delimitar a compreensão da mesma a partir da intersecção entre as esferas local e global, o que apontou para concepção de *território-rede* dada sob a forma reticular, na qual os aspectos éticos e culturais que permeiam os indivíduos numa dada sociedade são valorizados.

Para melhor compreensão do assunto, portanto, abordamos a categoria território na sua relação com os aspectos éticos e entendendo, destacando aí a predisposição emocional ou moral de um indivíduo no contexto dos processos históricos, culturais e institucionais que o envolvem socialmente. Assim, os alunos conseguiram perceber que o território é visto e vivenciado de forma diferenciada conforme o uso que os grupos sociais fazem dele, buscando outros referenciais valorizativos que o mesmo pode oferecer.

Essas foram as idéias iniciais para se adentrar na próxima categoria estruturadora da ciência geográfica: *o espaço*.

3. Espaço

Milton Santos possivelmente seja o grande teórico a abordar o espaço das relações sociais a partir de uma postura geográfica. Contudo, é possível distinguir três diferentes fases do desenvolvimento teórico-metodológico de Milton Santos e respectivamente três diferentes abordagens acerca dos elementos necessários para a sua compreensão do espaço. A primeira diz respeito ao espaço como um conjunto de fixos e fluxos (SANTOS, 1978); a segunda, que o espaço compreende configuração territorial e relações sociais (SANTOS, 1988) e a última, nossa principal referência para o desenvolvimento deste trabalho, o espaço enquanto um conjunto indissociável de *sistemas de objetos* e *sistemas de ações* (SANTOS, 2002b).

Na última definição apresentada, ele considera que cabe à Geografia estudar os sistemas de ações e sistemas de objetos de modo indissociado, solidário e também contraditório, conformados como um quadro único no qual a História se dá. Esses sistemas de objetos são cada vez mais artificiais assim como as ações também são imbuídas de artificialidade, cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e seus habitantes. Desta feita, podemos entender que os sistemas de ações levam à criação de objetos assim como esses objetos, conformados em sistemas, condicionam as formas como se dão as ações. Nesse sentido, Milton Santos aponta que:

Considerar o espaço como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, assim como estamos propondo, permite, a um só tempo, trabalhar o resultado, mas a partir de categorias susceptíveis de um tratamento analítico que, através de suas características próprias, dê conta da multiplicidade e da diversidade de situações e de processos. (2002b, p. 64)

Desse modo, pode-se tratar o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de ações e de sistemas de objetos que, no contexto da nova ordem econômica globalizada, permite entender esse conjunto de sistemas na configuração do espaço enquanto *meio técnico científico-informacional* (SANTOS, 1998).

Em conformidade com essa idéia desenvolvida por Milton Santos, os PCN's de Geografia propõem a seguinte definição a ser desenvolvida em sala de aula:

Conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar (BRASIL, p.56).

Percebe-se claramente a relação e fundamentação de certa idéia de Geografia a ser trabalhada no ensino básico, aí incluindo o EJA, com os referenciais de Milton Santos. O problema se dá quando esses conceitos e posturas de entendimento de perfil mais científico, produzidos no interior da academia universitária, devem ser trabalhados a partir das condições cotidianas vivenciadas pela maioria dos educandos da escola pública. Mas essa observação, que amadureceu posteriormente, naquele momento ainda não era entendida como um entrave para o processo ensino/aprendizagem de alunos trabalhadores. Os problemas que surgiram eram abordados na direção de interação entre as categorias científicas e adequação da realidade estudada a partir da condição de alunos do EJA

Um exemplo dessa interação/adequação é a que elaboramos quando estabelecemos uma necessária interação entre o que se entende por espaço geográfico com a categoria paisagem. Visamos então superar a tendência de se trabalhar a Geografia como um conhecimento em que as categorias se aplicam a partes distintas da realidade, quando na verdade devem ser usadas como ferramentas que se amalgamam para abordar a complexidade das relações espaciais em suas diferentes formas de manifestações paisagísticas.

Para facilitar e fazer uma interação necessária entre as categorias paisagem e espaço geográfico, fizemos um quadro comparativo tomando a conceituação dessas categorias a partir da obra *A Natureza do Espaço* (2002b) no diálogo e definição das mesmas como apresentadas nos PCN's. O quadro era o seguinte:

PAISAGEM	ESPAÇO GEOGRÁFICO
Dá-se como um conjunto de objetos reais-concretos.	É sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única.
Caracteriza-se por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico.	Resulta da intrusão da sociedade nas formas-objetos.

Sistema material e, assim, relativamente imutável.	Um sistema de valores, que se transforma permanentemente.
Cada fração da paisagem é um pedaço de matéria do espaço.	É uno e múltiplo.
É testemunha da sucessão dos meios de trabalho, um resultado histórico acumulado.	É a síntese, sempre provisória e sempre renovada, das contradições e da dialética social, entre o conteúdo social e as formas espaciais.
É totalidade	É totalização

Esse quadro comparativo especificava as características determinantes de cada categoria e apontava, por meio de perguntas por nós elaboradas, para que os educandos exercitassem habilidades e atitudes perante as idéias ali contidas a partir dos exemplos que eles podiam narrar das vidas e experiências pessoais ou presenciadas.

A partir da discussão de cada uma das colunas, estabelecendo relação entre as categorias e suas concepções nas respectivas linhas, objetivamos instrumentalizar os educandos na aplicação da análise geográfica no entendimento de ser a sociedade quem produz o espaço e é, de certo modo, produto desse.

Os alunos eram estimulados a partir das imagens que passamos dos vários lugares do mundo, como das áreas agrícolas inundáveis da Índia ou as do centro da cidade de Presidente Prudente (SP), e por meio de observações e interrogações iam tentando estabelecer a relação entre o totalidade ali percebida com o processo de totalização que contextualiza a realidade observada. Na interação entre observação, comparação, análise e interpretação, aprimorava-se a leitura de que para cada forma havia todo um processo de transformações e conflitos sociais, que cada porção analisada expressava o sentido diverso da unidade da lógica espacial. A distribuição e a forma das coisas e objetos, mesmo que singulares a cada local, estavam inseridas na lógica em que a sociedade os produz e os significa.

Resultado do trabalho em sala de aula – dúvidas iniciais

Resumindo: o nosso trabalho em sala de aula buscou exercitar a compreensão das categorias geográficas a partir do que os PCN's definem as mesmas a partir da fundamentação destas na leitura feita pelo Milton Santos. Essa base conceitual era abordada a partir das três categorias prioritárias, as quais eram trabalhadas por meio da interação entre elas com imagens e relatos trazidos pelos alunos, comparando os

aspectos e fenômenos presentes em diferentes lugares e escalas com os por eles vivenciados ou experimentados.

Nossa forma de abordagem se apegou a um entendimento do espaço geográfico não somente como elemento empírico, produto e resultado das ações de uma “macroesfera”, uma produção que pode perpassar inúmeras escalas em conformidade com a extensão de poder dos agentes, como considerado por Milton Santos e proposto pelos PCN’s; nossa intenção era exercitar nos alunos uma leitura do espaço também como processo cognitivo que possibilita a compreensão do mundo pelo lugar enquanto co-existência e co-relação das ações e objetos, nas mais diferentes escalas, a partir do micro, do lugar mais próximo.

Desse modo, fazendo uso de vários recursos imagéticos, de músicas, leituras de jornais, de trechos de novelas e propagandas veiculadas pela televisão, comparando esses materiais com as histórias de vida de cada um dos educandos ou de pessoas próximas a eles, buscou-se que os mesmos compreendessem as dinâmicas de diferentes temporalidades: o tempo da natureza, o tempo do rural, o tempo do urbano, os tempos coexistentes etc. Isso resultou numa dinâmica em grupo sobre a diferenciação de paisagens, como as urbanas das áreas rurais, nas quais alguns viam uma interação entre o que estava acontecendo com a especificidade das condições de vida de amigos e parentes, ou deles próprios, a partir do contexto das mudanças macroespaciais definidas pelas políticas orquestradas pelos governos ou pela lógica do mercado mundial.

Contudo, conforme já foi apontado no início deste texto, após o processo de desenvolvimento do trabalho um questionamento foi ficando cada vez mais presente. O uso dos vários recursos empregados, assim como as formas de exercitar as leituras das categorias geográficas e a interação com a vida cotidiana dos educandos, apesar dos visíveis progressos feitos, deixava transparecer uma postura que, embora inovadora em seus referenciais teóricos e de compromissos pedagógicos, ainda preservava a tradicional forma de se exercitar nos educandos um conhecimento científico *a priori* definido como detentor de uma verdade superior.

Essa postura conservava a concepção de verdade única a ser revelada pela razão científica a partir da cisão entre aqueles que detêm o poder do conhecimento em relação aos demais que devem aceitar e apenas reproduzir esse saber. Diante disso,

cabia aos alunos repetir os aspectos fundamentais dos referenciais teórico-metodológicos para ter acesso à verdade estabelecida.

O cerne das atividades do estágio de docência, ou seja, as aulas propriamente ditas, foram elaboradas por meio de categorias estruturadoras da ciência geográfica, as quais foram trabalhadas na direção de que os educandos superassem o conhecimento senso comum, ingênuo, rumo ao maior domínio do conhecimento científico, o único que acreditávamos seria possível para a crítica realmente eficiente, tal como propunha Paulo Freire.

Conforme, portanto, as categorias foram sendo por nós apresentadas, tomadas majoritariamente de nossas leituras e reflexões realizadas no interior dos muros universitários, nos demos conta do vazio de olhares e palavras que não conseguiam estabelecer trocas entre o que passávamos, enquanto verdades conceituais sobre o mundo em que eles viviam, com as condições concretas dos territórios por eles vivenciados/percebidos. Ou seja, os saberes dos educandos não eram o foco de reflexões e dos trabalhos daquele coletivo, eles tão somente eram exemplos para reforçar o sentido de verdade que se encontrava *a priori* definida pelo acerto de nossas categorias e metodologia de trabalho, pelos nossos referenciais teóricos.

Os educandos eram estimulados a pensar na nossa direção de Ciência reveladora da verdade, portanto, tinham que buscar exemplos que se adequassem ao que o discurso científico ali praticado dizia ser o mundo; todavia, em momento algum eles, educandos, e nós, educadores, pensamos na possibilidade de re-inventar esse processo de produção de conhecimento científico a partir das experiências trazidas pelos alunos, as quais podiam subverter a lógica teórico-conceitual do discurso científico e cobrar outras perspectivas e abordagens.

Não se efetivava um espaço de produção de conhecimento a partir da problematização do que os educandos experimentavam enquanto existência cotidiana, mas tão somente instaurava-se uma territorialidade em que os supostos sujeitos pensantes tinham duas posturas: de consentimento ou resistência, esta última através de bocejos, piadas ou irritabilidade em permanecerem na sala de aula e ouvirem discursos que, na maioria dos casos, não tinham sentido imediato para eles.

Quando, após a entrega do relatório, após nossa formação, durante o processo de se trabalhar como professores efetivos do Ensino Básico, esses elementos

que estavam apenas apontados durante nossas atividades de estágio foram ficando mais patentes. As dúvidas melhor se definiram e, diante do impasse do trabalho, no transcorrer das atividades de docência, decidimos (re)visitar nossos referenciais teóricos, (re)fazer nossas análises, estudos e considerações.

Novas leituras e questionamentos desembocaram neste texto, o qual aqui visa pontuar alguns aspectos dessa problematização posterior a um estágio que foi inovador em seus parâmetros metodológicos e conteudísticos, mas também conservador em seus pressupostos ideológicos e metafísicos quanto ao papel do conhecimento científico frente a realidade dos estudantes. Passemos a tecer nossas considerações e críticas.

Alguns aspectos de uma revisão crítica necessária: repensar o pedagógico

A partir do vazio e dos silêncios dos alunos do EJA, que em muitos momentos apenas atendiam aos nossos desejos de estarmos certos quanto ao conteúdo de Geografia trabalhado, fomos percebendo o sentido de resistência mais sutil, assim como as formas de sobrevivência dos estudantes em meio as verdades para eles passadas pelos professores bem intencionados.

Ressaltamos que, apesar dos acertos e progressos do trabalhado em sala de aula, o resultado estava longe de ter os saberes dos educandos como foco de elaboração do conhecimento e de leitura do mundo; os alunos, em muitos casos, acabavam levados a negar seus conhecimentos e necessidades, mesmo que prenhe de contradições, em prol da retilinearidade e exatidão do conhecimento científico que estimulamos exercitarem.

Diante disso, passamos posteriormente a fazer uma releitura mais contextualizada de determinados aspectos de nosso referencial pedagógico assumido. Nas leituras realizadas sobre as obras de Paulo Freire, com maior ênfase na Pedagogia da Autonomia (1996), entendemos que pode haver em certos pontos uma linearidade na construção do pensamento científico exercitado por esse grande intelectual.

Podemos começar nossa discussão a partir de uma citação do referido livro, quando Paulo Freire busca demonstrar que ensinar exige rigorosidade metódica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se **'aproximar' dos objetos cognoscíveis**. E esta

rigoridade metódica não tem nada a ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota ao ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996, p 26)

Estamos de acordo com esta concepção de Paulo Freire, e isso pode ser observado pelas proposições das práticas docentes. Aproximar os educandos dos objetos cognoscíveis deva ser, talvez, um de nossos primeiros objetivos enquanto educadores. O que o autor nos apresenta é a possibilidade de se trabalhar com um ensino que seja crítico na perspectiva, também, dos educandos.

Vamos passar para próxima citação, para elucidarmos melhor a nossa crítica ao autor.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (...) Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 31)

Freire aponta que o ser humano, no caso o educando, mais especificamente ainda, o educando/trabalhador camponês, possui a chamada curiosidade ingênua sobre determinado assunto e que, com um ensino criticizado, o mesmo muda a qualidade de sua curiosidade para epistemológica, não uma ruptura e sim superação.

A diferença fundamental entre camponeses em relação aos cientistas e filósofos é que esses são pesquisadores e educadores fruto de uma curiosidade epistemológica, ou seja, possuem uma curiosidade superior, a única capaz de produzir o verdadeiro conhecimento. O que podemos entender é que o educador, o cientista e o filósofo possuem um conhecimento sistematizado – devido a sua própria criticidade? –, enquanto o camponês possui um conhecimento mais caótico, próprio da curiosidade ingênua. Poderíamos nos indagar se não há uma certa estruturação do conhecimento

caótico do camponês, só que em outros padrões, não lógico-científicos. Esse “caótico” não seria um modo de sistematização?

O próprio autor reconhece que essa curiosidade ingênua é transmitida ao longo das gerações; parece-nos, então, problemático apresentar uma criticização sobre tal conhecimento, como se um saber senso-comum não tivesse outros qualificativos propiciadores de formas outras de crítica e de mudança. A curiosidade vista como elemento inerente ao ser nos mostra, no âmbito da linguagem, que a esta não pode ser tomada como um substantivo imutável, sempre curiosidade, e que os adjetivos ingênuo e epistemológico seriam os definidores de sua qualidade variável: da inferior – ingênua – para a superior – epistêmica.

Havendo algumas discordâncias acerca desta concepção de ciência única e superior para a “libertação” dos injustiçados pela “educação formal”, buscamos ampliar o entendimento do papel da mesma na sala de aula através de outras teorias que viessem a contemplar as problematizações por nós identificadas nas idéias de Paulo Freire.

Vimos a conhecer algumas idéias de ensino em Geografia propostas por Douglas Santos em seu texto inédito intitulado *O que é Geografia?* (2007), no qual acabamos por identificar alguns caminhos teóricos mais pertinentes para o nosso atuar como educadores da referida Ciência.

Santos (2007) busca trabalhar o Ensino de Geografia a partir de categorias, assim como buscamos fazer, tomando-as não como elementos estanques ou oriundos apenas de uma necessidade lógica do discurso cientificista. O referido autor propõe entender que a Geografia não é o resultado do pensamento de um conjunto de sábios e/ou obras escritas, mas sim como certo tipo de comportamento associado diretamente às necessidades de sobrevivência nos lugares em que cada ser humano se encontra, daí sempre buscar esclarecer o “onde estou”.

A partir da pergunta “onde estou?” Santos (2007) passa a responder o que é Geografia¹. Trata-se de uma pergunta que sempre fizemos e sempre faremos ao levar em consideração que tudo se torna um pouco mais complicado quando temos de nos defrontar com o desconhecido.

¹Para mais detalhes sobre essa questão entre conhecimento científico da Geografia institucionalizada e saber geográfico presente na vida, assim como esses discursos dialogam e se negam, indicamos Ferraz (2002). Vide bibliografia.

Podemos entender que a Geografia nasce, então, como uma atitude necessária à sobrevivência dos seres humanos a partir da necessidade que, tanto cada indivíduo quanto grupo humano, possuem de se entender no mundo a partir do conhecimento dos elementos e fenômenos presentes, ou que influenciam o sentido do lugar em que se encontram.

Se a “geografia é base para a existência de todos os povos” (SANTOS, 2007, p. 3) podemos entender que os camponeses, quando Freire aponta o caso da curiosidade ingênua dos mesmos, também possuem uma noção ingênua de sua Geografia, ou seja, conhecimento não sistematizado e passado de geração em geração. Quando pensamos no ensino de Geografia proposto por Douglas Santos podemos questionar esse caráter “ingênuo” da curiosidade dos camponeses. Entendemos que esses também possuem uma curiosidade epistemológica, criticizada pelos próprios educandos/camponeses, uma vez que para continuarem sobrevivendo no contexto do mundo os mesmos devem (re)conhecer o meio em que vivem – não seria este um dos fundamentos epistemológicos da Geografia?

Diante desse questionamento, outros se fazem necessários. Caso aceitarmos que os seres humanos, a partir das condições imediatas de sobrevivência, conseguem estabelecer certa sistematização do conhecimento geográfico, então, o que seria criticizar essa suposta curiosidade ingênua que permite os indivíduos se locomoverem no meio de sua vivência, mesmo sem noções profundas de cartografia científica? Qual seria a importância e necessidade de transformar esse conhecimento em “epistemológico”? Seria colocá-lo nos moldes da ciência geográfica institucionalizada?

Podemos, numa breve resposta, indicar ser a posição política do autor, no caso, Paulo Freire, a de entender os educandos como seres que, para sobreviverem precisam de um conhecimento mais elaborado cientificamente. Contudo, o autor não questiona a idéia de Ciência, esta continua a ser um conjunto de informações que transcendem as condições concretas da existência humana, apenas cabendo aos educadores colocarem os educandos na direção correta dos enunciados científicos que se voltam para a libertação dos explorados e ingênuos na Terra.

Uma nova crítica surge então: se o educador é apenas um mediador, parece-nos ter ele a função de *libertar* os seres humanos de um sono alienante, ou então nos situamos na condição de transformadores altruístas do conhecimento, um papel de

educador muito mais ativo do que aquele que inicialmente entendíamos na teoria de Paulo Freire.

Buscando a Geografia em meio a essa urdidura, indagamos: quem detém um conhecimento mais epistemológico sobre a Geografia camponesa? Os camponeses ou o educador? Como conhecer a Geografia de um grupo quando na verdade quem a vivencia é o próprio integrante do mesmo? Se não nos cabe responder estas perguntas, porque necessitaria uma pesquisa mais profunda da realizada por nós, sobram as dúvidas acerca do ensino-aprendizagem em Geografia e a certeza de se buscar outros referenciais pedagógicos, de compreensão de trabalho em sala de aula a partir da postura de se produzir conhecimento fundado nos saberes cotidianos dos educandos.

Alguns aspectos para uma revisão crítica necessária – repensar o geográfico

A partir do exposto no último item e voltando nosso pensar para a especificidade de se trabalhar o conhecimento geográfico em sala de aula, podemos melhor rever criticamente nossa postura tomada nas práticas dos estágios.

Diante do que realizamos e do que deixamos de realizar, fomos percebendo que, apesar da atualização e riqueza de idéias presentes nos estudos da lógica espacial realizados por Milton Santos, assim como dos objetivos e propostas de se trabalhar esse conhecimento pelos PCN's, entendemos que a discussão das categorias estruturadoras do discurso geográfico não podem ser meras conceituações em si, passadas para os educandos apenas reproduzirem e atenderem a pertinência conceitual *a priori* estipulada por aqueles poucos que detêm o monopólio da verdade científica.

A partir do apontado por Douglas Santos (2007), qual seja, que o sentido geográfico só se viabiliza nos educandos quando o trabalho com esta linguagem contribuir efetivamente para que eles melhor se orientem e se localizem no mundo a partir do lugar em que se encontram, vimos que responder a questão “onde estou?” não é uma tarefa cujo educador deve incentivar seus educandos a reproduzirem a resposta considerada pela lógica cientificista como a única correta, mesmo que seja em nome da suposta libertação crítica dos mesmos, mas uma ação em que o professor deve criar mecanismos, a partir de seus compromissos políticos e pedagógicos, para que conjuntamente com os alunos se produzam os sentidos possíveis de entendimento da questão.

Nesse contexto, o chamado conhecimento ingênuo não é algo que deve ser tomado apenas como um referencial a ser superado, ele é o fator central do exercício de uma outra postura científica, aquela que não diz como deve ser o verdadeiro conhecimento, e sim aquele que possibilita a leitura do mundo por meio do diálogo entre as diversas esferas do saber. Dessa forma, o conhecimento científico deve interagir com os referenciais cotidianos, que não são só ingênuos, mas complexos discursivos que necessitam de interpretações diversas.

Para tal empreitada interpretativa o discurso científico deve se abrir para o diverso e estabelecer contatos com outras linguagens produtoras de conhecimento: com a Arte, que não é só entretenimento ou adorno, e sim fonte complexa e contraditória de referenciais do mundo; com a Filosofia, que não é a fonte de verdade única da metafísica essencial das idéias, e sim discurso que viabiliza parâmetros mais gerais de leitura e de compreensão do como pensarmos os fenômenos.

Na interação entre essas linguagens e referenciais é que a diversidade do mundo, que se manifesta em cada lugar e situação, toma contornos mais próximos de entendimento. Nesse sentido que o trabalho de Geografia em sala de aula permite vir a tona as diversas experiências que os educandos exercitam nos vários lugares em que efetivam a rotina de suas existências. Quando eles assim entendem a Geografia de suas vidas os conceitos e categorias centrais das análises geográficas passam a tomar outros significados, ou seja, passam a se manifestarem como referenciais mais pertinentes de sentidos teórico e prático para os indivíduos em sala de aula.

A premissa central se delinea, para o desenvolvimento da prática docente, quando se entende que os educandos, com seus conhecimentos e noções definidoras de sua corporidade individual/coletiva, contribuem na análise e ampliam o sentido de síntese possível dos conteúdos trabalhados. O que permite construir e reconstruir algumas das categorias e conceitos da Geografia, aplicando-os na leitura do lugar em que vivem, refletindo sobre esse meio, relacionando e comparando as diversas dimensões do espaço ali presentificadas.

Os procedimentos metodológicos adotados, quando tomados a partir dessa premissa, levam a considerarmos que o processo inicial de descrição, seguido do esforço de interpretação, é estritamente necessário para que os educandos delineiem

*Geografias menores*² por meio da interpretação/representação do seu dia-a-dia. As práticas espaciais cotidianas cobram reflexões e aprimoramento de leituras, daí se intercalarem e se imbricarem com os *constructos* da ciência geográfica. Esse procedimento não se trata de um processo linear que busca levar o educando da sua *Geografia* aos cânones científicos em si, pelo contrário, é perceber outras práticas e percepções geográficas que podem enriquecer a linguagem científica, permitindo que esta seja produzida no contexto da vida, ao invés de se sobrepor à vida em nome de uma suposta superioridade racionalizante.

Entendemos que a descrição, interpretação e representação da Geografia, ou a geograficidade dos educandos, ocorrem quando a abordamos como dado constitutivo do real, como expõe Martins (1996, p.306-307):

Algo que diz que se localizar não é algo fortuito. Estar é propriedade das coisas que existem. A referida relação entre ser e estar. [...] E existir é ser que passa por estar, ou estar que passa por ser. Não um depois do outro, mas simultaneamente. Somos o que somos por estar aqui nesse momento. Somos o que somos por possuir uma geograficidade. Eis a Geografia do real, como um dado constitutivo deste.

Martins compreende a Geografia “como dado constitutivo da realidade” em que “se localizar não é algo fortuito”, pois “estar é propriedade das coisas que existem” e “existir é ser que passa por estar, ou estar que passa por ser”. A condição de existência do homem perpassa a relação entre ser e estar, ou seja, supera a noção dicotomizada da dita relação homem/meio. Eis que, considerada a superação da dicotomização entre o homem de um lado e o meio do outro, percebemos os lugares só são porque nós assim o fazemos; os ambientes, portanto, são a realização, a forma com a qual produzimos nossa existência, com as específicas condições espaço-temporais; acontece aí Geografia como a ordem das coisas que co-existem em suas diferentes formas, em suas múltiplas co-determinações e em diferentes escalas, tanto no âmbito objetivo quanto no subjetivo.

² A idéia de *Geografias menores* se fundamenta nos trabalhos de Oliveira Jr. (2009), os quais se remetem a Doreen Massey (2008), no sentido de não se buscar uma definição pronta e acabada dos conceitos geográficos, mas se imiscuir nas condições da vida cotidiana, no entendimento do espaço geográfico como “uma multiplicidade de histórias até agora” (2008, p. 160). Essas *Geografias menores*, portanto, se encontram por excelência, em potencial, na sala de aula.

Diálogo final: considerações a partir da sala de aula

Muitas das atividades desenvolvidas no decorrer de nossa proposta de estágio, assim como nas práticas de docência como educadores do Estado de São Paulo, nos indicavam que deveríamos não só aproximar o quanto possível as categorias e os conceitos da Geografia do indivíduo, no caso o educando, mas também nos colocarmos de aviso para exercitarmos nossa capacidade de ouvir os relatos, depoimentos e falas dos educandos que apontavam referenciais conceituais e idéias para outras possibilidades interpretativas dessas categorias estruturadoras do discurso científico no sentido mais pleno de Geografia.

Esses novos olhares e sentidos muitas vezes subvertem o que podemos ter como definição já consolidada dessas categorias, assim como ampliam outros aspectos interpretativos da dinâmica espacial em que os educandos vivenciam/criam. A questão colocada era de cobrar outra concepção de conhecimento científico, assim como de processo pedagógico de se trabalhar Geografia, não mais restringindo o uso da sala de aula como espaço de reprodução de verdades já estabelecidas *a priori* por outros especialistas; o espaço da sala de aula deve ser tomado como local de produção de conhecimento a partir dos contatos, trocas, diálogos e conflitos entre as diferentes experiências elaboradas pelos indivíduos, em seus territórios próprios de identidade e existência, com o conhecimento institucionalizado da Geografia acadêmica.

Nesse ponto começamos a melhor compreender a questão do diálogo entre as linguagens produtoras de conhecimento a partir dos referenciais geográficos nelas presentes, cabendo ao educador, no âmbito da sala de aula, instaurar as condições do conhecimento geográfico acontecer enquanto realidade diversa e pensada na sua unidade de sentidos variados.

Ou seja, para se produzir conhecimento geográfico, deve se fazer uma leitura do processo de aprendizagem do ser humano que, no caso, está na sala de aula enquanto educando. A sala, por conseguinte, é o território cujo sentido é elaborado ao se vivenciá-lo enquanto instância que estabelece contatos com os outros lugares experimentados ou imaginados pelos sujeitos ali presentes.

Na sala se viabiliza a sistematização das várias experiências espaço/vivenciadas e, desta forma, se delinea a interação de diferentes escalas dos diversos fenômenos eleitos como necessários para melhor compreender o mundo a

partir do lugar em que se encontra. A sala de aula, portanto, faz parte do mundo, é uma dada forma de manifestação paisagística da lógica do arranjo territorial do mundo, é um lugar em que o pensamento pensa o mundo por parte daqueles que no mundo o qualificam.

Nessa direção, a sala de aula, nas aulas de Geografia, não pode ser apenas um reflexo dos conceitos elaborados alhures e ali apenas reproduzidos, podendo também ser entendida como um vértice espacial em que o conhecimento ali é gerado a partir daqueles que conseguem dominar a linguagem pertinente para significar a ordem espacial do mundo.

Ferraz (2002) exemplifica isso ao apontar o fato de muitos dos educandos saberem como sobreviver no espaço diverso da cidade e conseguirem ler quais áreas são passíveis frequentar em determinadas horas em detrimento de outras, pois interpretam os símbolos imagéticos de determinados pontos no território e desenvolvem formas de atuação neles. Mesmo que não tenham domínio das coordenadas cartográficas ou dos conceitos científicos acadêmicos, elaboram formas de se orientar para melhor se localizar em meio aos vários locais que identificam nas paisagens do mundo urbano.

Contudo, Ferraz também destaca que esse conhecimento imediato não pode ser engessado, pois cobra referenciais de leitura que o contextualize para além do imediato da sobrevivência em si; a leitura geográfica do mundo deve ser uma interação escalar dinâmica para que os indivíduos saibam se localizar e se orientar em sentido pleno de instauração da vida, não se restringindo a uma situação de mera sobrevivência imediata no lugar.

Os saberes cotidianos em si não conseguem articular uma compreensão escalar contextualizadora dos sentidos dos fenômenos experimentados no imediato da vida. Nesse aspecto os rigores conceituais da ciência geográfica permitem estabelecer análises mais dinâmicas e amplas entre as diferentes escalas dos fenômenos, os quais se presentificam nos lugares, possibilitando um entendimento que transcende os limites fronteiriços locais. A questão aí, portanto, não é privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento do outro, mas sim criar condições para que em determinadas instâncias o confronto, o diálogo, a tensão de idéias e valores, expressos por estes níveis discursivos, propiciem a produção do conhecimento em seu aspecto mais amplo e dinâmico. Essas instâncias são justamente as salas de aula.

É nesse sentido que as atividades de docência e de pesquisa devem caminhar juntas, para estarmos sempre atentos às novas formas com que a realidade se manifesta. Um saber científico só pode ser eficientemente produzido quando se encontra no contexto das experiências espaço/existenciais, pois são estas que apontam para novos referenciais analíticos de como melhor as entender, ou seja, localizar e se orientar no mundo a partir do onde se está. Afinal, a Geografia são geografias, são plurais porque os homens também são. Um discurso uníssono não capta a diversidade, que é a riqueza espaço-temporal do real.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular de geografia para Educação de Jovens e Adultos** (segundo segmento). Vol. 02. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol_2_geografia.pdf. Acesso em 07/10/2006.

FERRAZ, Cláudio Benito O. **Geografia e Paisagem** - entre o olhar e o pensar. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2002, 346 f. (Tese. Doutorado em Geografia).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Elvio R. **Da geografia à ciência geográfica e o discurso lógico**. São Paulo: FFLCH/USP, Tese de Doutorado, 1996.

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

OLIVEIRA JR., W.M. Grafar o Espaço, Educar os Olhos. Rumo a Geografias Menores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set/dez. 2009.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço**. São Paulo: Editora UNESP, 2002a.

SANTOS, Douglas. **O que é Geografia?** (Material de apoio ao mini-curso ministrado no VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia “Fala Professor”). Uberlândia (MG): Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: HUCITEC, 1998.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção.** São Paulo: EDUSP, 2002b.

VESENTINI, José William. O ensino da Geografia no século XXI. IN: **Caderno Prudentino de Geografia** n° 17. Presidente Prudente, AGB, 1959.