

GABRIEL GRAZZINI GABRIEL

ESPAÇO E O COTIDIANO DOS JOVENS ESCOLARES NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA, UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID OURINHOS.

Pesquisa apresentada como trabalho de
conclusão de curso de Geografia, da
UNESP-Ourinhos.Orientador: Pro.º Dr.º
Paulo Cirino Mourão.Co-orientadora:
Pro.ª Dr.ª Márcia Cristina de Oliveira
Mello

OURINHOS

2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria aqui de agradecer a colaboração de vários parceiros que estão na caminhada do entendimento do mundo, do porque e do que esta acontecendo, do porque não se submeter ao que é imposto do porque tentar transcender a nossa própria relação com espaço e com nós mesmo. Neste sentido, todos os amigos de Sorocaba sabem que estão contemplados nestas linhas, assim como todos os sobrinhos da minha e da nossa rep. Sua Tia.

Também agradeço ao PIBID como um programa de efetiva atuação na rede escolar básica. E aos professores participantes desta caminhada teórica sobre o que está acontecendo a nossa volta e além de nossos olhos, como isso nos têm sido passado e como devemos produzir e reproduzir a transmissão do que temos entendido deste processo. Dentre estes professores agradeço especialmente a dedicação, paciência e perseverança dos orientadores: Paulo Cirino Mourão e Márcia Cristina de Oliveira Mello.

Faço agradecimentos a minha família que aceitou e mesmo em momentos de turbulência impulsionou minha sede de conhecer um pouco do mundo, de mim e com certeza deles. Três deles ganham especial importância aqui: Minha avó (Zilda), minha mãe (Rita) e meu eterno irmãozinho (José Henrique).

Por fim, e nem um pouco menos especial agradeço a presença de minha companheira Paty que em todas as horas boas e ruins, tensas e suaves esta ao meu lado com boas discussões e contribuições afetivas e teóricas. E agora mais do que nunca com a presença de nossa princesinha Alice como uma filha que veio complementar o sentido de nossa vida e de nossa união.

RESUMO

Esta pesquisa buscou abordar o espaço geográfico como categoria de análise que auxilie o professor no planejamento e execução de aulas de Geografia utilizando-se de *links* entre os conteúdos geográficos e as práticas cotidianas de jovens escolares. Assim, foi escolhida como hipótese de investigação que a aproximação entre o objetivo de mediar o conhecimento, por parte do professor, e a necessidade (objetivo) de o estudante aprender os conteúdos escolares, passa pela necessidade de conhecer e transformar o meio, ou seja, o espaço no qual está inserido. Então, o estudo buscou refletir como as práticas exercidas por estes jovens escolares podem carregar em si elementos geográficos intimamente ligados com espaço geográfico. Para isso apoiou-se em teorias geográficas, filosóficas e pedagógicas referentes à Pedagogia Histórico Crítica, Teoria Histórico-Cultural, espaço, cotidiano, práxis e a observações empíricas e a execuções de sequências didáticas na escola sede do PIBID Geografia – Ourinhos.

Palavras-chave: PIBID; Espaço; Cotidiano; ensino-aprendizagem em Geografia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA.....	3
OBJETIVOS	7
Objetivos gerais	7
Objetivos específicos	7
1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1 Breve discussão sobre o método	8
1.2 Espaço geográfico, práxis e ensino-aprendizagem	11
1.3.Cotidiano espacial e o conhecimento da realidade:.....	22
2.MATERIAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
3.1 Sequências didáticas.....	33
A. Rap e segregação socioespacial, breve problematização teórica, descrição da aplicação e modelo do questionário utilizado	34
B. Pixação e território geográfico, breve problematização teórica, descrição da aplicação e modelo do questionário utilizado	39
C. Região e Geopolítica, breve problematização teórica, descrição da aplicação e modelo do questionário utilizado.....	43
D. Região e globalização, descrição da aplicação	49
E. Erosão, breve problematização teórica e descrição da aplicação	49
3.2 Resultados da aplicação das sequências didáticas	51
3.3 Discussão dos resultados.....	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	70
APÊNDICE 1 - plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)	70
APÊNDICE 2 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)	72
APÊNDICE 3 - atividade sobre segregação socioespacial.....	74
APÊNDICE 4 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)	76
APÊNDICE 5 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)	78
APÊNDICE 6 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)	80

INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa não concebemos que a ciência é a única forma de saber e conhecer (MASSEY, 2008). E nem que ideologia e ciência se separam, porém para nós não são a mesma coisa.

Neste sentido, acreditamos que as pesquisas científicas nunca abarcarão toda a realidade, porém este deve ser o objetivo das mesmas (a não ser daquelas que acreditam que a realidade é algo além da totalidade de seus aspectos) (KOSIC, 1976).

Por isso em nossa pesquisa buscamos articular a ideia central da Pedagogia Histórico Crítica (educação de qualidade para a classe trabalhadora) aos preceitos da Teoria Histórica Cultural principalmente o de que o contexto social tem papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Como tratamos da ciência geográfica que por sua vez tem em seu foco o espaço geográfico (que é histórico, cultural, econômico, social e etc.) (SANTOS, 2004). Consideramos que este espaço possui vínculos com o processo ensino-aprendizagem em Geografia, mesmo que esta relação possa se manifestar de forma mascarada em determinadas situações.

Para isso consideramos a dinâmica escolar inserida no modelo de organização social contemporâneo, suas consequências e nuances envolvendo os elementos materiais e sociais constituintes da dinâmica própria do ambiente escolar e seus sujeitos. Este por sua vez é composto por: professores, estudantes, funcionários, características do prédio, esferas macro e micro política, econômica, filosófica, ideológica, social, cultural, localização da unidade, entre outros. Todos estes elementos influenciam na didática em sala já que o professor faz parte desta totalidade que é a realidade escolar.

É também relevante para o entendimento da organização deste Trabalho de Conclusão de Curso revelar que sua fundamentação teórica passará pela abordagem espacial na ciência geográfica e também em seu ensino, além de que foi necessário optar pelas abordagens geográfica, filosófica e pedagógica já que a realidade e os problemas sociais não se limitam às disciplinas existentes. Levamos também em consideração os fenômenos cotidianos nos quais diversos aspectos da realidade se misturam.

No tocante aos resultados e as discussões, priorizaremos a elaboração e aplicação das seqüências didáticas e seus desdobramentos, sendo que as mesmas foram propostas de acordo com a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) “Formação de professores de Geografia: ações e reflexões no e sobre o campo profissional” considera a “flexibilização” do currículo uma das saídas para que o ensino em Geografia seja efetivo. É neste contexto que o PIBID – Geografia Ourinhos-SP no qual estive inserido de agosto de 2012 até 16 de dezembro de 2014, se realiza. As observações na escola campo (E.E. prof. Josepha Cubas) juntamente das reflexões, questionamentos e críticas realizadas pelo grupo apoiam este trabalho. É relevante mencionar que a escola campo é uma escola periférica de porte médio e que a professora supervisora tem bastante tempo na profissão sendo que sua concepção de planejamento de aulas não se distancia da nossa porém quase nunca pode ser realizada em virtude das demandas das condições atuais da profissão.

JUSTIFICATIVA

A realidade concreta na sociedade contemporânea, articulada a partir do modo de produção capitalista, possui uma dinâmica de funcionamento sistêmica, integrada, aberta e instável. Por isso munimo-nos da Geografia em sua perspectiva espacial para esta análise.

O espaço, que existe objetivamente na realidade, é uma categoria de análise constituinte do objeto da ciência geográfica: o espaço geográfico. Pode ser também uma categoria de análise adotada pelo pesquisador, tem forte ligação com a sociedade sendo tanto produto quanto condicionador do funcionamento do modo de produção. Por isso mesmo também compõe a vida cotidiana dos indivíduos.

A vivência cotidiana¹ no espaço geográfico envolve locomover-se, consumir, perceber, analisar, refletir, entre outros. Neste sentido, a escola revela-se como uma instituição na qual os indivíduos recebem as marcas da sociedade contemporânea, as quais influenciam estas e outras vivências espaciais.

De um ponto de vista dialético a educação tem dupla função: de produção e reprodução social, ou seja, do gênero humano – enquanto espécie - e do ser social em desenvolvimento na consciência de cada indivíduo como retratam: Moacir Gadotti (2003), Saviani (2012) e Newton Duarte (1999). Neste sentido o modo de produção capitalista se ancora na exploração do trabalho e é na escola que os indivíduos são instruídos e disciplinados para uma vida produtiva e ordeira. Como somos seres constituídos prático-reflexivamente em diferentes aspectos (geograficamente, socialmente, historicamente, economicamente e culturalmente, entre outros) tendemos a reproduzir estas relações. Desta forma, a prática pedagógica pode favorecer e legitimar o consentimento dos dominados de que as coisas são assim e assim mesmo devem continuar; ou contribuir para origem de transformações por meio de questionamentos e críticas a esta ordem. De maneira que a lógica sistêmica atual não seja confrontada por outra similar, mas sim por uma “nova” lógica.

Assim, tem-se como hipótese de investigação que a aproximação entre o objetivo de mediar o conhecimento, por parte do professor, e a necessidade (objetivo) de o discente aprender os conteúdos escolares, passa pela necessidade de conhecer e transformar o meio, ou seja, o espaço no qual está inserido. Sendo assim, a problemática de pesquisa diz respeito ao professor de Geografia como mediador – munido das possibilidades de entendimento da realidade pertinentes a análise

¹O termo “cotidiano” é utilizado nesta pesquisa como sinônimo de dia a dia. Esta escolha será explicada no item “1.3 Cotidiano espacial e o entendimento da realidade”.

espacial - da relação mantida entre o discente (sujeito) e os conceitos e temáticas (objeto) abordados.

Dando atenção (entre outras) às considerações de “prática espacial” (COUTO, 2010) e de “jovens escolares e suas práticas espaciais contemporâneas” (CAVALCANTI, 2011) buscamos refletir se estas ações podem carregar em si aspectos geográficos intimamente ligados à apropriação do espaço geográfico em que vivem, para através da conciliação entre pesquisa bibliográfica e empírica, estabelecer *links* que possibilitem um aprendizado efetivo de Geografia.

Justificamos teoricamente esta pesquisa, além dos demais argumentos possíveis, no apontamento de Karel Kosic (1976), que a ação humana possui vínculo dialético com a situação dada. Apesar disto se dar de maneira mais complexa só é possível através do trabalho em seu sentido filosófico como um agir objetivamente prático que possibilita o entendimento da tridimensionalidade do tempo (passado, presente e futuro).

Entendemos que a humanização da realidade através de ideias e objetos que persistem no tempo e estão alocados ou em movimento no espaço geográfico acontece através da construção histórica exercida pela ação do homem. Neste sentido salientamos a importância da ciência geográfica para a análise, entendimento e desmistificação da realidade.

Assim, é na práxis que os indivíduos exercem esta ação já que a mesma é a relação teórica e prática do ser humano com a realidade, sendo também o ponto de especificidade humana. Segundo Kosic (1976) a práxis articula-se com o todo e o determina, sendo a determinação algo interior relacionado à objetivação a partir da possibilidade (prática/teórica) de alterar e construir o meio (espaço geográfico) através do trabalho – a criação da realidade humana social.

Newton Duarte (1999), se reportando a Marx e Engels sobre as práticas de transformação, apropriação e consequentemente objetivação da natureza destaca que elas “[...] geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação.” (p.23).

Hoje em dia, os homens não estão submetidos somente ao contato com a parte natural do espaço, estão rodeados também e principalmente pelo espaço humanizado. Espaço que é construído historicamente e tem suas feições impressas em diferentes esferas materiais e imateriais, como: objetual, ideológica, econômica, social, cultural, entre outras. Neste caminhar da humanização não são todos que tem

acesso ao aspecto libertador destas ações humanas, como coloca Newton Duarte (1999) se referindo a ciência e ao acesso a ela presente na sociedade atual. Este caráter contraditório, é possibilitado pelas relações sociais concretas que se revelam de caráter dominador entre classes e grupos.

Esta característica contraditória da objetivação interfere no processo de formação de individualidade, que só será alienadora ou humanizadora dependendo de “[...] um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora.” (DUARTE, 1999, p. 24).

Estas ações apropriadoras podem contribuir para a reprodução da sociedade e do indivíduo, o que é papel do ato de ensinar como Duarte (1999), inspirado em Demerval Savianni, destaca:

Então, por, um lado, o produto do trabalho educativo está relacionado a reprodução da humanidade. Ela é produzida primeiramente no processo histórico-social, pelo conjunto dos homens. Mas ela precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Sem isso não há continuidade do próprio processo histórico. Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente. Portanto trabalho educativo refere-se, por um lado, a produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, a reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e a reprodução da sociedade. (DUARTE, 1999, p.49-50)

Considerando que no desenrolar do cotidiano dos indivíduos é que ocorrem estas apropriações e que elas também são passíveis de se realizarem na sala de aula, faz-se, necessário considerar o discente como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, considerando as suas práticas como realizações elementares ao desenvolvimento do indivíduo como um todo.

A relação entre conteúdos de ensino escolares e o cotidiano é preocupação da chamada Pedagogia Histórico Crítica, que considera a possibilidade de o discente buscando sua inserção, realizar uma transformação no meio em que vive, por meio da relação dialética com os conteúdos escolares.(GASPARIN, 2002).

Neste sentido é importante que o docente contribua para que o estudante através de seu pensamento, como mediatização, possa analisar a realidade concreta na qual está inserido, indo além das aparências, tomando consciência das conexões constituintes da realidade e de seu ser social/econômico/histórico/geográfico/filosófico.

Para isso, o professor deve ter clareza se e quanto os conteúdos e temáticas abordados em sala estão sendo aprendidas pelos discentes além de buscar que as atividades sejam de fato possibilitadoras de um aprendizado efetivo para os discentes.

Para isso as considerações de Vygotski (2005), referentes a interação/dependência mantida entre desenvolvimento ontogênico e aprendizagem social e por conseguinte sobre linguagem interior, e de Leontiev (1988) acerca da “atividade” como autêntico procedimento de aprendizagem são importantes.

Em busca de possibilidades de criar “motivos” de aprendizagem aos discentes, ou seja, criar um ambiente propício a “atividade”, é necessário considerar as peculiaridades existentes no momento histórico atual. Vale destacar que este é carregado de ideologias alienantes como a do capital, da inovação, da técnica, da informação, da burocracia e suas materializações nos espaços vividos e nas ações exercidas pelos jovens escolares (CAVALCANTI, 2011). Assim, Cavalcanti enfatiza também a necessidade de conhecimento por parte do docente da experiência de vida de seus discentes, dada a diversa realidade cotidiana propiciada principalmente pela segregação sócio-espacial entre outros.

Isso deve impulsionar o entendimento por parte dos discentes de fenômenos geográficos e seu papel na vida dos mesmos. Por isso, o espaço geográfico ganha papel de destaque tanto na relação dos indivíduos com a situação que esta ocorrendo como no entendimento da mesma. Sem esquecer certos desdobramentos espaciais que também são importantes para esta compreensão.

Em nossa visão independente da metodologia que se utilize em sala de aula, o professor deve procurar considerar as diferentes experiências espaciais dos discentes. Estas diferentes experiências espaciais trazem como consequência variados imaginários geográficos passíveis de parcial entendimento por parte do professor. Posteriormente, através de uma relação dialética e dialógica, acreditamos que o docente deve buscar transformar a tarefa proposta em objeto de interesse dos discentes, criando assim um motivo para que esta aprendizagem se torne efetiva. Esta possível transformação da tarefa de Geografia em “atividade” só é possível através do diálogo entre docente e discentes tendo como foco a aproximação da realidade espacial.

OBJETIVOS

Objetivos gerais

Abordar o espaço geográfico como categoria de análise que auxilie o professor no planejamento e execução de suas aulas através do estabelecimento de *links* entre as práticas cotidianas dos jovens escolares e os conteúdos escolares de Geografia.

Objetivos específicos

- 1- Identificar e problematizar práticas espaciais cotidianas de jovens escolares.
- 2- Elaborar sequências didáticas, que envolvam as práticas espaciais cotidianas, de acordo com os conteúdos geográficos.
- 3- Verificar a possibilidade e efetividade da transformação dos conteúdos geográficos em objeto de interesse dos estudantes através das sequências didáticas elaboradas e aplicadas.
- 4- Observar o entendimento dos conteúdos geográficos por parte dos discentes.

1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breve discussão sobre o método

As definições e constatações aqui presentes são amplamente apoiadas nas obras de Triviños (1967), Sposito (2004), Koscic (1976) entre outros autores.

Sendo assim segue a definição de método, aqui adotada:

[...] o método não pode ser abordado do ponto de vista disciplinar, mas como instrumento intelectual e racional que possibilite a apreensão da realidade objetiva pelo investigador, quando este pretende fazer uma leitura dessa realidade e estabelecer verdades científicas para a sua interpretação. (SPOSITO, 2004, p.23).

Esta definição explica a presença de aspectos marxistas e específicos de disciplinas neste item da pesquisa, já que consideramos a crítica feita pelo autor à fragmentação da ciência, porém seguimos a ideia de Karel Koscic (1976) que defende a utilização da noção de totalidade na pesquisa científica, mas coloca a importância da divisão da realidade para sua compreensão.

Percebemos na bibliografia sobre o método diversas posturas perante esta questão tão cara ao conhecimento e constatamos até a defesa da não utilização do método. Assim deixamos claro que consideramos que o método é científico e filosófico. Por isso partimos de uma abstração simples sobre o real concreto (no caso de nosso objeto, a hipótese mencionada no início do texto) para, aos poucos, nos aproximarmos da realidade concreta e por si complexa, ou seja, a construção teórica (no campo da abstração) de reprodução do concreto real.

Assim, em nossa pesquisa, ao buscarmos nos aproximar da realidade concreta optamos por nos munirmos das teorias, conceitos, categorias e leis (geográficas, pedagógicas, marxistas e filosóficas) que auxiliam nossa interpretação da realidade. Buscando considerar os pré-supostos das diferentes linhas que anulariam umas as outras (mesmo sabendo da enorme dificuldade desta realização).

Usamos na maior parte das nossas referências, autores ligados ao materialismo histórico dialético, pois para tratar do processo ensino-aprendizagem em Geografia precisou-se compreender a consciência humana como uma expressão do desenvolvimento da matéria que em suas características guarda intrínseca ligação com o trabalho, com a linguagem e com a práxis. Porém, como o estudo de nosso objeto realiza-se em grande parte dentro da sala de aula e por si envolve dois sujeitos (estudante e professor) não desconsideramos a fenomenologia, principalmente os seguintes pontos mencionados por Triviños (1967): a valorização do sujeito, o estudo do mundo vivido com sua cultura e valores, a busca pelo entendimento da

intencionalidade do sujeito perante a realidade e a desreificação do conhecimento (avanços claros no entendimento da realidade se comparado ao método positivista). Por outro lado, nossa interpretação da realidade pressupõe que a consciência é algo posterior a matéria e por isso precisamos ir além desta visão considerando os aspectos ideológicos construídos historicamente na realidade concreta.

É importante ressaltar também que não nos propomos a tecer um diálogo entre o método materialista histórico dialético e o fenomenológico, apesar de Milton Santos, autor que embasa consideravelmente nossa pesquisa, realizar este feito em uma de suas obras aqui abordadas.

Sobre a nossa escolha de teorias, leis, categorias e conceitos é necessário esclarecer a concepção de teoria adotada: “[...] um conjunto de conhecimentos, leis e princípios que permitem uma leitura e uma interpretação da realidade.” (SPOSITO, 2004, p.59)

Sobre as leis, nos guiaremos pelas leis marxistas (dialéticas²) que são: 1- lei da passagem da quantidade a qualidade; 2- lei da unidade e da luta dos contrários; e 3- lei da negação da negação. A seguir encontram-se breves explicações do que são cada uma delas, baseadas em Trivínos (1967).

1- Lei da passagem da quantidade a qualidade: Os objetos são constituídos por propriedades quantitativas e qualitativas interdependentes, sendo que as mudanças de cada uma delas originam mudanças nas outras. Assim a transformação das variações quantitativas em qualitativas e vice-versa acontecem. Algumas destas propriedades (independentemente de serem quantitativas ou qualitativas) são mais importantes que outras. O salto (que pode ser de curto ou longo período de duração) constitui a transformação, a transição qualitativa, uma espécie de mudança de medida (característica qualitativa que define o objeto) do objeto. Uma revolução que transforma a formação material. Diferentemente da evolução, na qual, as características de um objeto são transformadas sem afetar sua estrutura essencial.

2- Lei da unidade e da luta dos contrários (lei da contradição): Para o materialismo o desenvolvimento das formações materiais provém do interior (sem desconsiderar as transformações externas sofridas pelos objetos). Por isso a contradição é uma forma universal do ser. Os chamados elementos contrários (que

² A dialética é alvo de amplos e profundos debates teóricos, desde o seu entendimento enquanto diálogo até a sua concepção como síntese dos opostos passando por método de divisão, lógica do provável, lógica e síntese dos opostos. Aqui consideramos a dialética como forças internas ao desenvolvimento da matéria (em sua forma inorgânica, biológica e social) em seus aspectos de: movimento, conexão, interdependência e interação(TRIVINÓS, 1967).

não podem existir um sem o outro por saber que possuem um aspecto essencial que o outro não possui) interagem permanentemente, possuindo tanto identidade quanto diferença. Existem tipos de contradições de acordo com cada setor da realidade (por exemplo: natureza, sociedade e pensamento). As contradições podem ser: antagônicas (não encontram solução dentro do sistema estabelecido), externas (se apresentam entre fenômenos, exemplo: organismo vivo e meio ambiente) e internas (se apresentam entre aspectos contrários de um mesmo fenômeno), básicas (são essenciais e estão relacionadas ao desenvolvimento e variações do fenômeno como um todo) e secundárias (não essenciais e se relacionam com aspectos, partes ou elementos isolados).

3-Lei da negação da negação: “Podemos distinguir dois tipos de negação: o dialético, que se baseia na evolução e que estuda todas as classes de movimento, como: desenvolvimento, regressão e o movimento circular; e o metafísico ou não dialético, que apenas considera estes dois últimos tipos de movimento, já que não crê na evolução.” (p.71) Alguns elementos do velho permanecem. E nem sempre a passagem do inferior para o superior (e vice-versa, mas em especial a própria passagem do inferior para o superior) resulta em um novo fenômeno mais complexo “[...] não é suficiente observar a estrutura, simples ou complexa, do fenômeno, para determinar se este é superior ou inferior. Em muitos casos, deve-se apreciar também como o fenômeno está cumprindo suas funções básicas.” (p.72) “O novo também envelhece e é negado por outro fenômeno. A primeira negação é já a negação da negação e todo o desenvolvimento estão constituídos por graus de desenvolvimento nos quais um é negação do outro.” (p.72) Isto constitui o progresso em espiral, “Nele se reconhece que o desenvolvimento tem um caráter contraditório, isto é, que é possível que em determinadas etapas se repitam, com nova qualidade, fases do fenômeno que já foram passadas. Por isto se aceita no marxismo também que o desenvolvimento não pode ser nem retilíneo nem circular.” (p.73)

Sobre os conceitos e categorias³ teremos de alertar que diversos deles compõem a pesquisa, como: tempo, cotidiano, consciência, trabalho, linguagem, práxis, matéria, estrutura, processo, função, forma, espaço⁴, território, paisagem, região, lugar, internalização, atividade, segregação sócioespacial e erosão. Como a pesquisa busca contribuir para o dia a dia do ensino geográfico, abordará alguns

³ Consideramos importante deixar claro que compartilhamos da visão de Karel Kosic (1976) ao mencionar que os homens estão “fixados” nas categorias econômicas, mas isto compõe nosso texto de maneira indireta (como componente das outras categorias aqui abordadas) já que o nosso objeto é o processo ensino-aprendizagem em Geografia.

⁴ Veremos as categorias analíticas internas ao espaço no próximo item.

conteúdos pertinentes a orientação utilizada pela escola, contidas na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)*.

Na citada proposta nos deparamos com certo ecletismo e concepções ideológicas. Sendo assim buscamos extrair elementos presentes neste instrumento que permitam um ensino-aprendizagem efetivo em Geografia, sem esgotar as possibilidades de diálogo do professor com várias linhas teóricas (já adiantamos que para este diálogo indicamos a adoção da categoria de espaço por ser muito abrangente, no horizonte teórico e na análise geográfica)

As categorias são inerentes ao objeto de pesquisa e ao pesquisador, pois são "formas de conscientização dos conceitos" (TRIVIÑOS, 1967, p.54) que refletem os fenômenos e as propriedades objetivas da realidade, sendo uma noção genérica da realidade homem/mundo. Com efeito, concordamos que as categorias são mais amplas que os conceitos.

Logo, conceitos são noções abstratas, construídas cientificamente partindo de uma abordagem empírica. Referem-se a um objeto ou a classe deles. Exigem compreensão (conjunto de características que constituem sua definição) e comporta extensão (conjunto de elementos particulares dos seres aos quais se estendem este conceito) (SPOSITO, 2004).

Alertamos que este levantamento bibliográfico sobre método só esclarecerá nosso ponto de vista, se forem levadas em conta as possíveis conexões entre estas definições aqui presentes, entre as definições e a realidade e entre as definições e os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Também se faz necessário elencar algumas contradições que norteiam esta pesquisa sendo elas: cotidiano e espaço; espaço e conhecimento; espaço e homem; homem e conhecimento; cotidiano e conhecimento.

1.2 Espaço geográfico, práxis e ensino-aprendizagem

Compartilhamos com a visão de realidade concreta como uma totalidade de aspectos, de Karel Kosic (1976). Assim procuramos nesse trabalho utilizar uma categoria de análise que dialogue com esta concepção, no caso o espaço geográfico.

O espaço geográfico é alvo de diversas reflexões: do senso comum, científicas e filosóficas. O processo ensino-aprendizagem também. Mas o fato do espaço geográfico ser uma das dimensões da realidade, com a qual a humanidade mantém

contato constante, o coloca em uma posição privilegiada na elaboração do processo ensino-aprendizagem. Os homens o percebem através de seus próprios atributos materiais e imateriais, dos seus sentidos, de sua consciência e de seu cérebro, ou seja, o homem o compreende através de sua estrutura cognitiva. Por isso, discutiremos primeiramente o espaço geográfico, suas ligações com a práxis e posteriormente alguns aspectos do ensino-aprendizagem.

O espaço antes de ser geográfico existe objetivamente. Assim do ponto de vista científico tem forte ligação com a Geografia e outras disciplinas como a Física. Do ponto de vista filosófico possui um caráter ontológico destacável. E como coloca Koscic (1976) é o local do movimento social.

Esclarecemos que para nós espaço está sempre associado a tempo – considerando tanto o tempo de locomoção dentro do espaço quanto o de transformação do próprio espaço. Já que estas duas categorias não são somente abstrações devemos focar também as atenções em suas respectivas possíveis “utilizações” (SANTOS, 1994).

Antes de discutirmos o espaço geográfico propriamente dito, é relevante esclarecermos que o consideramos como a categoria geográfica mais abrangente e aquela que permite desdobramentos que se manifestam como outras categorias e conceitos: território, região, lugar e segregação socioespacial.

As concepções de espaço geográficas aqui abordadas foram escolhidas por poderem auxiliar o professor no planejamento e execução de sua aula, mesmo quando não tratam especificamente do ensino-aprendizagem em Geografia como é o caso da obra de Milton Santos e Lefebvre.

Este primeiro autor coloca o espaço geográfico como objeto desta ciência. E define-o como “[...] um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações [...]” (2004, p.332). Para ele o homem interage com a natureza desde o início de sua existência buscando saciar seus desejos e necessidades através do trabalho, organizando a produção, a vida social e o espaço – elaborando um espaço humanizado. O espaço geográfico sofreu profundas mudanças com o avanço da humanização e a instituição do comércio entre as coletividades existentes. O que nos dias de hoje, em tempos de economia mundializada, significa a disseminação global de uma tendência à homogeneização, da formação de um sistema técnico único sobre os demais recursos humanos e naturais, um “pensamento único” (SANTOS, 2009).

O espaço geográfico elaborado pelo autor em *A natureza do espaço* (2004) pode ser visualizado no esquema a seguir:

Esquema que representa o espaço geográfico baseado em Milton Santos (2004)

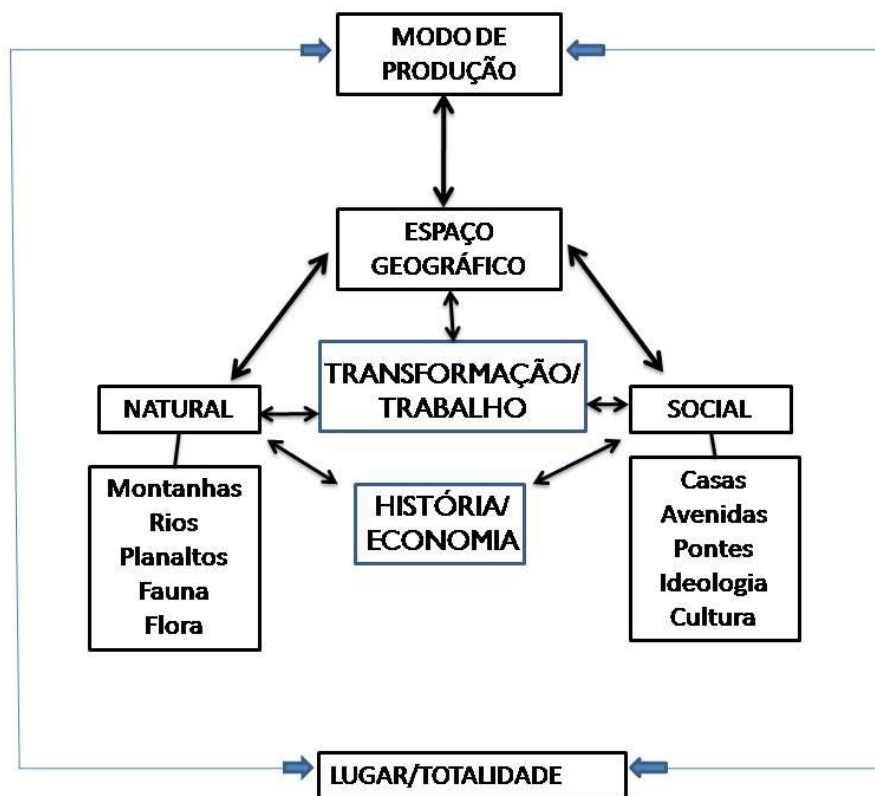


Fig. 1

Este sistema técnico está submetido a ações, como a intencionalidade e sua construção social. As marcas do tempo passado – que perderam ou assumiram nova função - no presente (rugosidades) são de grande importância por não estarem estáticas em sua função, alterando-as de acordo com a conjuntura em questão e influenciando diretamente as novas configurações que vão se formando.

Este espaço geográfico é um sistema de fixos e fluxos (composto por objetos fixos e pela mobilidade de outros objetos e sujeitos) o qual sofre o processo temporal histórico (com o passar do tempo suas características se alteram), portanto, guarda suas marcas. Para Milton Santos (2004) o espaço é composto de formas-conteúdos⁵. Assim a paisagem é entendida como forma, sendo que formas passadas podem estar convivendo com formas atuais, mas com novos conteúdos. Por isso, o espaço

⁵ Objetos geográficos observados de maneira que contemple seu caráter material e imaterial/social interligados em constante movimento de acordo com a totalidade, também orientadas pela dinâmica parte/todo e sua face espacial. Lembra-se aqui uma alusão feita pelo autor em seu livro sobre a dialética aparência e essência trabalhada por Kosic (1976.)

geográfico se revela no presente e se caracteriza de acordo com as necessidades totalizadoras do momento em questão e de suas particularidades.

Sobre a totalidade concreta o autor coloca que a mesma deve ser observada do movimento do universal para o particular ou do movimento contrário desde que se examine “[...] o papel dos eventos e da divisão do trabalho como uma mediação indispensável” (SANTOS, 2004, p.115). Assim as diferentes escalas adquirem diversos valores, mas não menos importantes já que os diferentes locais são pontos de encontro de diversas lógicas intrínsecas as escalas. Portanto, a unidade total se firma como mais do que a soma de suas partes, sua totalização “perfeita” se manifesta como paisagem enquanto a totalização “que se está fazendo” demonstra sua dimensão espacial. Supõe a divisão para um melhor entendimento das conexões que estão se fazendo, e para isto lembra Kosik (1976), a busca da ordem que as coisas possuem, e não à qual organizamos nosso espírito.

A totalidade, para Milton Santos (2004), se torna realizada (histórica e geograficamente) através da ação que envolve também os resquícios da particularidade passada, “[...] de um lado, a estrutura necessita da forma para tornar-se existência e, de outro lado, a forma conteúdo tem um papel ativo no movimento do todo social [...] porque o espaço não é apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada” (p.126). Produto e (re)produtor sem esquecermos de que sua produção e reprodução se realiza através da (e para) a reprodução de capital.

Por tanto as categorias que o autor julga necessárias a análise do espaço internamente são: forma, função, processo e estrutura⁶. (SPOSITO, 2004) Estas categorias elencadas se aproximam e se distanciam das propostas por Lefebvre em sua obra *A Produção do espaço* (2006) que por outro lado é quem propõem esta ideia de espaço produtor e reproduzidor e ressalta também o caráter contraditório da produção do espaço no capitalismo.

Ligando os aspectos imateriais aos materiais do espaço Lefebvre (2006) coloca-o com algo situado além da “baseestrutura-superestrutura” e enfatiza a prática espacial. Ao mencionar que o “espaço reúne o mental e o cultural, o social e o histórico.” Espaço de descoberta, de produção e criação define-o como “gênese” ou “forma geral” da simultaneidade – por isso mesmo o caráter contraditório do capitalismo possibilita a existência de

⁶ Essas categorias representam uma análise estruturalista do espaço e não dialética. São fruto de uma fase inicial dos estudos sobre o espaço. São úteis, mas mais simples que a visão sistêmica que ele apresentou depois.

[...] uma relação direta, imediata e imediatamente apreendida, portanto transparente, entre o modo de produção (a sociedade considerada) e seu espaço? Não. Existem desencontros: ideologias se intercalam, ilusões se interpõem. (p.9, 2006)

É na prática que nos deparamos com as características tendências de homogeneidade-fragmentação-hierarquização que compõe o espaço. Estas geralmente ligadas aos aspectos de informatização mascaram os conflitos espaciais e possuem “[...] efeitos análogos, no saber e na cultura, no funcionamento da sociedade inteira.” (Lefebvre, 2006 p.11)

O que nos interessa neste trabalho as ligações de espaço e linguagem, não estabelece entre si uma relação imediata, mas são eficientes desde que abordadas de maneira não superficial já que o espaço é um reduto do qualitativo e este pode e deve ser percebido e elaborado através da práxis.

Prática espacial, representação do espaço e espaços de representação são três dimensões da produção espacial retratados por Lefebvre (2006) que comportam esta ligação com a linguagem mencionada. Este tripé é um exemplo da dialética lefevriana que se diferencia da representação esquemática de outros autores como Marx, Hegel e Kosic.

Não pretendemos confrontar estas dialéticas, mas acreditamos que a práxis como produtora do espaço humanizado é também produtora do conhecimento espacial. Por isto antes de continuarmos a discussão sobre espaço é necessário fazermos referência aos apontamentos de Kosic sobre a práxis para daí embarcarmos nas reflexões sobre o espaço e seu processo de ensino-aprendizagem.

Kosik (1976) relata que a práxis do indivíduo se articula com o todo e produz a realidade humanizada, por isso o espaço humanizado como o discutimos aqui. Para ele a práxis se divide em dois tipos: um primeiro mais ligado ao imediatismo, e outra denominada de *práxis* revolucionária. A práxis imediatista, utilitária, fetichizada é fomentada pela imposição da realidade pseudoconcreta. Esta realidade está para o indivíduo não como uma instigação ao entendimento concreto e sim como uma imposição imediata, ou seja, o indivíduo em contato com a realidade tem suas necessidades, instrumentalizações e representações guiadas e compreendidas até o nível aparente, não transcendendo sua conceitualização ao entendimento da essência do fenômeno, mantendo-se assim no senso comum que possibilita a convivência com a realidade, mas não o entendimento necessário sobre os mecanismos que dão luz a seu funcionamento. Esta práxis historicamente determinada é a que se revela na vida cotidiana dos indivíduos sendo 4 suas características básicas:

-O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;-O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade);-O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;-O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. (KOSIK, 1975, p.15).

O fenômeno e a essência se diferenciam (mesmo fazendo parte de uma determinada coisa), pois pertencem a diferentes ordens da realidade que constituem esta coisa. Esta estrutura é revelada por intermédio da ciência e da Filosofia que elucidam as conexões existentes, portanto, eliminar a aparente independência dos fenômenos e elucidar estas conexões é o objetivo e o fundamento da práxis revolucionária da humanidade que apoiada no viés crítico do pensamento dialético tenta compreender a realidade conexa por trás das aparências isoladas (KOSIK, 1976).

Ao conceituar diretamente a práxis Karel Kosik lembra que a problemática da práxis na Filosofia materialista surge na forma de resposta a seguinte pergunta: “quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?” (p.221). Assim, o autor conceitua a práxis como uma questão que já vinha sendo discutida pela Filosofia clássica e que no materialismo não se explica partindo de um dos dois primados. Critica, portanto, o entendimento desta problemática dando primazia à teoria (Aristóteles e a teologia-medieval) assim como descarta também o primado da prática (Bacon, Descartes e as ciências naturais modernas).

Enfim antes de caracterizar a práxis como resposta à pergunta colocada outrora, ressalta a importância do que ele chama de “dessacralização dupla”, da natureza e do homem. O entendimento do funcionamento mecânico da natureza aconteceu ao mesmo tempo em que “[...] se descobre um ser que é possível modelar e formular [...] que se pode manipular.” (p.220). Uma concepção questionada pelo autor.

Fazendo menção ao questionamento levantado anteriormente, segue uma consideração acerca da práxis:

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta a teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (KOSIK, 1976, p. 222).

A práxis é atividade produzida historicamente, a produção da realidade humano-social através da história. “[...] O que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma definição prática.” (p.222).

A práxis se articula com o todo do homem e o determina, não é uma determinação exterior, tem a ver com trabalho, prática, possibilidade de alterar e construir o meio (espaço). E tem também a ver com a questão existencial do homem, com a necessidade, com a própria existência do homem que diferentemente de qualquer outro animal ou máquina tem medo de morrer e baseia seu presente em um futuro finito. Isso só é possível com a transformação do animal – homem (que não conhece a morte e a mortalidade) em animal – homem que conhece a morte como desfecho do próprio futuro, isto só se tornou realizável com a descoberta do futuro como dimensão da existência, o que por sua vez só foi possível na base do trabalho, da objetivação do homem (KOSIK, 1976).

Para diferenciar práxis da técnica e da manipulação Kosik (1976) demonstra que além da objetividade, a práxis conta com a “[...] formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como „experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da *práxis*” (p.224).

Outra faceta da práxis é a criação de uma realidade (humanizada), a qual, sua existência transcende a dependência do homem, ou seja, existe de certa maneira independentemente do homem. Neste processo de abertura para a realidade em geral revela a possibilidade de compreensão do ser. “A *práxis* como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade.” (p.225).

Nesta perspectiva, homem é entendido como ser antropocósmico e não antropológico, ou seja, o homem como supremo ser cognoscente não é mera parte da totalidade e sim a parte que possibilita a existência da totalidade. Em caso contrário a realidade e seu conhecimento não passariam de partes. Para o materialismo “[...] a *práxis* como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte de estar aberto ao ser em geral.” (p.226).

Posteriormente a estes esclarecimento sobre que instancia especificamente humana é responsável pela produção do espaço humanizado e pelo conhecimento do espaço em geral, voltamos ao espaço geográfico, comentando a obra *Ideologias Geográficas* (2005) de autoria de Antonio Carlos Robert Moraes.

Ao fazer menção às necessidades de se superar o entendimento da superestrutura como reflexo da estrutura, Moraes (ano) enfoca os aspectos ideológicos e culturais, por isto políticos do espaço geográfico brasileiro, seu caráter de dominação violenta por parte das elites sobre as camadas populares e as aparências que mascaram este caráter, como as ideias de malandragem e sexualidade. Mostra também como certas análises atribuem vida ao espaço (no campo da abstração) ao colocá-lo como culpado por diversas injustiças sociais. Para Moraes (2005) o espaço não é sujeito da ação, e sim, materialidade onde se transcorre a vida humana.

Discorrendo sobre diferentes vertentes do pensamento marxista toma partido daquela que valoriza o sujeito no processo de produção do espaço e seu conhecimento. Diferencia a práxis fetichizada, manipulativa da práxis revolucionária, apropriativa que não estão dissociadas, mas que em sua relação dialética podem constituir um salto qualitativo na elaboração da consciência individual. A teleologia que compõem a produção do espaço humanizado é o que revela a carga humana que determina a sociedade espacial em que vivemos. Contexto e sua leitura geográfica crítica, é isso que é amplamente apresentado nesta obra.

Neste momento também se fazem importantes as considerações de Resende (1986) justamente por considerar a leitura deste contexto espacial por parte dos homens, mais especificamente de estudantes trabalhadores de Geografia de escola pública. Para isso demonstra a existência deste saber espacial e estimula a reflexão sobre estes conhecimentos como ponto de partida para professores de Geografia em suas aulas. Como percebemos aqui já entramos no campo do ensino-aprendizagem em Geografia e por isto mesmo em suas relações com o espaço.

A autora supracitada direciona uma crítica contundente, à leitura cartesiana do espaço e a algumas metodologias de ensino não dialéticas, para isso sugere algumas categorias pertinentes ao espaço real: 1) o espaço como integração natureza/trabalho; 2) o espaço como produto da divisão social do trabalho; 3) o espaço urbano: luta pela moradia; 4) o espaço político; 5) do espaço vivido ao não vivido. Em sua defesa de uma nova Geografia Escolar Crítica coloca que o saber espacial do estudante deve

ser considerado na elaboração de estratégias pedagógicas por ele ser um sujeito do conhecimento.

Couto (2010) é outro autor que avança nestas considerações espaciais relativas ao ensino-aprendizagem em Geografia. Antes disso coloca que na própria constituição histórica da humanidade se acumularam diferentes necessidades, características e arranjos espaciais, como destaca:

Ao longo da história, a humanidade experimentou diferentes modos de vida, modos de produção da existência, cada qual produzindo e exigindo um determinado arranjo espacial, uma forma espacial de arrumação da sociedade. O método exige a articulação do caráter geral – a produção social do espaço – com suas características específicas e particulares de cada modo de produção. (p.120).

O autor se baseia em Lacoste e o conceito de “espacialidade diferencial”⁷ para traçar uma linha de pensamento que une a Geografia a serviço de grandes instituições como o Estado (e suas necessidades militares) e empresas (e suas necessidades financeiras, estratégias de *marketing*, utilização de recursos naturais, transporte e etc.) com a Geografia do cotidiano. Argumenta que com o avanço da organização social e da prática social ligada ao desenvolvimento do modo de produção. A necessidade de um entendimento teórico do espaço formou-se. E com a imposição do capitalismo a todo o mundo a prática espacial passou a priorizar as funções sociais assumidas em diferentes espaços em detrimento do entendimento sobre trajetórias. Mas que o avanço desta “espacialidade diferencial” leva a necessidade de um entendimento coletivo sobre este conceito instrumental (um instrumento de ação e de reflexão).

É necessário salientarmos aqui esta ligação com a prática que o espaço possui e que outros autores já citados se referem. Logo, define-se resumidamente que as práticas espaciais são práticas sociais de localização e de reconhecimento de pontos de referência; deslocamentos e fenômenos que conformam um determinado conjunto espacial com configuração e limites próprios; conquista e domínio de territórios; representação dos espaços em diferentes escalas; delimitação de espaços e interligação entre eles; entrecruzamento de diferentes conjuntos espaciais. (COUTO, 2010, p.113).

Couto (2010), ainda discute o conceito de consciência espacial (baseado em Resende 1986), saber geográfico produzido na prática social do espaço. Resumidamente, este saber geográfico pré-escolar surge de acordo com o contexto

⁷ Conceito em que Ives Lacoste liga os fenômenos e seus entendimentos a escala de abordagem. Sendo que de acordo com a escala de abordagem o fenômeno pode ter significados diferentes e o avanço da espacialidade diferencial levará a um pensamento espacial mais elaborado que independentemente da escala de abordagem dará conta da reflexão referente ao processo espacial total.

espacial no qual o jovem escolar está inserido, incluindo as relações de trabalho e sua batalha vital. Mesmo carregados de conteúdos geográficos, dificilmente estes saberes atingem a objetividade própria da busca de articulação entre todo e parte, abstrato e concreto - características da produção científica.

Cavalcanti (2008) em uma visão parecida defende que para a realização de uma prática docente que priorize a emancipação busca-se trazer a tona o interesse e a pertinência de ensinar e aprender Geografia a partir da formação de um “pensamento espacial” por parte dos estudantes. Para isso é necessária a articulação entre Geografia vivida e Geografia ensinada, como aponta Cavalcanti (2012a; 2012b), daí a pertinência de alguns apontamentos sobre o conceito de espaço e sua relação com o ensino de Geografia. Mas a autora chama atenção para a necessidade de considerar as práticas espaciais cotidianas dos jovens escolares como estímulo ao desinteresse presente na sala de aula. Para isto, ressalta-se a importância de estudar “A subjetividade dos sujeitos da cidade [que] deve ser analisada na sua relação com a objetividade da produção do espaço, com os processos estruturantes da sua produção e com as contradições inerentes às múltiplas identidades desses sujeitos.” (CAVALCANTI, 2012b, p.3)

Como já vimos, a formação do sujeito se dá na práxis e é algo especificamente humano. Também vimos que a práxis produz o espaço humanizado e o conhecimento do espaço em geral (outros processos especificamente humanos) participando deste processo de formação do pensamento espacial. Por estas considerações que elencamos também as ideias de Vygotsky (2005). O autor define as funções psicointelectuais superiores como “especificamente humanas” e construídas historicamente no gênero humano. Seus estudos priorizam o entendimento referente a interação/dependência mantida entre desenvolvimento ontogênico e aprendizagem social. Assim o autor cita como lei fundamental deste desenvolvimento algo que envolve a relação contraditória entre parte e todo, universal e singular, material e imaterial, social e individual:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, com funções intrapsíquicas. (2005, p. 38- 39).

A partir destes apontamentos ressalta-se a importância da linguagem interior, que formada posteriormente a língua como meio de comunicação entre as crianças, é responsável pelo fornecimento de meios essenciais ao pensamento.

Esta linguagem interior faz parte do que o autor chama de internalização, ou seja, o processo através do qual o indivíduo se apropria de determinado conhecimento e o utiliza na sua interpretação de realidade. O conhecimento inicial do discente (que se encontra na chamada zona de conhecimento real) através da mediatização e internalização começa a participar da construção de um conceito (zona proximal – aonde esta construção interna do sujeito pode chegar) que se manifesta em último grau como conhecimento científico (um conceito já interiorizado – zona de conhecimento potencial). Em nosso caso o saber espacial, a consciência espacial que através dos conteúdos geográficos pode ser aprimorada, organizada, sistematizada, lapidada. Uma espécie de superação da manipulação até a apropriação da realidade espacial no campo da abstração.

Para internalizar os conceitos é necessário, ou no mínimo, indicado a presença de um mediador – o professor situado na área de desenvolvimento potencial, facilitando, estimulando o entendimento do discente já que: “A aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p.41).

Assim o professor de Geografia atua na estimulação e aprimoramento da organização e sistematização do conhecimento por parte do jovem escolar que no caso do ensino-aprendizagem em Geografia carrega um saber espacial vinculado a sua relação com o espaço geográfico. Estas questões apontam, então, a necessidade de o professor ser não só aberto ao diálogo, mas também que dê a devida importância a pesquisa, tanto ligada aos conteúdos da disciplina quanto ligada ao discente e seu desenvolvimento cognitivo⁸.

Continuando as considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem citamos o conceito de atividade de Leontiev (1988)⁹:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (1988, p. 68).

O autor demonstra a relação em diferentes níveis existentes entre atividade e desenvolvimento, na qual, “atividade” é a expressão designada para retratar a

⁸Carrara (2007), em seu estudo reflete sobre algumas contribuições da Psicologia à educação.

⁹Estes estudos do autor são direcionados a Psicologia do desenvolvimento infantil, porém suas aplicações se estendem, como indica o próprio autor: “[...] para o discente adolescente, esta transição [ligada aos estágios de desenvolvimento] está associada com uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele (envolvimento em certos encargos sociais que não são de caráter especialmente infantil[...])” (LEONTIEV, 1988, p.62).

necessidade de apreensão do conteúdo desenvolvida pelo discente. Esta necessidade de aprender está ligada ao resultado da realização daquele trabalho intelectual e ao motivo que o induziu. Por isso o resultado pode ser mais compensador, alterando o real motivo de execução daquela tarefa e transformando-a em algo de interesse. Assim a atividade será mais elaborada e melhor concretizada. Aqui a ideia é que o objetivo e o motivo do trabalho intelectual coincidam em si.

Pela totalidade de aspectos relacionados ao interior cognoscente do jovem escolar relacionamos também esta necessidade de apreensão do conteúdo geográfico as práticas espaciais dos mesmos, seu saber e sua organização sendo que o professor deve atuar nesta elaboração do sentido do aprendizado daquele conteúdo geográfico para o jovem escolar.

Este saber espacial que deve ser aprimorado em sala de aula é elaborado na maioria das vezes ou em todas elas nos afazeres cotidianos espaciais dos jovens escolares. Por isso no item seguinte daremos continuação a estas reflexões focando justamente o cotidiano.

1.3.Cotidiano espacial e o conhecimento da realidade:

Já vimos que a Geografia enquanto ciência estuda o espaço geográfico. Sendo esta uma categoria ao mesmo tempo muito simples e complexa. Simples porque significa o espaço humanizado pelo homem e complexa porque as determinações desse processo são amplas e de difícil compreensão. É possível afirmarmos que o pensamento geográfico serve tanto para o entendimento, elaboração e execução de projetos macro escalares (ligados a geopolítica dos Estado-nação, por exemplo), meso (ligados a eventos regionais, por exemplo) e micro (ligados ao cotidiano dos indivíduos, por exemplo).

Sem nos aprofundarmos no assunto recorremos a obra de Iná de Castro que ao observar a realidade de forma empírico-abstrata relata o espaço como palco da luta de classes e elenca as escalas pertinentes a abordagem geográfica dos fenômenos, sendo elas: local, regional, global. A autora evidencia o Estado-nação com uma esfera externa onde estão as disputas territoriais com outros Estados e uma interna, apoiada na centralização do poder, controle social e estratégia territorial. Sua dimensão histórica e seu poder atingem a vida cotidiana.

O cotidiano possui uma ligação muito forte com o ensino-aprendizagem em Geografia, pois, no cotidiano nos relacionamos constantemente com o espaço

geográfico, seus desdobramentos e seus fenômenos. Dentro e fora da ciência geográfica existem diversas abordagens sobre o cotidiano.

Por exemplo, Milton Santos (2004) considera que o cotidiano na sociedade contemporânea está associado à comunicação e a informação e que isso potencializa as dimensões atribuídas ao cotidiano sendo que a espacial merece destaque por poder portar a chave teórica para o entendimento da relação entre movimento social e espaço. A materialidade contida no espaço chega a ser “condição” e “limite” para a ação: “Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam” (p.217).

As próprias relações humanas exigem uma conexão material (Marx e Engels Apud Milton Santos, 2004). O espaço abrange esta conexão material e os objetos fazem parte desta dinâmica, ou seja, se estes objetos são informacionais existe uma informação que informa sobre as relações humanas serem hoje de dominação. Cabe aos sujeitos chegarem até ela.

O autor coloca que o entendimento do mundo é complexo porque “[...] pela sua essência, ele pode esconder-se, [mas] não pode fazê-lo pela sua existência, que se da nos lugares” (SANTOS, 2004, p.218). O cotidiano de “pessoas, firmas e instituições” acontece no lugar¹⁰ que não se reduz a noção escalar de local e é por tanto responsável pelo enlaçamento de lógicas externas (superiores) e internas. Este desdobramento espacial pode ser uma porta de entrada para a compreensão da realidade cotidiana (e por consequência da realidade como um todo) que é composta de “cooperação e conflito” aonde o “social se individualiza” e a organização e a espontaneidade se confrontam. Para encerrar a visão de cotidiano do autor vale a citação a seguir que define lugar:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vem solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (p.218)

Por outro lado temos a visão de cotidiano, espaço e teoria do autor Lefebvre (2006) que pontua que os códigos referentes ao espaço sempre vão se destruindo metódicamente e “sobram” seus fragmentos, porém no início do sec. XX com a inundação do cotidiano por adventos como a energia elétrica o espaço (euclidiano) e seus códigos mudam radicalmente e a explicação crítica da destruição dos antigos códigos pode apontar para a necessária construção de uma nova explicação teórica

¹⁰ O lugar é uma categoria específica ligada principalmente a subjetividade, mas optamos aqui em manter a leitura espacial da realidade reafirmando o que já dissemos anteriormente: que o consideramos como um desdobramento do espaço.

que não se dissocie da prática – que permeie o controle político do espaço da micro a escala global, passando pela regional e pelo nacional. Estes códigos à que ele se refere devem vir a formar: “[...] uma linguagem comum à prática e à teoria, aos habitantes, aos arquitetos, aos científicos {cientistas} [...]” (p.100).

Lefebvre mostra entendimento aberto da sociedade que passa pelo espacial¹¹. Assim o cotidiano e a teoria ganham importância desde que não observados de forma fragmentada, como demonstra a citação a seguir:

O vivido do espaço não permanece fora da teoria. Certamente, seria bastante banal insistir sobre o vivido cotidiano para erigi-lo imediatamente em teoria. Descrever os “defeitos” do elevador que permitiu às pessoas abastadas conquistar os estágios superiores dos imóveis, quebrando completamente os contatos garantidos pela escada e pelo seu andar, isso não leva longe. Todavia a teoria não deve colocar o vivido entre parênteses para promulgar conceitos. Ao contrário: o vivido faz parte do teórico e a separação cai (mas não a distinção e o discernimento) entre conceber e viver. A análise do espaço aburguesado verifica a teoria do espaço abstrato. Mais ainda: unindo o vivido e o concebido, ela mostra o conteúdo da abstração e reúne por isso mesmo o sensível e o teórico. Os sentidos se tornam teóricos, a teoria revela o sentido do sensível. (p.429).

Para continuar nossa discussão sobre cotidiano é necessário esclarecer o que consideramos como cotidiano. Para nós esta categoria está relacionada ao dia-a-dia do indivíduo, ou seja, a tudo aquilo que acontece dia após dias na vida dos sujeitos. Sendo tanto trabalhos automáticos, fetichizados, quanto trabalhos autônomos, autênticos. Admitimos que este segundo caso geralmente ocorre com maior raridade e que não é por isso que devemos separá-los, como afirma Kosic (1976):

A vida de cada dia não é, assim, entendida como oposição ao que sai da norma, aos feriados, à excepcionalidade ou à História: a hipóstase da vida de cada dia como banalidade em oposição à História, como exceção, já constitui o resultado de uma certa mistificação. (p.80)

Esta nossa concepção se diferencia da adotada por Newton Duarte em seu livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (2005). O termo “cotidiano” é utilizado em nossa pesquisa como sinônimo de práticas corriqueiras do indivíduo, abrangendo tanto ações reprodutoras da sociedade quanto reprodutoras da individualidade do ser. Duarte (1999), ao utilizar o termo cotidiano em um sentido específico destaca as categorias de “individualidade para si” e “individualidade em si”¹², que contribuem para esta pesquisa, logo, a categoria de cotidiano, aqui utilizada

¹¹ É importante ressaltar que na sociedade capitalista em que vivemos o espaço é desigual, fruto do controle da burguesia sobre sua produção.

¹² Estas categorias são aprofundadas em outra obra do mesmo autor intitulada: *A individualidade para si* (1993). Não é nosso intuito aprofundar esta discussão nesta pesquisa.

(apesar de se diferenciar da utilização adotada pelo autor), incorpora as práticas de individualidade.

O referido autor se ancora nas ideias de Agnes Heler para colocar que as objetivações realizadas pelo gênero humano são diversificadas e complexas, mas que se dividem em dois grandes grupos (o que não quer dizer que uma objetivação não possa pertencer aos dois tipos simultaneamente): para si e em si, ou seja, o gênero humano se reproduz nos indivíduos - mais especificamente nos indivíduos alienados (individualidade em si) e naqueles em que ocorre a individualidade para si. Por isso também utiliza a ideia de cotidiano como pertencente a formação da individualidade em si e o que estes autores chamam de “não cotidiano” como classe de objetivação formadora da individualidade para si, aquela em que o indivíduo através de instrumentos internos assimila a reprodução da sociedade identificando-a e elaborando também uma individualidade autônoma a nosso ver revolucionária.

Mas o próprio Newton Duarte (1999) destaca em seu texto que estas categorias não se excluem entre si e ao invés disso funcionam em lógica contraditória não existindo “[...] uma separação rígida entre o cotidiano e o não-cotidiano” (p.41). Por isso o que nos traz concordância é sua crítica a quem faz utilização do termo cotidiano sem uma explicitação de qual definição é adotada. Não adotamos a terminologia de “não-cotidiano” por acreditar que é no próprio cotidiano que as condições para esta transcendência de individualidade vão se formando. Mas temos certeza de que a reflexão aprofundada em forma de arte, ciência, Filosofia, moral ou política deve acompanhar a formação desta individualidade para si. Sendo que a nosso ver este cotidiano acontece no espaço, e o espaço geográfico serve de instrumento intelectual para a elucidação da realidade sistêmica, logo o processo ensino-aprendizagem em Geografia participa da formação da individualidade.

Feito o esclarecimento de qual concepção de cotidiano adotamos é necessário mais um esclarecimento sobre esta categoria. A de que em nosso ver não queremos simplesmente preparar os indivíduos para enfrentar os problemas de seu cotidiano e sim partir da vivência cotidiana para esclarecer o caráter sistêmico da realidade e a transcendência e conectividade dos problemas sociais e, portanto também os escolares. O autor supracitado ressalta que a formação de instrumentos internos nos seres humanos que possibilitem a reprodução também do indivíduo além da reprodução da sociedade não serão “[...] inteiramente estranhas ao pensamento cotidiano [no sentido adotado pelo autor]. Estamos sim afirmando que deve haver um processo dialético de superação por incorporação.” (DUARTE, 1999, p.60)

É este o ponto que para nós está em total acordo com a colocação de Antonio Carlos Robert Moraes (2005) que enxerga uma relação dialética entre a práxis manipulativa e a práxis revolucionária. Assim, é no cotidiano que o sujeito tem um contato com a realidade sistêmica, mesmo que seja apenas um “flash” dela, apesar de uma inserção ativa na realidade humanizada, nas relações humanas, esta inserção é fetichizada.

No mundo do capitalismo moderno, da práxis utilitária (manipulativa), em que os objetos e os homens se revelam como aparelhos isolados é a manipulação de objetos e homens que ganha vez, sendo que os conteúdos, as funções e os significados ficam em último plano (KOSIC, 1976). Por isso mesmo este contato com a realidade sistêmica no cotidiano é parcial ao mesmo tempo em que o significado transmitido por esta configuração mundial em suas inúmeras particularidades tende a ser universalizante, ou seja, cria-se a impressão de que as coisas são assim mesmo e extingue-se abstratamente a participação humano-histórica nesta produção. A seguir duas citações que demonstram estes acontecimentos:

O mundo se apresenta ao indivíduo presa de solicitude como um sistemas de significados, em que todas as coisas dependem de todo o resto e o sistema de significados como um todo se refere ao sujeito, para o qual as coisas têm um significado. [...] Neste mundo dos significados, com fundamento na práxis material objetiva, formam-se não só os significados das coisas como sentido das coisas, mas também os sentidos humanos, que proporcionam ao homem o acesso ao significado objetivo das coisas. (KOSIC, 1976, p. 76)

Para melhor entender esta reflexão de Kosic faz-se necessário também deixar evidente que nesta passagem de seu livro que é uma crítica clara e contundente a abordagem metafísica da realidade e do cotidiano ele se refere ao termo “preocupação” no sentido utilizado pelo idealismo subjetivo do filósofo Heidegger e que isto tudo esta embebido em uma visão de futuro como a instância temporal que guia a práxis utilitária dos indivíduos, sendo que nesta visão o passado e o presente só ocupam as posições de existência referentes a este futuro.

Novamente uma citação que ajudará a entender a cotidianidade e a mistificação do conhecimento da realidade, porem se tratando agora da Natureza:

Como “preocupação” o homem é ativamente inserido nas relações sociais, mas *ao mesmo tempo* tem uma determinada relação com a natureza e cria para si uma determinada representação da natureza. No conhecimento do mundo humano, como mundo *utilitário*, se revela uma grande verdade: trata-se de um mundo *social*, no qual a natureza se manifesta como natureza humanizada, isto é, como objeto e base material da indústria. No “assumir a „preocupação””, a natureza é laboratório e reserva de matérias-primas, e a relação do homem com ela é relação do dominador e do criador com o material.

Todavia, tal relação é apenas uma das tantas possíveis e a imagem reflexa da natureza nela baseada não esgota a verdade da natureza nem do homem. (KOSIC, 1976, P. 77)

Karel Kosic para superar esta mistificação discute a contradição entre cotidianidade e História. Elencando a cotidianidade que penetra a história e também a determinação histórica da cotidianidade, ou seja, a interpenetração recíproca, respeitando as particularidades e universalidades inerentes a cada indivíduo sua classe e ao momento histórico e suas instituições coloca que a destruição prática do fetichismo da cotidianidade e da História são essenciais. Em suas palavras:

[...] A destruição da pseudoconcreticidade do mundo alienado da cotidianidade se efetua como *alienação*, como *modificação existencial* e como *transformação revolucionária*. Embora em tal transformação se respeite uma certa hierarquia, cada uma das mencionadas formas de destruição conserva uma relativa independência própria, em cujo âmbito cada uma delas é insubstituível. (KOSIK, 1976, p.89)

Assim, no cotidiano as possibilidades da realidade se apresentam. Sendo que os indivíduos situam-se em um jogo que envolve a sua inserção e sua superação do e no sistema. A cotidianidade revela-se como momento da escolha existencial perante um complexo e preciso contexto histórico, social e de classe. É o momento em que o indivíduo “Não muda o mundo, mas muda a própria posição diante do mundo.” (KOSIC, 1976, p.90). Como coloca o autor a “[...] modificação existencial não é “uma transformação revolucionária do mundo; é o drama individual de cada um no mundo.” (KOSIC, 1976, p.90). Dentre as tantas modificações existenciais possíveis, cremos de nossa parte que existem as de cunho revolucionário e as de feitio conservador.¹³

Ainda sobre a realidade e seu entendimento a opção mistificada passa pela autonomização isolada de obras materiais e imateriais da humanidade, desconectando as da práxis e do trabalho que a constituíram em determinado contexto. Isto é o que nota-se em uma visão economicista da realidade que dá atenção apenas as características humanas necessárias e interessantes a manutenção do sistema capitalista transformando o homem em coisa um “Homem econômico”, o homem movendo-se na sociedade em sua forma reificada em busca da satisfação através das fontes de ganhos de acordo com suas respectivas classes. Este homem econômico, reificado existe na realidade reificada e é uma das plataformas desta realidade.

Por outro lado, mas sem sair desta discussão:

¹³ A ideia aqui é começar associar alguns apontamentos de Karel Kosic (1976) aos de Félix Guatari e Suelen Rolnik (1986), isto será apresentado de maneira elaborada no decorrer do texto. Mas ressaltamos também a ideia de Andrew Feenberg (2008) que defende o pensamento técnico como opção política emancipatória já que para Karel Kosic (1976) a razão dialética racionaliza “territórios” mentais considerados irracionais.

[...] a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência as condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual *o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido* (KOSIC, 1976, p. 124).

“A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade.”
(KOSIC, 1976, p.127) Por isso,

Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico social, o homem produz:

- 1) Os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- 2) As relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais;
- 3) e, sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes.
(KOSIC, 1976, p.126)

“A consciência é ao mesmo tempo registradora e projetora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto.” (KOSIC, 1976, p. 128)

Estas últimas citações dão base para compreendermos a centralidade da análise econômico política da realidade sem cair no economicismo. Para isso é necessário esclarecer dialeticamente a conectividade existente entre as categorias econômicas e o ser social, sendo que as primeiras são consideradas “formas do ser” ou “determinações existências do sujeito social”. Para se tornarem categorias autênticas e concretamente históricas a estrutura delas deve “oferece[r] a articulação interna da estrutura econômica de uma determinada sociedade”(p.190) Assim fornecem o entendimento de que:

- 1) uma determinada forma da objetivação histórico-social do homem, visto que a produção – como observa Marx – é por sua essência objetivação do indivíduo;
- 2) um determinado grau, concretamente histórico, da relação sujeito-objeto;
- 3) a dialética do histórico e do meta-histórico, isto é, a unidade das determinações ontológicas e existenciais. (KOSIC, 1976, p. 191)

Avançando neste esclarecimento: “A economia não é apenas produção de bens materiais; é ao mesmo tempo produção das relações sociais dentro das quais esta produção se realiza (p.191)”. E “O ser social não é uma substância rígida ou dinâmica, ou uma entidade transcendente que exista independente da *práxis* objetiva: é o *processo de produção e reprodução da realidade social*, vale dizer, é “*práxis*” *histórica da humanidade e das formas da sua objetivação*. (p.195)”

Por último, este “processo de produção e reprodução da realidade social” acontece através do

[...] trabalho como agir objetivo do homem, no qual se *cria* a realidade humano-social [...] Ao contrario, o trabalho em sentido econômico é o criador da *forma* específica, histórica e social da riqueza. Do ponto de vista da economia o trabalho se manifesta como regulador e como estrutura ativa das relações sociais na produção. O trabalho como categoria econômica é a atividade produtiva social, que cria a forma específica da riqueza social. (p.211)

Esta discussão sobre a centralidade da economia política, do trabalho e da práxis e seus desdobramentos para o entendimento da realidade nos foram essências para elucidarmos o porquê discordamos de alguns aspectos da obra de Félix Guatari e Suelen Rolnik (1986) em especial no que tange a centralização da discussão na economia subjetiva.

Mas esta obra traz reflexões importantes para compreendermos sobre a subjetividade destes sujeitos no modo de produção capitalista e ao que os autores chamam de “produção capitalística”¹⁴ de subjetividade” já que descrevem seu processo como sendo um caminho adotado pelo sistema para buscar maneiras de se perpetuar e evoluir. Uma forma de execução do lucro, da mais valia que para eles se manifesta de forma dupla - “[...] a mais valia econômica, através do dinheiro, e a mais valia de poder, através da cultura valor.” Uma produção industrial e internacional de subjetividade se revela, à tornando então “[...] fabricada, modelada, recebida, consumida [...]” (p.25-26) alimentando um “duelo” entre indivíduo e a imposição capitalista, um “processo de reciclagem” eterno para voltar a ser quem é - para o homem voltar a ser homem.

O indivíduo é colocado como um consumidor de subjetividade e a subjetividade individual como resultado “[...] de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só as sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc”. Ao mesmo tempo em que para assumir um caráter revolucionário, emancipatório é necessário que o resultado desta “luta” não seja a simples somatória de subjetividades individuais e sim algo novo, revolucionário, singular – os autores denominam este processo de singularização.

A evolução das forças produtivas tem como um constituinte dos seus “setores de ponta” a produção capitalista de subjetividade impulsionadora da “vontade de

¹⁴ O uso da palavra “capitalística” é explicado no texto como um recurso para abranger os espaços que ainda comportam relações pré- capitalistas. Esta explicação fez-se necessária, pois, na obra é feita referência a consequências destas relações na subjetividade dos indivíduos.

potência” que revolve a produção através de revoluções científicas, biológicas e etc. Formando como matéria-prima da produção a própria confecção de subjetividade – os autores citam como exemplo a classe operária japonesa e seu desejo quando da guinada econômica ascendente do país (GUATARI; ROLNIK, 1986).

Considerando existir uma mescla entre cultura – valor (quem tem e quem não tem cultura), cultura – alma (todos tem) e cultura – mercadoria (todos os bens culturais), somados estes elementos à produção dos meios de comunicação de massa e a produção capitalista de subjetividade, gera-se a inclinação a universalidade cultural que faz parte da produção da força coletiva de trabalho e da força coletiva de controle social. Consideram a mídia e seu poder de difusão de informações sendo “[...] algo que determina não só as formas de consumo de literatura, de arte, etc., mas também modeliza as formas de produção artística e literatura.” (GUATARI; ROLNIK, 1986, p.113).

Guatari e Rolnik (1986), se referem a totalidade identificando o que chamam de “capitalismo mundial integrado” e sua associação a esta tendência universal da cultura que tolera territórios subjetivos fazendo parecer uma incrementação democrática, sedenta por desenvolvimento cultural – que na verdade revela a fabricação de suas próprias margens, do seu autocontrole.

Estas ordens capitalistas além de incidir nas relações humanas e suas representações inconscientes também produzem modos de temporalização e se associam a vida cotidiana dos indivíduos, dentro de um bairro ou de um partido político contendo características de autonomia ou não, podendo se revelar de diversas maneiras na interação do indivíduo com o espaço capitalista:

Tais mutações de subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas. (GUATARI; ROLNIK, 1986, p. 26).

Assim os autores descrevem na economia subjetiva, através da micropolítica articulada ao modo de produção, as formações coletivas do desejo guiadoras da produção contemporânea de subjetividade – que na nossa concepção é também delineada pelo contexto espacial já que a objetividade e subjetividade do espaço e a subjetividade e objetividade dos indivíduos tem a ver com a parte e com o todo, com a natureza e com a realidade humanizada. Por isso para nós esta reflexão sobre as subjetividades é importante e como já colocamos anteriormente no cotidiano os

indivíduos tem contato com fragmentos da realidade e se não trabalhados estes contatos em sentido de seu esclarecimento podem servir somente para a elaboração destas subjetividades reificadas.

Para que este cotidiano possa ser compreendido em si mesmo e, por conseguinte destruído em sua forma fetichizada colocamos aqui como caminho para essa realização a interpretação de sua dimensão espacial geográfica que demanda de ação prático reflexiva. Já que é no espaço que nós indivíduos vivemos cotidianamente, é nele que realizamos nossas práxis e é assim que podemos desmistificar aos poucos a realidade a nossa volta e além de nossos olhos.

2.MATERIAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico constituiu-se em pesquisa bibliográfica e empírica utilizando materiais como: música, mapas, vídeo, planos de aula e questionários, além de material bibliográfico como: teses, dissertações, TCC's, livros, capítulos de livros e artigos em sua forma impressa ou digital.

A metodologia de pesquisa ação discutida por Thiolent (1996) foi utilizada por contemplar as necessidades práticas e teóricas desta pesquisa. Assim, o PIBID – Ourinhos-SP adota a pesquisa ação em sua relação com a escola e busca fortalecer os laços da academia com o ensino básico. Através desta metodologia constatou-se a falta de interesse dos estudantes pelas aulas de Geografia e formaram-se as condições para a escolha das práticas cotidianas dos jovens escolares que serão abordadas no próximo item. Isto foi feito tendo em vista que a escola abordada é uma escola periférica e em sua observação semanal foram selecionadas as práticas espaciais cotidianas que contemplariam esta realidade como: escutar musica *rap*, observar pixações, transitar pelas diferentes áreas da cidade e observar o relevo no espaço escolar.

Um procedimento metodológico adotado e de fundamental importância foi à aplicação de atividades avaliativas posteriormente a aplicação de cada uma das sequências didáticas e que possibilitaram a verificação parcial da influencia das sequências didáticas sobre os saberes espaciais dos estudantes e sua sistematização. Os temas das sequências didáticas foram escolhidos baseando-se na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008) e de acordo com o andamento das aulas de cada sala em relação à mesma.

Faz também parte dos procedimentos metodológicos adotados a aplicação de questionários. Estes questionários e seus resultados serviram para verificar a aplicabilidade e contribuíram na elaboração das sequências didáticas aplicadas. Assim o que realizamos foi à aplicação de entrevista semi-estruturada e observação participante. Os questionários foram pensados em virtude dos temas previamente selecionados que foram: região, território, segregação socioespacial, espaço geográfico, erosão, globalização e geopolítica.

As discussões do item “resultados e discussão” estão mais relacionadas às constatações da pesquisa. Estas constatações ocorreram de duas maneiras: de forma fragmentada durante a rotina de aulas semanais no PIBID e nas aplicações específicas de sequências didáticas referentes à pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos questionários e da observação no ambiente escolar foi possível comprovar que mesmo com a falta de interesse por parte dos estudantes pelas aulas de Geografia, eles possuíam saberes espaciais (provenientes de suas práticas espaciais cotidianas) ligados a conteúdos geográficos.

Nesta observação empírica e teórica da escola campo foi possível verificar também que a mesma situa-se em uma área periférica do espaço urbano. Encontra-se em uma área da cidade segregada socioespacialmente (DIAS, 2009) e podemos afirmar a partir de estudos do grupo PIBID, que existe uma carência de renda presente nas famílias responsáveis pelos estudantes que a frequentam (PIBID, 2012).

3.1 Sequências didáticas

Neste item do texto descrevemos as aplicações das cinco sequências didáticas, suas respectivas problematizações teóricas, uma breve exposição teórica que embasa a elaboração de cada uma das aulas e os modelos dos questionários aplicados a fim de examinar as dimensões existenciais das práticas cotidianas abordadas.

Cabe ainda um esclarecimento sobre os questionários e problematizações teóricas. Para as sequências didáticas sobre região e globalização (C); região e geopolítica (D); e erosão (E), foi aplicado um único questionário que tinha por objetivo verificar a existência, por parte dos estudantes, de saberes espaciais ligados a natureza, regionalização, globalização e dimensão política do espaço.

Sobre as problematizações teóricas das sequências didáticas C e D, elas foram realizadas de forma unificada, ou seja, na problematização teórica da sequência

didática C foram também abordados os conteúdos da D. Assim esta problematização teórica aborda os conteúdos de: Região, Globalização e Geopolítica.

A. Rap e segregação socioespacial, breve problematização teórica, descrição da aplicação e modelo do questionário utilizado

Nesta etapa, buscamos articular a música *rap* e a segregação socioespacial evidenciando as ligações teóricas entre ambos. Para isso descrevemos o *rap* como um segmento do movimento Hip-Hop e também caracterizamos o espaço urbano e seus processos.

O *rap*, juntamente do *Break* e do *Grafite*, é um dos três segmentos constituintes do movimento Hip-Hop. Cada um destes é composto por elementos, que contabilizam 5 no total: Mc e Dj compõem o *rap*; O B-boy dança o Brak e o Grafiteiro é quem realiza o Grafite. O quinto elemento denominado “auto-consciência” permeia os três segmentos caracterizando a crítica contida nestes diferentes meios de expressão do movimento (FERREIRA, 2005 apud MARQUES, 2006).

Pensar neste aspecto remonta ao início do movimento, que teve seu cerne em grupos de excluídos. Foi em Nova Iorque, por volta da década de 60, em um contexto de exclusão política, econômica e social que latinos e negros, começam a relatar e refletir sobre seu cotidiano de escassez localizados em bairros pobres, quase que totalmente excluídos das ações benéficas do Estado. O próprio surgimento do movimento está relacionado a esta junção destes sujeitos - vindos de diferentes países inseridos na lógica global imposta pelo modo de produção e pela reprodução de capital. (MARQUES, 2006)

A mesma lógica global impõem através de suas relações de produção, semelhantes e complementares configurações espaciais que tendem a se reproduzir em diferentes locais do mundo.

Observando o início do movimento Hip-Hop no Brasil, mais especificamente na cidade de São Paulo, nos remetemos ao entendimento das condições econômicas e políticas da época, nas quais a exclusão social era um “aditivo” do surgimento do movimento no país. A forte repressão por parte da ditadura militar no país acirrava os ânimos dos jovens brasileiros, porém é com o fim da ditadura e a “[...] crescente favelização, o desemprego, os juros altos [...]” (MARQUES, 2006, p.37) que em meados da década de 1980 o movimento começa a surgir, vinculado a projetos políticos de esquerda. Inicialmente na cidade de São Paulo, nos espaços públicos centrais e, logo após a intensificação das repressões policiais, nas periferias. (SILVA 1999, apud MARQUES, 2006, p.39).

Para Marques (2006) o rap trata do aspecto hierárquico e da diferença entre classes que compõem o espaço urbano. Sua ideologia de autoconsciência carrega as músicas de um teor de protesto no qual o discurso destas letras aborda a estrutura social contemporânea. Um exemplo disto pode ser o trato que estas letras dão a presença do Estado nestas áreas segregadas.

Antes de conceituar estas áreas segregadas, que fazem partes dos processos e formas–conteúdos que compõem o espaço urbano é necessário aprofundar a discussão sobre o próprio espaço urbano. Como o foco é utilizar esta discussão na aula de Geografia faz-se necessário transcrever o trecho a seguir:

Na verdade, a única certeza é que o Hip Hop pode ajudar a compreender o espaço urbano e possibilitar uma nova maneira de enxergar a educação, partindo da realidade da maioria, onde é necessária a busca da sua verdadeira história. (MARQUES, 2006, p. 93).

Por isso recorremos as considerações de Roberto Lobato Corrêa (1995), sobre o Espaço Urbano e sua dinâmica de funcionamento, a sua organização envolve a existência de diferentes áreas baseadas possuidoras de diferentes utilizações. Sendo assim as formas - acompanhadas de seus conteúdos sociais - que compõe o espaço urbano são: áreas de concentração de utilização comercial (geralmente no centro da cidade – mais ligadas a gestão e serviços e também organizadas em vias de acesso como avenidas – mais ligadas ao comercio propriamente dito); áreas residenciais; áreas industriais, áreas para futura expansão; áreas de lazer, entre outras. Para tornar mais clara esta definição é importante lembrar que cada uma destas áreas são ocupadas por classes sociais que se definem por um poder aquisitivo homogêneo, ou seja, podem comprar os terrenos que possuem seu preço dentro de uma determinada faixa. Todas estas utilizações do solo urbano o caracterizam e estão fundamentadas na produção capitalista deste espaço.

Desta forma para entendermos o espaço urbano é necessário compreendermos seus agentes produtores. São eles: proprietários dos meios de produção, proprietários fundiários, promotores imobiliários, Estado e grupos sociais excluídos (CORRÊA, 1995).

Admitimos que cada um deste agentes tem o alicerce de suas ações firmados na relações econômicas capitalistas, mas nosso foco neste texto não são estas relações econômicas e sim fazermos uma leitura geográfica (espacial) tanto do espaço urbano quanto do *rap*, para os articularmos. Assim segue uma breve contextualização

dos interesses econômicos de cada agente que resultam na produção do espaço urbano como o conhecemos.

Os proprietários dos meios de produção buscam por grandes áreas vazias e baratas, localizadas em local de bom escoamento de sua produção; Os proprietários fundiários por sua vez tem o objetivo de obter maior renda fundiária de suas terras; Os promotores imobiliários cumprem o papel de acrescentar lucro a mercadoria solo, realizando estudos e ações técnicas e financeiras; O Estado tem sua atuação relacionada a sociedade em questão – podendo assim varia-la, por possuir diversos instrumentos atua na organização espacial da cidade através das desapropriações, investimentos e etc. Por fim, os grupos excluídos também atuam na produção do espaço urbano, por não possuírem renda digna ocupam espaços como cortiços, conjuntos habitacionais e favelas. Sendo que é neste último que atuam realmente como agentes produtores do espaço urbano construindo além da materialização de suas residências – em terrenos públicos ou privados – seu conteúdo social. Como exemplo notamos o fator proximidade do trabalho inserido nesta produção (CORRÊA, 1995).

Fica claro que estes agentes se relacionam e é esta dinâmica que produz o espaço urbano de acordo com o recorte geográfico (espacial e histórico) no qual estão inseridos. É importante mencionarmos as tendências a padronizações do espaço urbano, mesmo que não sejam aprofundadas na aula. São elas: centralização e área central; descentralização e os núcleos secundários; coesão e as áreas especializadas; e segregação a qual daremos atenção aqui.

A segregação espacial nas cidades é peculiar ao modo de produção capitalista, obedece a uma dinâmica de transformação de acordo com a utilização das áreas pelas diferentes classes sociais. Percebe-se então a auto-segregação que é: a busca por áreas periféricas do espaço urbano e melhores condições de vida, exercido pelas classes altas. E um processo de segregação imposta sofrido pelas classes baixas, que tem de procurar um lugar acessível para morar, os quais geralmente são em áreas periféricas e até de risco. Ressalta-se também os limites geográficos que demarcam estas áreas: rios, rodovias, ferrovias e etc. Sendo que estas áreas segregadas não são só um meio de privilegio ou exclusão, são em sua essência reprodutoras das condições sociais, um meio condicionante da sociedade. Como o espaço urbano é integrado é importante colocar que estas relações se produzem nas nos locais de trabalho (CORRÊA, 1995).

Sobre esta integração que contempla o funcionamento do espaço urbano e os sujeitos que o compõem, um breve exemplo pode ser o fato de os proprietários fundiários onerarem a procura por parte dos proprietários dos meios de produção pelas terras amplas e baratas, o que acaba atingindo o salário do trabalhador. Este por sua vez acaba habitando áreas residenciais próximas a estas indústrias. Os promotores imobiliários podem comprar a casa deste antigo funcionário, agora desempregado, e por observarem tecnicamente a mudança histórica do espaço urbano, construir algo que valorize esta casa. O mesmo funcionário que agora conseguiu um trabalho que paga uma renda inferior fica à mercê da produção pelo Estado de conjuntos habitacionais como o CDHU, por exemplo. Mais uma vez atingido pela dinâmica econômica o trabalhador, sem emprego novamente, ocupa um espaço irregular e participa da construção de uma favela que futuramente poderá ser urbanizada pelo Estado.

Imersos neste sistema, e ocupando uma posição periférica estão os cantores de *rap* que tentam chamar atenção para este funcionamento excludor das camadas mais pobres, que se perpetua no decorrer histórico.

Descrição da aplicação

A sequência didática foi aplicada no 2º ano do ensino médio, como parte integrante das atividades do terceiro bimestre dentro da unidade didática: Dinâmicas sociais, abordando o tema “A segregação socioespacial e a exclusão social”. Tendo como base o plano de aula que consta no Apêndice 2 em articulação com a atividade do Apêndice 3.

Para esta aplicação foi necessária uma pequena adaptação na ordem dos conteúdos, pois, apesar de a sala estar desenvolvendo o conteúdo do terceiro bimestre, estava na unidade didática “Dinâmicas demográficas”.

Dando início a aula foi ouvida a música *Poesia de Concreto*, do autor e cantor Kamau (duração 3min e 54s) que além de ser uma música de *rap* trata justamente do tema urbano, descreve a cidade, seus sujeitos e sua dinâmica embasada em um viés econômico e social.

Posteriormente aplicamos a aula expositiva dialogada (com auxílio da lousa) sobre segregação socioespacial e exclusão social.

Neste diálogo toquei em pontos como: a poesia concreta, *rap* e classes sociais; o espaço urbano e seus agentes produtores; diferentes áreas urbanas; segregação socioespacial e seus pontos delimitadores - especialmente em Ourinhos-SP; passado

e presente no espaço urbano; classes e espaço urbano; segregação imposta e autosegregação; tendências a padronização (brevemente); sendo que isto também se ancorou no estilo musical *rap* e sua inserção/localização no espaço urbano – uma prática periférica.

Foi dada ênfase ao espaço e seus agentes produtores (promotores imobiliários, Estado, proprietários fundiários, proprietários industriais e grupos excluídos), passado e presente no espaço urbano, diferentes áreas urbanas e segregação socioespacial juntamente de seus pontos delimitadores – especialmente em Ourinhos-SP.

Para finalizar esta primeira aula realizei, com a ajuda dos estudantes, um exercício de sistematização na lousa sobre o meu cotidiano na cidade acrescentado dos conteúdos abordados. Tudo que foi discutido em sala foi relacionado aos mapas elaborados por Franciele Dias (2009) que foca o início da ocupação espacial no município de Ourinhos-SP, e sobre a ocupação do município em 2009 - seus bairros e características.

Na segunda aula, retomamos as discussões sobre os pontos anteriormente citados (as duas aulas utilizadas não eram contínuas) assim disponibilizamos os mapas utilizados na primeira aula e mais um contendo os valores dos terrenos nas diferentes áreas da cidade, para que os estudantes realizassem o exercício de sistematização sobre o seu cotidiano e os conteúdos estudados.

Questionário

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO EM 05/09/2013

1) Você observa questões do seu dia-dia nos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

2) Escutar música *rap*, é uma prática do seu dia-dia?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

3) A letra da música trabalhada no projeto representa o cotidiano de sua cidade?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

4) A atividade o ajudou na compreensão do conteúdo da aula?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

B. Pixação¹⁵ e território geográfico, breve problematização teórica, descrição da aplicação e modelo do questionário utilizado

Aqui buscamos articular a pixação e o conceito de território evidenciando as ligações teóricas entre ambos. Para isso trazemos uma breve discussão sobre o conceito de território e fazemos uma caracterização da pixação, seu funcionamento e significados.

Baseamo-nos em um conceito de território compreendido nas relações abordadas pelo espaço geográfico: “Relações de poder espacialmente delimitadas operando sobre um substrato referencial” (SOUZA, 2006).

É importante destacarmos neste momento que respeitamos a concepção clássica de território fortemente atrelada ao Estado nação abordada por autores como Ratzel, (entre outros). Mas para entendermos o conceito de território aqui abordado que supõe a relação entre imaterial e material, ambos firmados nas relações de poder (entre uma presença hegemônica e outras apropriações de um mesmo território ou entre territórios) exercidas neste tipo de delimitação de área, devemos compreender as territorialidades que são fundamentais para considerarmos a existência de um território, ou seja, aqui concordaremos que os territórios podem ser permanentes, periódicos ou cíclicos considerados dentro de diferentes escalas temporais compreendendo variações de dias, meses, anos e até séculos. Assim podemos relacionar poder, território e autonomia, mas diferenciando-os de violência e dominação que já supõem teoricamente uma perda de poder e buscariam a manutenção do mesmo.

¹⁵ Adotou-se aqui a grafia da palavra pixação com x, como utilizada por Alexandre Barbosa Pereira (2010) devida a diferença retratada pelo autor no uso da palavra pelos pixadores, pois com “x” (pixação) designa o ato de demarcar o meio urbano com grafia estilizada enquanto com “ch” (pichação) serviria para designar qualquer intervenção escrita nesta paisagem.

Ao considerar que “O território, é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder.”, Souza (2006, p.78) admite que essa concepção considera que mesmo em um território jurídico administrado pelo Estado podem existir sobreposições territoriais de alguns grupos sociais e que estes podem até mesmo possuírem posturas conflitantes já que se baseiam em relações de poder.

Enxergamos aqui a possibilidade de relacionar esta concepção citada anteriormente, a de Haesbaerth (2007) que pontua três concepções básicas de território: 1- jurídico-política; 2- Cultural ou simbólica; e 3-Econômica. Em nossa pesquisa buscamos esta conciliação e entendendo que ela pode contribuir para o entendimento geográfico dos estudantes sobre os processos espaciais.

Consideraremos que as seguintes práticas de pixadores podem ser pertinentes ao ensino geográfico do conceito de território aqui abordado. Daí a importância das seguintes considerações sobre as práticas de pixadores observadas na pesquisa de Alexandre Barbosa Pereira (2005; 2010).

Assim, os apontamentos aqui apresentados iniciados se referem à forma de relacionamento destes grupos juvenis com o espaço urbano. Dentre diferentes formas de existência destas relações, o autor baseado em Ruth Cardoso e Helena Sampaio (1995), pontua que os pixadores estudados mantêm forte relação com o espaço dos quais são provenientes. Antigamente as brigas que levavam em conta o local de origem eram corriqueiras, mas atualmente a importância de saber de que bairro o outro pixador é, esta mais relacionado a outros aspectos. Sendo assim, estas territorialidades são “[...] mais simbólica[s], sendo por isso mais fluida[s] e cambiante[s].” (PEREIRA, 2005, p.42). É daí que para nós se demonstra a ligação entre a territorialidade expressa pela pixação e o conceito de território considerado na pesquisa.

Deste ponto de vista ressaltaremos, a seguir, observações que achamos pertinentes para a elaboração de articulações entre a vida cotidiana e os conceitos trabalhados pela Geografia escolar. Sempre lembrando que o que priorizamos é a internalização dos conceitos, sua abstração e a possibilidade de aplicação para o entendimento de determinado fenômeno, acontecimento, aspecto, totalidade e etc.

No caso do tema “pixação e território”, o espaço urbano está presente no cotidiano dos jovens:

Os pixadores são, em sua maioria, jovens moradores de bairros periféricos de São Paulo e o seu *point* central constitui um espaço de encontro de indivíduos de diferentes regiões.

Sua localização na região central da cidade deve se justamente ao fato de esses jovens virem da periferia. O centro é um lugar estratégico por ser um ponto de convergência e também um espaço de passagem para todos. Da mesma forma, ele é estratégico para o próprio ato de pixar o espaço urbano. (PEREIRA, 2010, p. 149).

Neste caso, os *points* são locais de encontro de jovens pixadores, existem vários pela cidade (PEREIRA 2005; 2010).

A seguir buscamos destacar a relação existente entre pixadores e território, em duas situações.

Na primeira,

O point é um espaço para se fazer um rolê nas quebradas de outros pixadores. Isto permite o acesso a um bairro desconhecido com maior segurança e ainda garante que a pixação seja inscrita no maior número possível de lugares da cidade, [...] (PEREIRA, 2010 p. 151).

Na segunda,

As alianças com outros pixadores para se fazer um role em outras quebradas não impede, entretanto, que muitos deles dirijam-se sozinhos a outras regiões da cidade, pois não há uma demarcação de territórios onde um grupo ou outro não possa pixar. Além disso, quanto mais longe de seu bairro de origem um pixador conseguir chegar e deixar sua marca, maior status ele obterá entre os pares. (PEREIRA, 2010 p. 151).

Estas duas situações provenientes de um mesmo fenômeno servem para ilustrar, a nosso ver, a relação entre o aspecto material e o imaterial do território que hora vai ter um, hora o outro exaltado. O caráter material é exaltado quando pensamos na primeira situação, e o contrário acontece se refletirmos sobre a segunda.

Descrição da aplicação

Aplicamos uma sequência didática no segundo ano do ensino médio da Escola estadual Josepha Cubas da Silva, escola parceira do projeto PIBID Geografia em Ourinhos-SP. Baseada no plano de aula, que consta no Apêndice 1.

A proposta considerou o indicativo do conteúdo proposto pela *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2009) que apresenta, no *Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 2ª série, volume 1*, como parte integrante das atividades do primeiro bimestre, as situações de aprendizagem: (1) “A cartografia da gênese do território” e (2) “Do „arquipélago” ao „continente”.

A sequência didática foi aplicada ao término dessas duas situações de aprendizagem, de maneira que o conceito de território contribuísse para a elucidação dos temas estudados. Assim, a “prática cotidiana” que utilizamos como *link* entre a Geografia vivida e a ensinada, foi a de pixar.

Na sequência didática foi exibido o trailer do filme “Pixo” (duração: 2min e 12s), que contém imagens e informações sobre jovens brasileiros que realizam estas práticas, passamos à aula expositiva dialogada (com auxílio da lousa) sobre a pixação e o conceito de territorialidade e território.

Neste diálogo, foram abordados pontos como: a quantidade de pixação nas diferentes cidades e a relação desta prática com a Geografia; os locais em que ela ocorre (bairros e centros principalmente); visibilidade e estratégias; a função e o funcionamento dos pontos de encontro de pixadores; entre outros.

Toda esta discussão foi relacionada ao conceito de território e territorialidade sendo que um dos exemplos hipotéticos mais notórios é o de que se existirem mais marcas de uma mesma tipografia em um determinado bairro provavelmente ali é onde fica a residência do indivíduo, que inscreve esta marca. Este então conhece o funcionamento deste local, tem sob seu poder algumas informações e por manter esta relação, realizando uma analogia, ali seria seu território. As relações de poder foram mencionadas e a discussão seguiu desde as territorialidades individuais até abordar como estes conceitos se aplicam ao comportamento de grupos e nações.

Neste ponto da aula foi possível retornar aos conteúdos anteriormente trabalhados. Abordamos a formação do território brasileiro, de seu passado colonial até os dias de hoje. Refletindo tanto sobre como se formou o interior do país a partir das regiões em forma de “ilha” e posteriormente de “arquipélago econômico” quanto sobre como funcionou o processo de formação das fronteiras internacionais. Foi neste momento que retomamos os processos sugeridos pela *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2009) para a prática decente sobre o processo de formação das fronteiras brasileiras: definição, delimitação, demarcação e densificação.

Para concluir a aula mostramos e demos exemplos de como realizar sistematizações escritas. Aplicamos um exercício que contemplasse os conteúdos trabalhados, amparados nos conceitos de território e territorialidade.

Questionário

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO EM 06/06/2013

1) Você observa questões do seu dia-dia nos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia?

() SIM

() NÃO

() AS VEZES

2) Você observou na aula elementos da territorialidade (pixação) de indivíduos, que demarcam a cidade?

() SIM

() NÃO

() AS VEZES

3) O entendimento da territorialidade realizada no cotidiano contribui para o entendimento dos conceitos de territorialidade e de território?

() SIM

() NÃO

() AS VEZES

C. Região e Geopolítica, breve problematização teórica, descrição da aplicação e modelo do questionário utilizado

Breve problematização teórica

Baseamos nossa concepção de região na ideias de Meri Lourdes Bezzi (2004), que discute o conceito de região na Geografia. Em seu resgate histórico inicial pontua que por volta da década de 1970 o mundo passa por intensas transformações como o “rolo compressor” da globalização e a conseqüente subordinação de diferentes regiões à economia global. Estas transformações revelaram diferentes problemas da expansão do capitalismo tanto em países periféricos como em países desenvolvidos.

Assim as ciências humanas em geral foram chamadas à prática social, em especial a Geografia que recebeu acusações de ser uma ciência burguesa. Neste

sentido nascem algumas correntes teóricas geográficas que se opõem a antiga Geografia Tradicional, exacerbadamente descritiva e a até aquele momento atual Nova Geografia de caráter quantitativo e pragmático.

Baseada em Gilbert (1988) a autora destaca a seguinte estruturação do conceito de região : 1- resposta local aos processos capitalista; 2- foco de identificação cultural e 3- meio de interação social.

A região está presente como resposta local aos processos capitalistas dentro da Geografia Crítica que questiona a “[...] postura empirista [...] [e o] descompasso entre o uso do conceito de região e o método de investigação que vinham caracterizando até então os estudos regionais.” (p.230) É de cunho materialista histórico dialético e estuda a circulação de capital nos processo de diferenciação regional e a articulação das relações de produção em um dado local e tempo. Concede destaque a economia política, mas centra-se na nas atividades produtivas regionais, colocando peso na relação entre: Homem – Sociedade e Natureza. Por fim, nesta escola de pensamento o conceito de região comporta “[...] varias significações, resultantes de críticas aos conceitos anteriores de região” (p.230).

Como foco de identificação cultural a região é abordada pela Geografia cultural e pela Humanística. Firmada na fenomenologia esta concepção de região esta fortemente relacionada ao Lugar e aos “[...] indivíduos que habitam ou habitaram seus espaços e que, por conseguinte, imprimiram neles sua cultura. Assim os humanos são os protagonistas “[...] da produção e reprodução da vida social e dos lugares” (p.232). A região esta ligada a representação que a coletividade faz de sua existência e integra-se ao global portando uma intencionalidade própria. São os regionalismos- identidade cultural das pessoas de uma região – que aparecem como fio comum ao conceito nesta abordagem.

Terminando os apontamentos da autora sobre região temos a consideração da mesma como meio de interação social. Nesta concepção a ligação forte é com o conceito de território sendo que “[...] destaca-se o papel do poder como agente determinante da diferenciação regional” (p.232). Assim a produção e reprodução das relações sociais esta intrinsecamente ligada à região e a dominação política. Por isso é o Estado como centro de poder político que gerencia as dinâmicas regionais em especial norteando as internas e se relacionando com as externas. Estas ultimas relações ligadas a escala global, mas sem desconsiderar a tríade Estado, região, local que estão fundamentadas nas relações e interesses socioeconômicos.

Estes apontamentos sobre região foram elencados para que possamos demonstrar as relações desta categoria com a Globalização e com a Geopolítica. As ligações com a globalização começaram a aparecer no início do texto, pela própria trajetória percorrida pela Geografia Regional que dentro da Geografia foi inundada de novas discussões devido às transformações mundiais ocorridas na década de 1970.

A concepção de globalização que adotamos é a de Milton Santos (2009). Pensando na tendência totalizadora da realidade espacial o autor coloca a globalização como característica planetária contemporânea. Demonstra que dá estrutura ao sujeito se revela “um período que é uma crise” econômica, política, social e moral. Esta é possibilitada por um momento histórico dotado da unicidade técnica (conjunto de técnicas hegemônicas que buscam se espalhar pelo mundo) impulsionada pela mais valia- universal.

O autor lista em sua obra três faces da globalização - fábula, perversidade e possibilidade. A globalização como fábula possui um caráter mistificador e intermediador da relação mantida entre estrutural e indivíduo, ou seja, a legitimação da exploração capitalista que se dá através do disfarce da miséria nas formas de consumismo e na de ilusão de repercussão da bonança a todo espaço e a todos.

A globalização como perversidade é a globalização que esta sendo exercida e como vimos (no tipo de globalização ocorrida nos anos 70 e que foi um dos impulsionadores da Geografia Crítica) é aquela que subjuga outras regiões aos interesses de uma região hegemônica segundo a dinâmica capitalista de produção da realidade espacial.

E por último a globalização como possibilidade é aquela que poderia ser feita pela humanidade. Nesta encaixaria a utilização técnica e científica dos objetos informacionais como objetos de propagação de ideologias solidárias.

Estas três formas de globalização se inter-relacionam e a ideia de região (levando em consideração os três aspectos abordados acima) pode ser ligada a elas levando ao entendimento da globalização como a ampliação da dominação política realizada por uma região (Estado-nação) em função do capitalismo. Uma região que passa a se sobrepor sobre as outras e que por isto carrega com sigio regionalismos que objetivam se expandir pelo mundo em sua lógica consumista capitalista.

Aqui buscamos elucidar as relações entre região, globalização e Geopolítica. Antes é necessário um esclarecimento dos conceitos de Geografia Política e Geopolítica baseado em Wanderlei Messias da Costa (2008). A Geografia Política é o

conjunto de estudos sistemáticos mais afetos a Geografia, restrito ao espaço e ao Estado (fronteiras internacionais). Enquanto a Geopolítica é a formulação das teorias e projetos de ações voltadas às relações de poder e as estratégias de caráter geral pelos territórios nacionais e estrangeiros (possui uma proximidade das ciências políticas aplicadas). Pode ser considerada uma espécie de representação do movimento e/ou da política dos Estados em escala global.

Porém é importante lembrar que a escola marxista de Frankfurt supera a aparente dicotomia existente entre Geografia Política e Geopolítica. Na verdade esta dicotomia fictícia serve para camuflar a real aplicação destas ciências.

Voltando a ligação mencionada, a Geografia Política surge concomitante a formação dos Estado-Nação dando atenção aos aspectos naturais e humanos da realidade espacial e da formação do território. Assim são os regionalismos que são unidos sobre a égide dos Estado-Nação forjando um nacionalismo. Na fala-se de Geografia Política e paz internacionalista.

Por isso a Geopolítica como projeto dos Estado-Nação, transcendeu as barreiras científicas e foi composta por diferentes pensadores como os militares, aqui faz-se necessário mencionar que a Geopolítica ficou por muito tempo marcada pelas atrocidades da 2ª Guerra Mundial (que foram realizadas por pessoas e não pela Geopolítica). Assim a Geopolítica não olha só para o expansionismo territorial global mas também para a formação interna do território dando atenção a industrialização e ao desenvolvimento econômico como motores da vida cotidiana dos cidadãos e por conseguinte do próprio Estado. Continuando esta reflexão faz-se necessário mencionar que correntes de pensamentos observam a luta de classes nesta escala interna ao nacional como formadora do território e na escala global como a dominação de povos por outros povos – o imperialismo.

Descrição da aplicação

A sequência didática sobre Região e Geopolítica foi aplicada em um 1º ano do ensino médio da escola Josepha Cubas e inseriu-se na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2009) que apresenta, no *Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 1ª série, volume 1*, como parte integrante das atividades do primeiro bimestre, uma de suas unidades didáticas: Geopolítica do mundo contemporâneo e demos atenção mais especificamente a situação de aprendizagem: Conflitos regionais. Baseados no plano de aula que consta no Apêndice 4.

A ideia era *linkar* a prática cotidiana de transitar pelo espaço geográfico e a percepção de diferentes organizações espaciais nas diferentes áreas da cidade (centro, bairros ricos, bairros pobres e etc.) com a existência de diferentes regiões no espaço geográfico de forma que a ampliação desta percepção para escalas além da local, como a regional e a global auxiliasse os estudantes as realizar exercícios de regionalização que fundamentassem a situação de aprendizagem citada.

Para isso, através de aula expositiva dialogada com auxílio da lousa problematizamos esta prática cotidiana demonstrando que o que é percebido em escala local se manifesta (guardadas as devidas proporções) em escala regional e global, ou seja, estas organizações regionais espaciais estão ligadas aos modos de vida dos sujeitos e suas práticas (gostos, desejos, ambições e etc.) e que o expansionismo e o encontro destes regionalismos podem levar a conflitos regionais sempre levando em consideração o motor econômico da sociedade capitalista. Para isso os conteúdos geográficos de região, regionalismo e geopolítica foram abordados.

Ao final da aula foi pedido aos estudantes que realizassem uma atividade de sistematização. Porém como entrariam em férias na semana seguinte, somente uma das estudantes realizou o exercício. Por aceitar que a dinâmica da escola pública contemporânea envolve este tipo de acontecimento optamos por não pedir que realizassem o mesmo exercício certo tempo depois da aplicação da sequência didática e realizamos a sequência didática D (sobre Região e Globalização).

Questionário

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM 28/05/2014

1) Você observa questões do seu dia-dia nos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

2) Pensando em áreas da cidade com as quais tem contato em seu dia-dia é possível observar igualdades e diferenças entre características construídas pelo homem como residências, comércio e obras governamentais (praças, postos de saúde, pontes e etc.)?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

3) Pensando em áreas da cidade com as quais tem contato em seu dia-dia é possível observar igualdades e diferenças entre características naturais como o relevo, o tipo e a quantidade de árvores e rios e etc. ? (natureza 2)

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

4) Você observa que estas igualdades ou diferenças entre áreas da cidade também se apresentam entre cidades, estados e países, ou seja, que cidades, estados e países também possuem igualdades e diferenças entre si?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

5) Possui identidade com alguma área da cidade que não seja a que você mora?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

6) Você observa ou imagina que estas áreas da cidade também existem em outras cidades?

() SIM

() NÃO

() ÀS VEZES

D. Região e globalização, descrição da aplicação

Descrição da aplicação

A sequência didática sobre Região e Globalização foi aplicada em um 1º ano do ensino médio da escola Josepha Cubas e inseriu-se na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2009) que apresenta, no *Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 1ª série, volume 2*, como parte integrante das atividades do terceiro bimestre, duas unidades didáticas: “Os sentidos da globalização” e “A economia global”. Baseados no plano de aula que consta no Apêndice 5.

Assim a sequência didática buscou elucidar a Globalização como um todo passando especificamente por pontos ligados as duas unidades didáticas citadas. Para isso voltamos ao conteúdo de região como foi abordado na unidade didática C *linkando-o* a prática cotidiana de transitar no espaço e perceber a organização espacial, mas desta vez a abordagem sobre as escalas (local, regional e global) foi mais incisiva com o intuito de explicar a Globalização e suas conseqüências como uma disseminação desigual de tecnologias, culturas, capitais e mídias. Para isso foi abordado aspectos da economia global tal qual o dólar como uma espécie de “lastro” das moedas mundiais.

Esta sequência didática também foi realizada de forma expositiva dialogada com auxílio da lousa e algo que nos chamou atenção foi o fato de abordar os exemplos naturais ter aprofundado a ideia sobre o conteúdo de Região que vinha sendo apresentado pela turma. Assim, na aula seguinte foi pedido aos estudantes que realizassem um exercício de sistematização na forma de um texto sobre Região e Globalização.

E. Erosão, breve problematização teórica e descrição da aplicação

Aqui busca-se elucidar a importância do trabalho de campo para a ciência geográfica e descrever o conceito de erosão que foi utilizado nesta sequência didática.

Assim, o trabalho de campo é uma ferramenta que preconizou a existência da ciência geográfica como a conhecemos hoje, no decorrer da evolução histórica do pensamento desta ciência, passou-se por diferentes fases. Do passado extremamente empirista (sem excluir seus méritos), passando por renovações sucessivas até uma concepção contemporânea na qual a articulação entre método, teoria e trabalho de

campo se faz necessária. As dificuldades estão presentes, sendo hoje ligadas as “transformações sociais e ambientais que se cristalizam no espaço geográfico.” E ao perigo eminente da banalização desta prática quando privada da articulação citada acima. Assim compreende-se que o trabalho de campo deve transcender a simples observação a partir da utilização de conceitos geográficos para interpretar a realidade em suas diferentes escalas. Buscando superar as dicotomias existentes, sendo estas, resultados da própria história do pensamento geográfico (ALENTEJANO E ROCHA-LEÃO, 2006).

Claro que não se pretendeu nesta sequência didática que os estudantes do ensino médio realizassem um trabalho de campo como os que são comuns aos geógrafos já formados. Mas o trabalho de campo revela-se como um importante instrumento didático para o ensino em Geografia como observa Luzia M. Saito Tomita (1999):

A proposta é levar o estudante diretamente ao campo, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio, alimentado pela teoria e reforçado com a observação direta da realidade (TOMITA, 1999).

Acrescentamos que em nossa visão a teoria não aparece só no momento pré campo e tem a oportunidade de ser lapidada com o retorno à sala de aula para a realização de uma sistematização dos dados colhidos com os estudantes.

Como estudamos a modelagem do relevo e isso acontece de um forma muito lenta comparada ao tempo da humanidade em especial ao das experiências de jovens que possuem entre 14 e 16 anos. Foi fundamental o trabalho de campo para que percebessem os vestígios da erosão

A erosão é “[...] o processo de desprendimento e arraste acelerado das partículas do solo causado pela água e pelo vento” (BERTONI e NETO, p.68, 2012). Os autores relatam que “A água é o mais importante agente de erosão; chuva, córregos, rios, todos carregam solo, as ondas erosionam as costas dos mares e lagos – de fato, onde há água em movimento, ela está erodindo seus limites”.

Foi esta ideia que foi trabalhada como os estudantes, nos atendo mais especificamente aos efeitos da chuva que podiam ser observados na área estudada que além de apresentar veios e raízes de árvores expostas compunha o caminho percorrido pela água pluvial que levou a queda de parte do muro que cerca a escola.

Descrição da aplicação

A sequência didática sobre Erosão foi aplicada no mesmo 1º ano do ensino médio da escola Josepha Cubas em que foram aplicadas as sequências C e D e inseriu-se na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2009) que apresenta, no *Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 1ª série, volume 3*, como parte integrante das atividades do quarto bimestre, uma de suas unidades didáticas: “Natureza e riscos ambientais” e demos atenção mais especificamente a situação de aprendizagem: “Agentes internos e externos”. Baseados no plano de aula que consta no Apêndice 6.

A prática cotidiana que foi abordada nesta sequência foi a observação cotidiana da modelagem do relevo que os estudantes observavam na área estudada do espaço escolar. Nosso foco era demonstrar a potencia dos agentes externos modeladores do relevo. Por isso fizemos uma breve problematização expositiva dialogada com auxílio da lousa da modelagem do relevo em sala e em seguida realizamos um “mini” trabalho de campo em uma área do espaço escolar que apresenta Erosão. A observação da turma objetivou decifrar os vestígios da Erosão que ali eram apresentados como: o acúmulo de solo e folhas na parte inferior da área, a exposição das raízes das árvores ali contidas e até mesmo o trajeto percorrido pela água que levava ao local aonde há pouco tempo tinha caído parte do muro da escola devido a infiltração, vento e chuva forte.

Foi pedido para que os estudantes fizessem anotações durante o trabalho de campo e indicado que as utilizassem para realizar o exercício de sistematização que prezou por definir o conteúdo trabalhado ligando-o ao que foi observado durante o campo.

3.2 Resultados da aplicação das sequências didáticas

Neste item nos atentamos as respostas dos estudantes aos questionários e as atividades aplicadas às informações aqui contidas estão divididas por sequência didática.

Na sequência didática A, sobre segregação socioespacial e *rap*, podemos inferir sobre a resposta dos estudantes que 70% dos estudantes que responderam ao questionário observam questões de seu dia a dia nos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia e 30% só os observam as vezes. Na segunda pergunta sobre estudantes que ouvem *rap* corriqueiramente, 40% afirmou que sim, outros 40% afirmou que não e

os 20% restantes disseram que só escutam *rap* as vezes. Quando questionados sobre se a letra da música trabalhada representa o cotidiano da cidade de Ourinhos-SP, 80% respondeu que sim e 20% que somente em alguns momentos. 90% dos estudantes afirmaram que a atividade ajudou na compreensão do conteúdo, e 10% que não. Conforme observamos nos gráficos 1,2, 3 e 4.

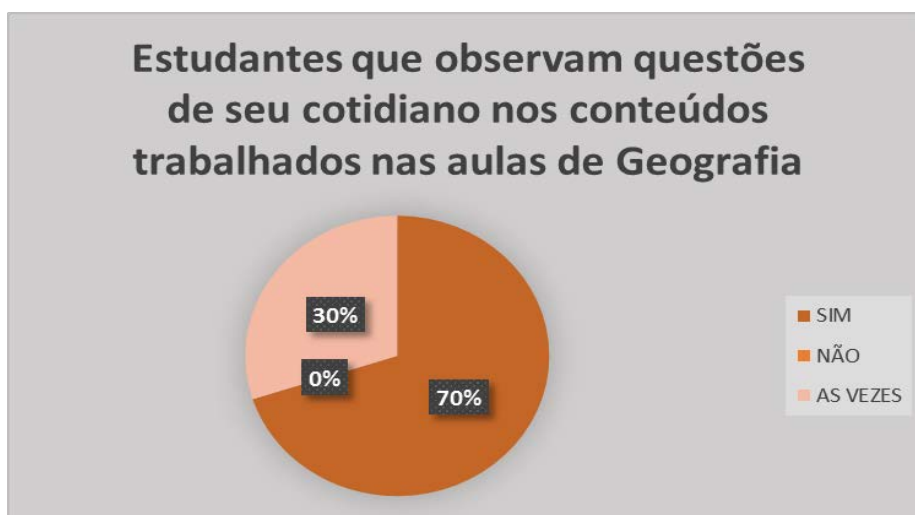


GRÁFICO 1



GRÁFICO 2

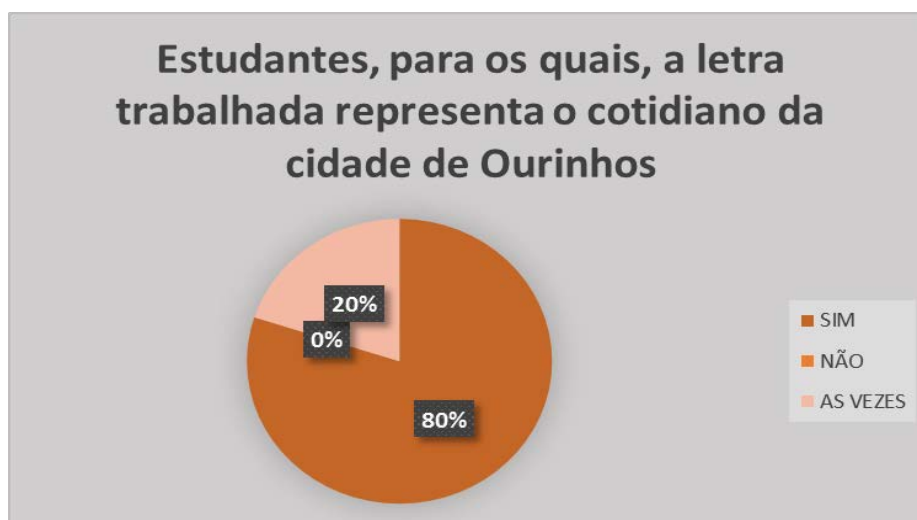


GRÁFICO 3

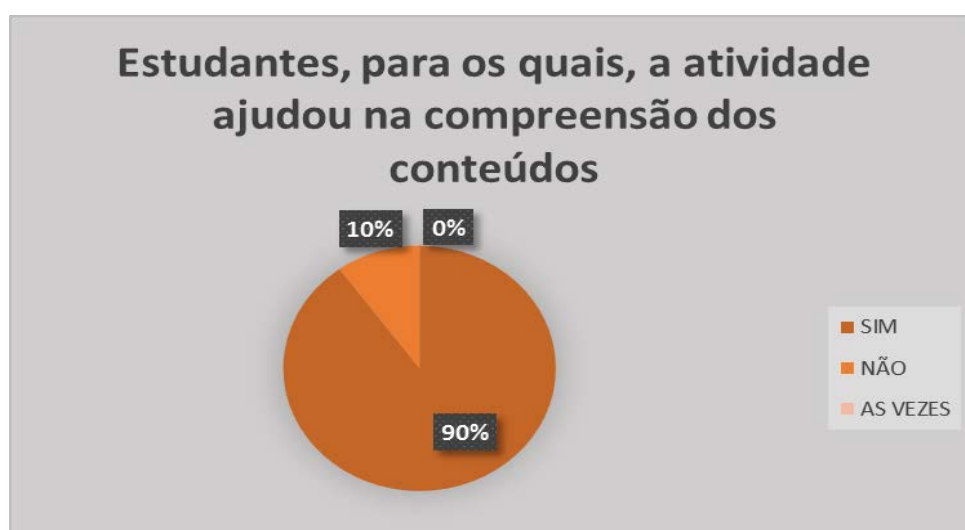


GRÁFICO 4

As atividades que foram respondidas por nove dos dez estudantes presentes, prezou por uma observação qualitativa, guiou-se em busca de detectar se os conteúdos abordados durante a aula foram interiorizados pelos estudantes sendo que alguns deles são: espaço urbano, segregação socioespacial, pontos delimitadores da segregação, agentes produtores do espaço urbano, entre outros. Estabelecemos três parâmetros: regular (não identifica os conteúdos, e nem faz relações), satisfatório (identifica os conteúdos, mas se fizer relações não as concretiza efetivamente) e bom (identifica os conteúdos e faz relações – entre eles e com seu cotidiano).

Assim as atividades aplicadas demonstram que: 56% dos estudantes tiveram suas atividades classificadas como satisfatórias (identificam os conteúdos e fazem relações parciais); 22% foram considerados regulares (não identificam e não

relacionam os conteúdos); e outros 22% atingiram todos os objetivos (identificam e fazem relações entre os conteúdos). Conforme observamos no gráfico 5.

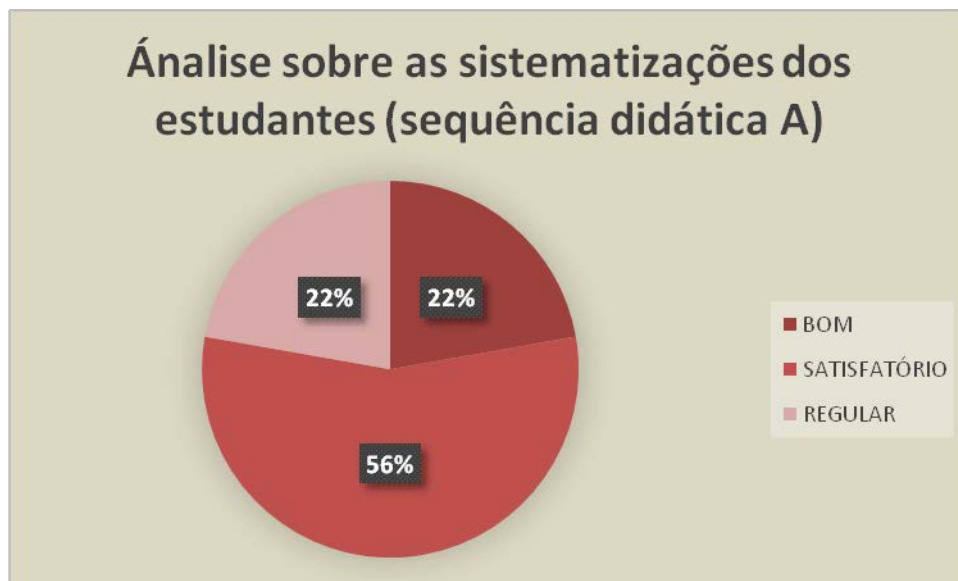


GRÁFICO 5

Na segunda sequência didática (B), sobre pixação e território geográfico podemos inferir sobre a resposta dos estudantes que 71% dos estudantes que responderam o mesmo observam questões de seu dia-dia nos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia, 29% só observou isso às vezes e nenhum estudante observou em momento algum. Na pergunta seguinte levantamos que 82% dos estudantes constataram, durante a aula, elementos da territorialidade individual na cidade, enquanto 18% notaram este fato só em raros momentos e nenhum estudante percebeu isso em parte alguma da aula. Através da análise dos dados referentes a terceira e última pergunta assinalamos que 18% dos jovens escolares entrevistados responderam de maneira negativa quando questionados sobre a contribuição do entendimento da territorialidade cotidiana (pixação) para a compreensão dos conteúdos de território e territorialidade. Outros 29 % relataram que a referida consideração só contribui às vezes para a percepção dos conteúdos geográficos citados e 53% dos estudantes afirmou que a interpretação da territorialidade cotidiana contribui para a concepção dos já citados conteúdos. Como observamos nos gráficos 6, 7 e 8.

Alunos que observam questões de seu cotidiano nos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia

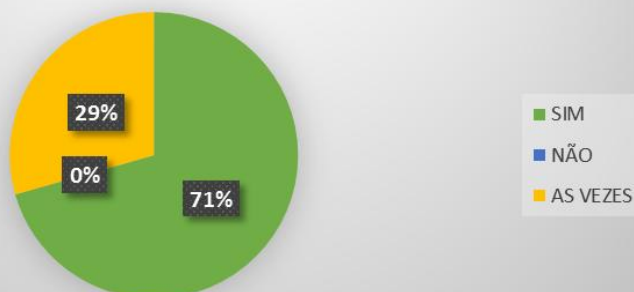


GRÁFICO 6

Alunos que observaram, durante a aula, elementos da territorialidade individual na cidade

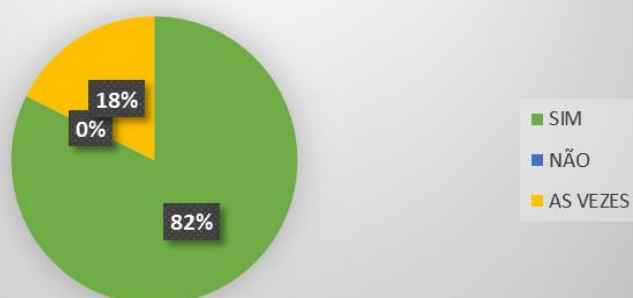


GRÁFICO 7

Alunos, para os quais, a territorialidade cotidiana contribui para o entendimento dos conceitos

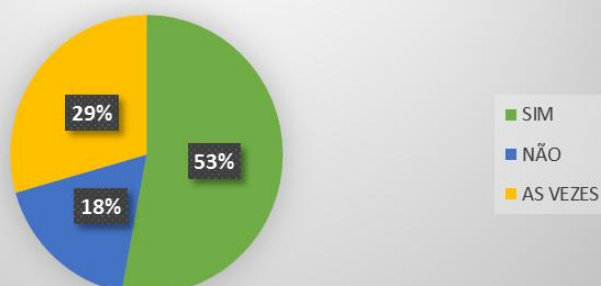


GRÁFICO 8

Ainda sobre a obtenção e sistematização de resultados foi elaborado e aplicado um exercício que foi respondido por 12 dos 17 estudantes presentes na aula.

A análise do mesmo prezou por uma observação qualitativa, guiou-se em busca de detectar se os conteúdos de território e territorialidade foram interiorizados pelos estudantes. Estabelecemos três parâmetros: regular (não identifica os conteúdos, e nem faz relações), satisfatório (identifica os conteúdos, mas se fizer relações não as concretiza efetivamente) e bom (identifica os conteúdos e faz relações – entre eles e com seu cotidiano).

Assim, 17% das atividades foram consideradas regulares, ou seja, os estudantes não identificavam os conteúdos, e nem faziam relações. Outros 83% foram considerados satisfatórios, pois, identificavam conteúdos e faziam relações parciais, portanto, nenhum estudante atingiu todos os objetivos propostos para a sistematização das ideias sugerida na aula, conforme observamos no gráfico 9.

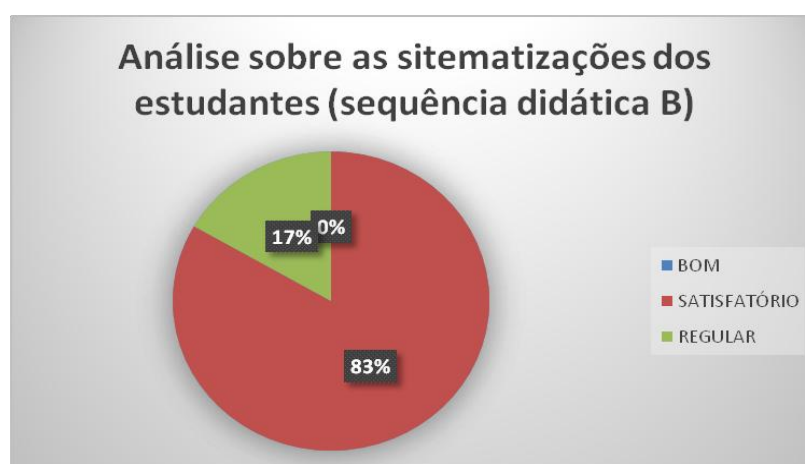


GRÁFICO 9

Neste momento passamos a expor os dados obtidos a partir da aplicação do questionário utilizado nas sequências didáticas C, D e E. Assim pudemos inferir sobre a resposta dos estudantes que 26% dos estudantes que responderam ao questionário observam questões de seu dia a dia nos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia, 9% não observam e 65% só os observam às vezes. Na segunda pergunta sobre estudantes que observam diferenças e semelhanças entre as obras humanas nas áreas cidade com as quais tem contato corriqueiramente, 65% afirmou que sim, outros 35% afirmou que às vezes. Quando questionados sobre observarem diferenças e semelhanças entre as características naturais nas áreas da cidade com as quais tem contato cotidiano 57% respondeu que sim, 13% que não e 30% que somente em alguns momentos. 91% dos estudantes afirmaram que observam que as diferenças e

semelhanças entre áreas da cidade também se manifestam entre cidades, estados e países e 9% que só observa isto às vezes. Estudantes que declararam possuir identidade com alguma área da cidade sem ser com aquela em que mora totalizou 57%, 26% afirmaram não possuir este tipo de identidade e 17% relatou que este tipo de identidade ocorre às vezes. 96% dos estudantes observam ou imaginam que estas áreas da cidade também existem em outras cidades e 4% afirmaram que isto ocorre às vezes. Conforme observamos nos gráficos 10,11, 12, 13,14 e 15.

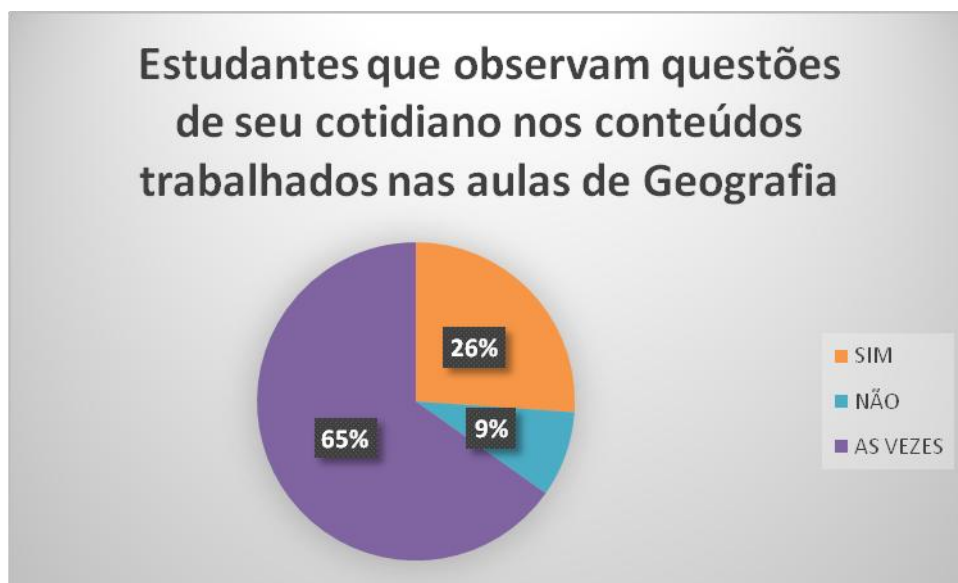


Gráfico 10

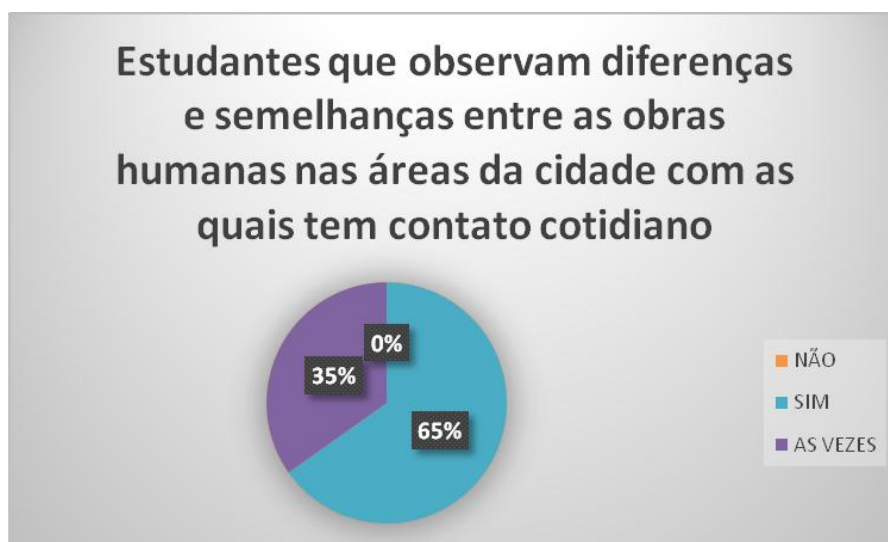


Gráfico 11

Estudantes que observam diferenças e semelhanças entre as características naturais nas áreas da cidade com as quais tem contato cotidiano



Gráfico 12

Estudantes que observam que as diferenças e semelhanças entre áreas da cidade também se manifestam entre cidades, estados e países



Gráfico 13

Estudantes que possuem identidade com alguma área da cidade sem ser com aquela em que mora

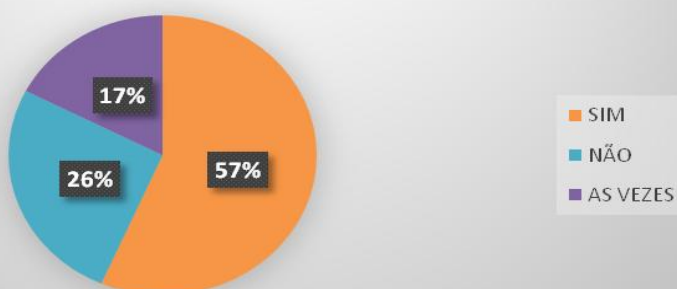


Gráfico 14

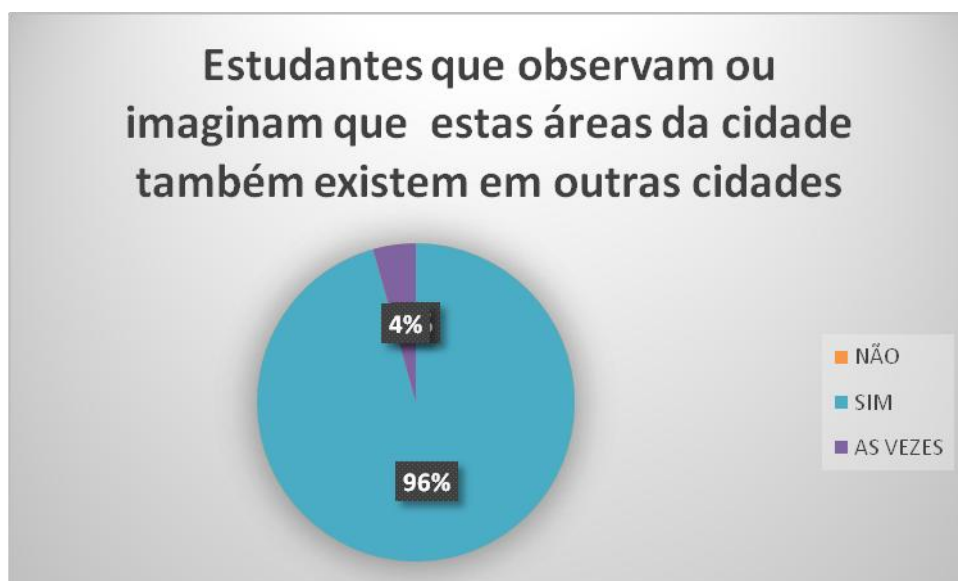


Gráfico 15

A seguir a análise das sistematizações dos estudantes acerca das sequências didáticas C e D.

Na sequência didática C (sobre região e geopolítica) a estudante que realizou a tarefa atingiu o desempenho considerado satisfatório (identifica os conteúdos e faz relações parciais).

Na sequência didática D 35% dos estudantes tiveram suas atividades consideradas como boas (identifica os conteúdos e faz relações), 65% foram consideradas satisfatórias (identifica os conteúdos e faz relações parciais) e 0% das atividades foram consideradas regulares (não identificam conteúdos e nem fazem relações). A seguir, no gráfico 16:

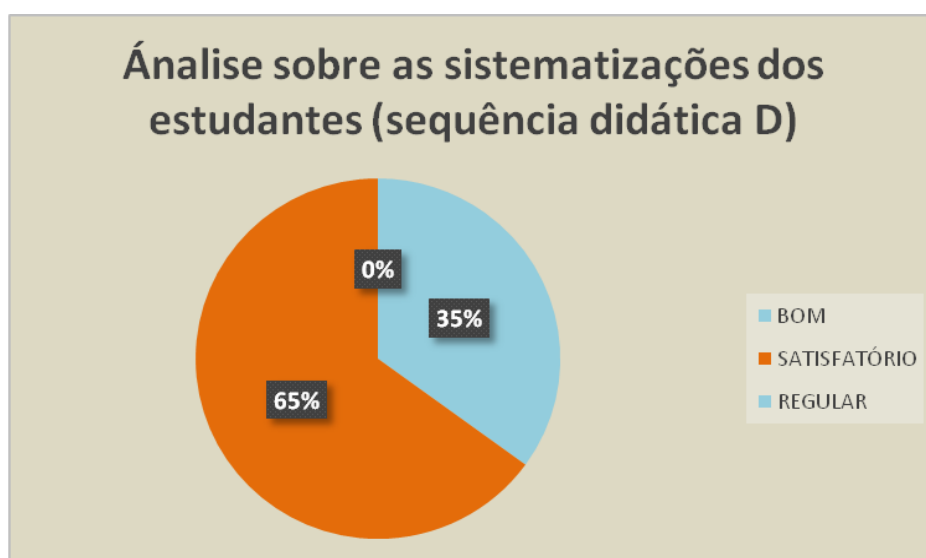


Gráfico 16

Na sequência didática E, 65% das sistematizações foram consideradas satisfatórias (identifica os conteúdos e faz relações parciais), 0% foi considerada regular (não identifica conteúdos e nem faz relações) e 35% foram consideradas boas (identificam conteúdos e fazem relações). Como vemos a seguir no gráfico17.

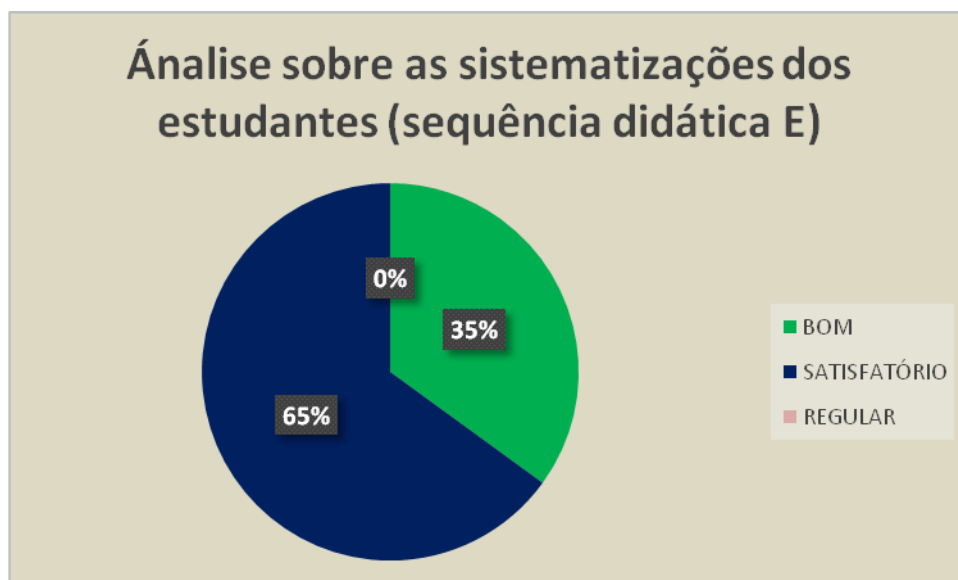


Gráfico17

3.3 Discussão dos resultados

A discussão sobre os resultados obtidos será baseado nas leituras teóricas de interpretação da realidade que adotamos e nos resultados obtidos, relatados no item anterior. Assim é importante colocar que a análise feita é limitada, no sentido de que é possível nos aproximarmos ao máximo do pensamento dos indivíduos envolvidos, mas não podemos ir além disso. Neste sentido também é relevante colocar que num tempo maior de observação, talvez como um professor efetivo que acompanha as turmas por alguns anos seja possível obter mais resultados, mais positivos e mais esclarecedores.

A ideia de que o espaço é produto e reproduzidor das ações humanas pode ser extraída da fundamentação teórica, ao mesmo tempo em que é possível verificarmos a

associação do cotidiano com o espaço, tendo em vista que é no espaço que acontece cotidiano. Por isso, adotar o espaço geográfico como categoria de análise auxiliadora do planejamento e execução das aulas de Geografia mostrou-se como um eficiente instrumento para o estabelecimento de links entre as práticas cotidianas dos jovens escolares e os conteúdos escolares de Geografia.

Abordar a prática como algo indissociável da teoria através da categoria de práxis se mostrou altamente pertinente para unir o espaço (como continente e condicionador) aos sujeitos (como passivos e transformadores). Isso possibilitou a elaboração de sequências didáticas que vinculassem as práticas cotidianas espaciais a conteúdos de Geografia como: Erosão, Segregação sócio espacial, Território, Região, Globalização e Geopolítica.

A identificação e problematização das práticas espaciais cotidianas dos jovens escolares foram possíveis através do contato direto com a escola envolvida no estudo, assim como contaram também com a aplicação dos questionários. Estes identificaram algumas práticas espaciais de jovens escolares e sua percepção como: escutar música rap (40% sim, 20% às vezes e 40% não escuta rap corriqueiramente; sendo que 80% dos indivíduos responderam afirmativamente que a letra da música de rap abordada relata o cotidiano da cidade de Ourinhos-SP e 20% negou), perceber as pixações como expressão da territorialidade individual (82% afirmou perceber a territorialidade individual em forma de pixações durante a aula e 18% negou), perceber as diferentes áreas da cidade (65% afirmaram observar diferenças e semelhanças nas características humanas apresentadas por diferentes áreas da cidade e 35% relataram só perceber isso às vezes; 57% afirmaram observar diferenças e semelhanças nas características naturais apresentadas por diferentes áreas da cidade, 30% às vezes e 13% relataram não perceber; 57% dos jovens escolares entrevistados relataram possuir identidade com alguma área da cidade sem ser com aquela em que mora, 26% contou que não possui e outros 17% se sentem identificados com estas áreas às vezes; 96% deles observam ou imaginam que estas áreas da cidade também existem em outras cidades e 4% não; 91% dos estudantes responderam afirmativamente sobre observar que as diferenças e semelhanças entre as áreas da cidade também se manifestam entre cidades, estados e países e 9% negativamente.)

Estas práticas espaciais cotidianas demonstram a ligação existente entre cotidiano, espaço e indivíduos. Mesmo não realizando alguma delas, como a prática de pixar, é notável que a percepção dela está ligada com o cotidiano dos jovens escolares e que é possível aproveitar esta ligação como elemento de reflexão sobre os

conteúdos geográficos. Outro exemplo pode ser a música rap que mesmo não sendo ouvida corriqueiramente pela maioria, é ouvida ao menos às vezes pela maior parte dos estudantes entrevistados e é reconhecida como descritiva do cotidiano da cidade de Ourinhos-SP, lembrando que esta música não foi escrita espacialmente para a cidade de Ourinhos-SP, mas sim para as cidades em geral.

Sobre a mencionada ligação intrínseca entre os objetos espaciais e as ações dos sujeitos, levando em consideração o espaço geográfico como objeto da ciência geográfica, relatamos que isto pode ser verificado na pergunta: “Você observa questões de seu dia a dia nos conteúdos trabalhados em Geografia?” Esta pergunta esteve presente em todos os questionários aplicados e 55,66% estudantes responderam que sim e, 41,33% que observa estas questões às vezes sendo que apenas 3% afirmaram que não observam questões geográficas em seu dia a dia.

O cotidiano por sua vez mostrou-se como uma interessante porta de entrada para as discussões escolares sendo que em tempos de complexidade da realidade na qual vivemos nem o entendimento do cotidiano das pessoas é dominado por elas. O cotidiano é tão complexo que precisa ser desmembrado para ser compreendido e por isso leva a reflexões sobre a realidade distante daquele cotidiano e que muitas vezes determina estes acontecimentos. Por isso a pergunta “A atividade o ajudou na compreensão do conteúdo?” que foi respondida positivamente por 90% dos estudantes e negativamente por 10% ajuda a ressaltar a importância do cotidiano para o entendimento da realidade. Neste sentido a pergunta “O entendimento da territorialidade realizada no cotidiano contribui para o entendimento dos conceitos de territorialidade e de território?” reforça esta ideia já que 53% dos estudantes responderam que sim, 29% que às vezes e outros 18% que não.

A transformação dos conteúdos geográficos em objeto de interesse dos estudantes através das sequências didáticas elaboradas e aplicadas foi realizada em partes tendo em vista que só pudemos perceber esta transformação de acordo com os resultados que obtivemos nas atividades aplicadas ao fim de cada uma das sequências didáticas e pela participação da turma na aula. Sendo assim devemos levar em consideração os seguintes resultados obtidos:

- 1- Na sequência didática A, sobre rap e segregação sócio espacial, 56% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 22% bom e 22% regular.
- 2- Na sequência didática B, sobre pixação e território geográfico, 83% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 17% regular e 0% bom.

- 3- Na sequência didática D, sobre região e globalização, 65% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 35% bom e 0% regular.
- 4- Na sequência didática E, sobre Erosão, 65% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 35% bom e 0% regular.

Na sequência didática C acreditamos não termos transformado o conteúdo em objeto de interesse da turma pelo fato de apenas uma estudante ter realizado o exercício de sistematização e atingido o conceito de satisfatório. Mas esta é uma ótima oportunidade para pontuarmos a complexidade da realidade e em especial o estado em que se encontra a realidade escolar contendo em si a cultura escolar. Como esta atividade foi realizada as vésperas das férias escolares este foi o principal motivo para apenas uma das estudantes terem realizado a tarefa. As coisas estão assim no comportamento dos estudantes que se revelam problemáticas assim como a realidade na qual estamos inseridos. Na cabeça destes jovens escolares “se é possível não fazer a lição é melhor não fazer mesmo”. Porque não vêem sentido nas ações escolares. A ideia de transformar em “atividade” como chama Leontiev (1988) é muito interessante, mas esta além do conteúdo abordado em sala. Por outro lado percebe-se que o entendimento do conteúdo geográfico da estudante que realizou a tarefa foi satisfatório sabendo que a mesma definiu conteúdos e elaborou relações parciais.

Na sequência didática B, 83% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 17% regular e 0% bom, isso nos faz crer que também não transformamos o conteúdo da aula em objeto de interesse dos estudantes. Mesmo sabendo que a maioria dos estudantes definiu conteúdos e elaboraram relações parciais, nenhum deles identificou conteúdos e fez relações plenas.

Na sequência didática A, 56% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 22% bom e 22% regular. Aqui já acreditamos termos transformado os conteúdos geográficos em objetos de interesse dos estudantes elucidado que 88% dos jovens escolares identificaram conteúdos, 56% deles fizeram relações parciais e 22% fez relações plenas. Outros 22% não identificou os conteúdos e nem fez relações o que para nos significa que a menor parte da sala apresentou defasagem no conteúdo trabalhado.

Na sequência didática D, sobre região e globalização, 65% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 35% bom e 0% regular. Aqui a efetividade da transformação dos conteúdos abordados em objeto de interesse se revelou de forma plena se levado em consideração que 100% dos estudantes identificaram os conteúdos, 65% realizou relações parciais e 35% relações plenas. Assim a maior parte

da turma apresentou entendimento interessante da aula e nenhum deles apresentou defasagem grave do conteúdo.

Na sequência didática E, sobre Erosão, 65% dos estudantes obtiveram resultado satisfatório, 35% bom e 0% regular. Aqui novamente a efetividade da transformação dos conteúdos em objeto de interesse dos jovens escolares se mostrou presente. 100% deles identificaram os conteúdos, 65% realizaram relações parciais e 35% realizou relações plenas. Assim nenhum estudante apresentou defasagem grave sobre a sequência didática.

Estas observações revelam que a internalização apresentada pelos jovens escolares pode ser considerada efetiva já que de todos os estudantes que realizaram as atividades de sistematização 73,8% foram considerados satisfatórias (identificam conteúdos e fazem relações parciais), 18,4 boas (identificam conteúdos e fazem relações) e 7,8 regulares (não identificam conteúdos e nem fazem relações). Assim 92,2 % das atividades de sistematização identificam conteúdos. E apenas 7,8 não identificam conteúdos e nem fazem relações.

Por estas constatações acreditamos termos dialogado com a hipótese com a qual trabalhamos no início do texto: a de que o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares passa pela apropriação do espaço geográfico realizada pelos jovens escolares e a utilização que o professor faz deste fato.

Sobre a subjetividade dos indivíduos, não pretendíamos comprovar as afirmações de Felix Guatari (1986) através dos questionários, mas ficou evidente que as subjetividades dos indivíduos estudados não se distanciam entre si. A produção capitalista da realidade produz a política e a micropolítica, produz o espaço geográfico que reproduz as contradições deste modo de produção e permeia a formação da subjetividade dos indivíduos. Sendo que apenas em processos singulares esta subjetividade pode ser revolucionária.

Newton Duarte (1999) associa a formação da individualidade ao processo de objetivação da realidade. Assim a individualidade é formada em consonância com a reprodução da sociedade, possuindo duas faces: uma alienada (em si) e outra emancipatória (para si), sendo que na segunda o indivíduo pode atingir a prática revolucionária.

Neste sentido, é no processo de objetivação da realidade que o homem emancipa a si mesmo ao mesmo tempo em que domina seu outrem. Kosic (1976) lembra Hegel e a dialética do senhor e do escravo para demonstrar que somente os

dominados possuem em potencial o caminho para a emancipação humana total. Assim esta emancipação tem de ser algo singular que não ocorreu em nosso mundo do mesmo modo que o indivíduo tem de dominar sua subjetividade de maneira racional para que perceba as contradições existentes na realidade a sua volta, inclusive dentro de si.

Quando a classe dominante da sociedade produz a realidade contraditória que atende a seus interesses, mascara a realidade, mas também instiga os dominados a compreenderem o processo do qual são escravos. Na necessária compreensão deste processo o dominado é exposto ao fator dominador e deve a partir deste momento não se opor somente ao dominante, mas ao domínio já internalizado e a sua propagação. Assim deve-se objetivar a subjetividade e subjetivar a objetividade. Logo, quando o similar esta ocorrendo por parte dos dominantes, os mesmos estão produzindo subjetividades dominadas.

Nesta nossa leitura e interpretação dos três últimos autores citados defendemos que a produção capitalista de subjetividade acontece e que a individualidade para si dos indivíduos deve formar os instrumentos internos necessários para frear e reverter este processo.

Por fim, além das categorias e conceitos já citados neste item é importante lembrar-se da linguagem e do trabalho como importantes instrumentos de interpretação da realidade que acompanharam toda a fundamentação teórica e fazem-se presentes neste item também ressaltando o que já foi colocado anteriormente: este trabalho só pode ser compreendido se contemplados os conceitos e categorias em suas conexões existentes e possíveis. Assim é importante colocar que todos estes instrumentos internos de interpretação da realidade são formados nos seres humanos de forma dialética, técnica e histórica por isso a posição econômica em que se encontra o indivíduo também se faz importante por portar as possibilidades de formação interna dos sujeitos seja relacionada ao tempo de formação destes instrumentos, a utilização destes instrumentos ou ainda de acordo com o acesso pertinente a classe do indivíduo a estes instrumentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais pretendem demonstrar quais foram em nossa opinião os pontos positivos de nossa pesquisa, quais foram as dificuldades encontradas, indicar alguns caminhos possíveis para a continuação desta pesquisa e uma auto reflexão.

Como pontos positivos teóricos acreditamos que toda a abordagem espacial formada principalmente pela Geografia, mas também pela Filosofia devem constar na forma dos conceitos e categorias estudadas e seus autores: Espaço (Milton Santos, Lefebvre, Lana de Souza Cavalcanti, Marcos Antonio Campos Couto e Antonio Carlos Robert Moraes). Como posições teóricas esclarecedoras da realidade e por consequência pontos positivos desta pesquisa também encontram-se aqui as ideias pedagógicas de: Newton Duarte (cotidiano, individualidade em si e para si), Demerval Saviani (Pedagogia histórico crítica como possibilidade de educação de qualidade para a classe trabalhadora), Leontiev (e o conceito de atividade), e Vygotsky (e o conceito de internalização). Assim as ideias filosóficas de Karel Kosic (principalmente com a realidade concebida como uma totalidade de aspectos e a categoria de práxis) e de Felix Guatari (com sua abordagem da realidade e da produção capitalista de subjetividade). Ainda no nível teórico colocamos a abordagem marxista da realidade como um dos pontos positivos em virtude de em nosso ponto de vista ajudar em sua compreensão.

Para sintetizar os pontos positivos citados colocamos que o espaço mantém uma relação muito forte com os indivíduos, sua consciência e a compreensão da realidade, tal qual a ocorrência do cotidiano acontece nele e o entendimento do cotidiano no espaço ou do espaço presente no cotidiano é objeto de interesse dos indivíduos mesmo que a realidade sistêmica camufle esta necessidade. Por isso os sujeitos devem internalizar instrumentos teóricos de compreensão da realidade para objetivar a sua subjetividade, ou seja, produzir seus gostos, desejos e crenças sem cair na produção capitalista da mesma. Para isso o marxismo contribui no entendimento da realidade objetiva e subjetiva.

Também consideramos como ponto positivo de nossa pesquisa a abordagem próxima da realidade escolar, em que além de dar aulas diretamente aos estudantes buscamos confrontar estas aulas com as constatações teóricas dos autores já citados. Fazendo uma análise teórica, porém próxima da realidade e também aproximando estas ideias da realidade escolar. Neste sentido as atividades avaliativas mostraram-

se muito eficientes para a aceitação, reprovação ou aprimoramento das constatações teóricas adotadas na pesquisa.

Neste sentido a ideia de práxis como categoria mostra a importância da ligação da teoria com a prática. E é isso que se destaca como ponto positivo prático desta pesquisa que foi elaborado com a aglutinação direta (tal qual acontece na realidade) de prática e teoria na realidade escolar. Formando então uma abstração concreta sobre a realidade concreta.

Sobre as dificuldades encontradas para realizar a pesquisa podemos considerar como de cunho teórico o fato de poucas obras versarem diretamente sobre “o chão de sala de aula” com inclinação teórica e abstrata. A própria realidade escolar também pode ser considerada uma dificuldade tendo em vista que os problemas nela (condições de infra-estrutura, cultura escolar, instrumentos e etc.) são demasiados. Outra dificuldade a ser constatada foi o contato com a escola que apesar de considerarmos suficiente para as colocações aqui presentes poderia ser ampliado para um aprofundamento da pesquisa.

Ainda sobre um possível aprofundamento da pesquisa consideramos como caminhos possíveis o estudo da obra *Pelo espaço* de Doren Massey (2008). O estudo da obra *A individualidade para si* de Newton Duarte (1993). Assim como de outras obras que compreendam as ligações entre espaço, indivíduos, cotidiano e ensino-aprendizagem escolar. Acreditamos que a abordagem pode ser expandida para amostragens maiores assim como também pode ser alterado o enfoque tendo como objetivo, por exemplo, a elaboração de política públicas para a educação que dotem de sentido a formação humana no capitalismo em sua consonância com o cotidiano dos indivíduos.

Para terminar gostaríamos de registrar como auto-reflexão que esta pesquisa foi muito difícil de ser realizada, mas contou com total dedicação de professores que buscam contribuir com a realidade escolar brasileira, hoje, amanhã e sempre. Por isso, é importante a constatação de que é no dia a dia que o professor de Geografia está sujeito a diversos tipos de situação, nelas terá que exercer um “jogo de cintura” político e didático ancorado em sua concepção teórico metodológica. Pois, a postura escolar se equilibra entre decisões pessoais, indicações oficiais, interesses políticos e/ou profissionais intermediados pela burocracia não utilizada ou utilizada/direcionada de acordo com a hierarquia escolar e seus interesses. Assim o aspecto ensino-aprendizagem fica extremamente abalado sofrendo pressão e retaliação de todos os lados.

E ainda, o professor deve antes de tudo estabelecer objetivos claros quanto ao que pretende – mediar a ação do estudante até o conhecimento ou reproduzir a alienação exercida pelo sistema, desde a presença de ideologias nos aparelhos midiáticos até a presença da mesma nos livros e orientações oficiais. Feito isto uma reflexão que é muito pertinente para nos relacionarmos e revolucionarmos a realidade de acordo com nossas possibilidades é a de que este tipo de prática vem acompanhada da necessidade de transcendermos o conhecimento científico e valorizar cada vez mais a organização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R.R., ROCHA-LEÃO, O.M. Trabalho de Campo: Uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.84, p.51-67, 2006.

BERTONI, J.; LOMBARDI NETO, F. **Conservação do Solo**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

BEZZI, Meri L. **Região: uma (re)visão historiográfica – da gênese aos novos paradigmas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

_____, Lana de Souza. Jovens escolares e suas prática espaciais cotidianas. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação geográfica reflexão e prática**. Ijuí: Unijui, 2011. p.35-56.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012a.

_____, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central: XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina**, disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/issue/view/374/showToc>>. Acesso em 15/10/2012, nº especial Egal, 18f, 2012b.

COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Política e Geopolítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, 352 p.

COUTO, Marcos Antonio Campos. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26 v.1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. 2010.

DIAS, Franciele Miranda Ferreira. **O processo de ocupação do espaço urbano do município de Ourinhos-SP**. 2009. 131f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2009.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUATARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1986.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para uma Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista geographia**, [S.l.], ano IX, n.17, p. 19 – 45, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia neves e Alderino Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: ÉditionsAnthropos, 2000). Primeira versão : - fev.2006.

LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev Semenovich, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MORAES, Antonio C. R. **Ideologias geográficas**: Espaço, cultura e política no Brasil. 5 Ed. São Paulo:Annablume, 2005.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do estudante trabalhador caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo, Loyola, 1986.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. Ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Geografia. São Paulo: SEE, 2008.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMITA, Luzia M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. Geografia: **Revista do departamento de Geociências**, Londrina, [S.l.], v.8, n.1, p. 13-15, jan./ jun. 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da

aprendizagem e do desenvolvimento. Traduzido por Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25- 42.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)

1. Dados de identificação

Escola: Josepha Cubas da Silva

Disciplina: Geografia

Data: 23/05/2013

Série: 2ª Série do Ensino Médio

Bimestre: 1º Bimestre

Professor: Gabriel Grazzini Gabriel

2. Unidade Didática: Território brasileiro

3. Tema: O conceito de território e a elucidação dos temas trabalhados

4. Conteúdos:

- Território e territorialidade
- Etapas de formação das fronteiras (definição, delimitação, demarcação, densificação)
- O processo histórico de formação do território brasileiro

5. Objetivos Específicos: Elucidar o conceito de território e sua aplicação através da exemplificação por meio de práticas cotidianas (no caso a pixação). Para a partir desta contextualização orientar o entendimento dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

6. Duração: 100 minutos

7. Desenvolvimento Metodológico:

No início da aula, apresentar trailer do filme “Pixo”(duração: 2min e 12s). Posteriormente através de aula expositiva dialogada sobre a prática de pixadores exemplificarei a aplicação do conceito de território, com auxílio de esquemas na lousa.

Num segundo momento, retomarei os processos de formação de fronteiras (definição, delimitação, demarcação, densificação).

Por fim, voltarei ao conteúdo trabalhado nas aulas anteriores alicerçando o entendimento dos estudantes na ligação entre as práticas cotidianas e os conceitos trabalhados, além de estimular o registro do conteúdo estudado.

8. Avaliação

Irei fornecer algumas ilustrações acerca do tema trabalhado (formação interna ou internacional do território brasileiro) e sistematizar na lousa uma reflexão para estimular o registro por parte dos estudantes do conteúdo trabalhado. A sistematização pedida deve ser amparada nos conceitos de território e territorialidade.

Referências

São Paulo.Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. São Paulo: SEE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento In: CASTRO, GOMES e CORRÊA (Org.). **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p.77-116

PEREIRA, Alexandre Barbosa. As marcas da cidade: A dinâmica da pixação em São Paulo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 79, p. 143-162, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a07n79.pdf> Acesso em 15 de maio de 2013.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **De role pela cidade: Os pixadores em São Paulo**. 2005.127f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, São Paulo, 2005.

HAESBAERT, Rogério. **Território e multiterritorialidade: um debate**. *Revista geographia*, [S.l.], ano IX, n.17, p. 19 – 45, 2007.

APÊNDICE 2 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)

1. Dados de identificação

Escola:

Disciplina: Geografia

Data: 05/09/2013

Série: 2º ensino médio

Bimestre: 3º bimestre

Professor: Gabriel Grazzini Gabriel

2. Unidade Didática: Dinâmicas sociais

3. Tema: A segregação socioespacial e a exclusão social

4. Conteúdos:

- Espaço urbano
- Segregação socioespacial

- Exclusão social
- Desigualdades sociais

5. Objetivos específicos:

Elucidar a problemática acerca da segregação socioespacial e da exclusão social a partir do conceito de espaço urbano.

Espera-se que o estudante seja capaz de observar o fato urbano com um olhar crítico, sabendo identificar quais os tipos de relação que há entre as diferentes áreas urbanas e suas intrínsecas condições sociais.

6. Duração: 100 minutos

7. Desenvolvimento Metodológico:

No início da aula apresentarei a Música “Poesia de Concreto”. Posteriormente, por meio de aula expositiva e dialogada, realizarei uma problematização inicial sobre o espaço e vida urbana. Assim, pretende-se tornar mais “palpável” o assunto aproximando o cotidiano do estudante do conteúdo estudado, através da música *rap* (considerada como prática cotidiana dos estudantes). Além de construir uma problemática sobre classes sociais baseado na poesia concreta e no *rap*.

Num segundo momento, com auxílio de esquemas na lousa, realizarei uma explanação sobre o espaço urbano, sua construção e dinâmica de funcionamento envolvendo elementos históricos passados e contemporâneos. Para isso serão abordados também os agentes responsáveis por essa produção espacial que são: os proprietários do meio de produção, proprietários fundiários, promotores imobiliários, Estado e grupos sociais excluídos.

Num terceiro momento, discutirei a distinção entre exclusão social e pobreza. Para em seguida apresentar a segregação socioespacial baseada na auto-segregação e na segregação imposta como face da exclusão social e da manutenção das desigualdades.

Para ilustrar a discussão teórica demonstrarei mapas do espaço urbano de Ourinhos-SP¹⁶, demonstrando os agentes responsáveis por esta produção.

Por fim, realizarei em conjunto com os estudantes um exercício de sistematização na lousa.

8. Avaliação:

Pedirei uma síntese dos estudantes sobre o seu cotidiano urbano a luz da discussão realizada e dos conceitos nela presentes, frisando os mais importantes como espaço urbano e segregação socioespacial.

Referências.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

DIAS, Franciele Miranda Ferreira. **O processo de ocupação do espaço urbano do município de Ourinhos-SP**. 2009. 131f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Ourinhos-SP, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. São Paulo: SEE, 2008.

Letra da música

APÊNDICE 3 - atividade sobre segregação socioespacial

Música: POESIA DE CONCRETO

Autor e cantor: Kamau

De cada calçada de concreto da cidade
cada viga que se ergue
cada vida que se segue
cada cidadão persegue a sua cota lutando pra se manter
marcando a mesma rota lutando pra nunca se perder

¹⁶ Estes mapas se encontram no estudo de Franciele Dias (2009).

pra não perder não ver a cara da derrota estampada na lorota
 que faz ponto a cada esquina encostada em algum poste
 pronta pra te desviar da sorte
 talvez um corte brusco na sua sina
 existem uns que seguem na rotina e não enxergam ao redor
 reclama e não se posta pra tornar melhor
 acha melhor sobreviver só mantendo distância
 de cada sonho que crescia na infância
 e cada esperança de criança se mistura ao ar impuro inspirado e expirado,
 por cada cidadão comum que deixa escorrer a liberdade
 na sargeta da calçada de concreto da cidade

[Refrão:]

Dedicada, a cada, poeta da cidade, dedicada, a cada, atleta da
 cidade, dedicada a cada ser humano da cidade que cultiva a
 liberdade no concreto da cidade

Entre as paredes de concreto da cidade, se esconde o mundo
 de quem faz qualquer negócio só pra não ser taxado de vagabundo
 sonhos de adultos se decipam por segundo a cada insulto do patrão
 é o culto do faz de conta que eu sou feliz assim
 salário no fim do mês é o que conta paga as contas e faz bem pra mim
 não é o caso em que eu me encaixo
 sonho alto de mais pra viver por baixo igual capacho
 e acho que existem outros por aí
 que olham pras paredes só pensando em demolir
 pra ser livre, mas na real nem sabe como
 perdeu toda noção acostumado a viver com dono
 não condeno, mas não concordo e não me adapto
 fora das paredes mais inspiração eu capto
 me sinto apto pra cantar a liberdade
 que se esconde entre as paredes de concreto da cidade

[refrão]

Algun teto de concreto da cidade, abriga o restante
 da liberdade semelhante a que escorreu pela sargeta da calçada
 se escondeu entre as paredes ou partiu pra outra
 morreu de fome, frio, sede
 pois sem abrigo não há, pra onde voltar
 pra poder descansar e pensar
 na estratégia pra continuar lutando pra manter a liberdade que se tem
 as adversidades não se sabe
 de onde elas vem que cara elas tem
 pelas mãos de quem vem com ordem de quem alguém me diz
 porque eu não posso ser feliz completamente
 sem que alguém ou algo tente, tumultuar minha mente
 mas eu sigo em frente sempre,
 vou nadando mesmo que seja contra a corrente
 pra que eu possa construir meu verso meu abrigo, meu teto
 pra fazer minha versão da poesia de concreto

[Refrão:]

Charge:

Fonte: www.amarildo.com.br

APÊNDICE 4 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)**1. Dados de identificação**

Escola: E. E. Josepha Cubas

Disciplina: Geografia

Data: 15/04/2014

Série: 1º ensino médio

Bimestre: 1º bimestre

Professor: Gabriel Grazzini Gabriel

2. Unidade Didática: Geopolítica do mundo.**3. Tema: Região e Geopolítica, uma elucidação dos Conflitos regionais**

4. Conteúdos:

- Região
- Geopolítica
- Conflitos regionais

5. Objetivos específicos:

Elucidar a problemática acerca dos conflitos regionais a partir da relação entre região e geopolítica.

Espera-se que o estudante seja capaz de observar que existe uma relação entre região e geopolítica, através de regionalizações e que isso permeia as diferentes escalas geográficas (local, regional e global).

6. Duração: 50 minutos

7. Desenvolvimento Metodológico:

No início da aula realizar uma problematização inicial sobre o espaço e vida urbana. Assim, pretende-se tornar mais “palpável” o assunto aproximando o cotidiano do estudante do conteúdo estudado, através das práticas cotidianas e a observação da existência de diferentes áreas na cidade levando-os a refletir que estas diferentes áreas existem em escalas além da local, como a regional e a global.

Num segundo momento, através de aula expositiva e dialogada com auxílio de esquemas na lousa, realizarei uma explanação sobre o conteúdo de região e a existência dos regionalismos para demonstrar que o encontro destes regionalismos podem levar a conflitos regionais e que estes possuem uma base espacial, ou seja são parte da geopolítica.

Por fim, realizarei em conjunto com os estudantes um exercício de sistematização na lousa.

8. Avaliação:

Pedirei uma síntese escrita dos estudantes sobre região e geopolítica.

Referências

BEZZI, Meri L. **Região**: uma (re)visão historiográfica – da gênese aos novos paradigmas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2004.

São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Geografia. São Paulo: SEE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

APÊNDICE 5 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)

1. Dados de identificação

Escola: E. E. Josepha Cubas

Disciplina: Geografia

Data: 02/09/2014

Série: 1º ensino médio

Bimestre: 3º bimestre.

Professor: Gabriel Grazzini Gabriel

2. Unidade Didática: “Os sentidos da globalização” e “A economia global”

3. Tema: Região e Globalização

4. Conteúdos:

- Região

- Globalização

- Economia global

5. Objetivos específicos:

Elucidar a problemática acerca da globalização a partir da relação entre região e globalização. Dando atenção a economia global em especial ao dólar.

Espera-se que o estudante seja capaz de observar a globalização como uma disseminação desigual de capitais, tecnologia e cultura, por isto espera-se que façam a analogia de que a cultura globalizada pode ser uma espécie imposição de um certo regionalismo sobre outras regiões. Assim a globalização existe como dominação. E isso permeia as diferentes escalas geográficas (local, regional e global).

6. Duração: 100 minutos

7. Desenvolvimento Metodológico:

No início da aula retomar a problematização sobre região e as prática cotidiana de transitar pelo espaço. Assim, pretende-se tornar mais “palpável” o assunto aproximando o cotidiano do estudante do conteúdo estudado, através das praticas cotidianas e a observação da existência de diferentes áreas na cidade levando-os a refletir que estas diferentes áreas existem em escalas além da local, como a regional e a global.

Num segundo momento, através de aula expositiva dialogada com auxílio de esquemas na lousa, realizar uma explanação sobre o conteúdo de globalização enfatizando a escala global da economia e por isso o papel exercido pelo dólar.

Por fim, realizarei em conjunto com os estudantes um exercício de sistematização na lousa.

8. Avaliação:

Pedirei uma síntese escrita dos estudantes sobre região e globalização.

Referências

BEZZI, Meri L. **Região**: uma (re)visão historiográfica – da gênese aos novos paradigmas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2004.

São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Geografia. São Paulo: SEE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

APÊNDICE 6 - roteiro plano de aula simplificado (adaptado de libâneo, 1994)

1. Dados de identificação

Escola: E. E. Josepha Cubas

Disciplina: Geografia

Data: 14/10/2014

Série: 1º ensino médio

Bimestre: 4º bimestre.

Professor: Gabriel Grazzini Gabriel

2. Unidade Didática: “Natureza e riscos ambientais”

3. Tema: Erosão e espaço escolar

4. Conteúdos:

- Erosão

- Agentes modeladores do relevo

5. Objetivos específicos:

Elucidar o conteúdo de erosão através da observação teórica e empírica.

Espera-se que o estudante seja capaz de observar a erosão que esta ocorrendo no espaço escolar de forma empírica e que o associe ao conteúdo teórico deste tema geográfico.

6. Duração: 100 minutos

7. Desenvolvimento Metodológico:

No início da aula levar os estudantes até área do espaço escolar que vem sofrendo processo de erosão hídrica. Pedir para que anotem o que estão observando.

Num segundo momento dentro da sala de aula, através de aula expositiva e dialogada com auxílio de esquemas na lousa, demonstrarei que o que foi observado são vestígios do processo exógeno de formação do relevo, mais especificamente da erosão hídrica

Por fim, realizar em conjunto com os estudantes um exercício de sistematização na lousa.

8. Avaliação:

Pedirei uma síntese escrita dos estudantes sobre erosão e o que foi observado.

Referências

São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Geografia. São Paulo: SEE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.