

Marlene François Motta

**ESPAÇO VIVIDO / ESPAÇO PENSADO:
o lugar e o caminho**

Porto Alegre (RS)

2003

Marlene François Motta

**ESPAÇO VIVIDO / ESPAÇO PENSADO:
o lugar e o caminho**

Dissertação de Mestrado apresentada a
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, Instituto de Geociências – Programa
de Pós-Graduação em Geografia para
obtenção do título de Mestre em Geografia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Copetti Callai

Porto Alegre (RS)

2003

MARLENE FRANÇOIS MOTTA

**ESPAÇO VIVIDO / ESPAÇO PENSADO:
o lugar e o caminho**

Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Instituto de Geociências – Programa de Pós-Graduação em Geografia para
obtenção do título de Mestre em Geografia

Porto Alegre (RS), ____ de Agosto de 2003

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Copetti Callai

Prof^a. Dr^a. Dirce Maria Antunes Suertegaray

Prof. Dr. Nelson Rego

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vanzella Castellar

AGRADECIMENTOS

*À Helena, minha orientadora,
principalmente, por ter acreditado.*

*Ao Álvaro, Dirce, Nelson e Rosa, meus professores do Pós,
pelas chaves.*

*Ao Telmo, Tatiana, Licurgo e Felipe, marido e filhos,
pelo apoio, incentivo e paciência.*

*À Lisa e Mara, minhas irmãs,
pelo suporte em Ijuí*

*À Ana Andréia, Cristiane, Emersom, Gerusa, José, Luciane,
Luiz Carlos, Mariângela, Nadir e Viviane,
pela bela parceria.*

RESUMO

Este trabalho procura verificar como a Geografia contribui para a formação de docentes e para a construção de uma concepção de mundo que vá além de uma simples percepção de formas. Investiga o caminho sócio-intelectual de um grupo de dez acadêmicos de Geografia, buscando saber como eles se percebem como pessoas e como, cotidianamente, percebem e constroem os seus espaços. Reflete sobre o que é o espaço e como nele se estabelecem as diferentes relações.

Palavras-chave: Geografia, espaço, identidade e pertencimento, lugar, formação do professor.

ABSTRACT

This study intends to verify how Geography contributes to educate teachers and to create an understanding of the world that overcomes the ordinary perception of the forms. It investigates the social and intellectual development of a group of Geography University student, expecting to find out how they perceive people and how, in their daily lives, they feel and build their own space. It studies the space, what it is, and the way different kinds of relations are created in it.

Key words: Geography, space, identity and belonging, place, teacher's education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O ESPAÇO DAS NOSSAS VIDAS	14
2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO	37
2.1 Como entender o espaço geográfico	38
2.2 A relação homem – espaço	43
2.3 As relações de poder e a construção do espaço	50
2.4 A análise do espaço.....	59
2.5 A construção de raciocínios geográficos	63
2.6 A representação do espaço	68
3 A PERCEPÇÃO DO MUNDO E A GEOGRAFIA	72
3.1 A percepção do mundo e a construção de conceitos	73
3.2 O social e o cultural na percepção do mundo.....	81
3.3 A visão de mundo e a Geografia.....	92
3.4 Lugar e cotidiano	95
3.5 O espaço vivido.....	103
3.6 Conhecer para transformar	106
4 OS CAMINHOS DA ESCOLA E DA GEOGRAFIA.....	117
4.1 A difícil Geografia da escola	118
4.2 A memória e a intencionalidade do ensino.....	121
4.3 A Geografia do professor	128
4.4 A nova formação do professor de Geografia	135
4.5 A turma GEO 97, com os olhares de quem faz a prática	141
4.6 Do espaço de trabalho ao caminho do pensar e fazer a escola.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
BIBLIOGRAFIA.....	155

INTRODUÇÃO

Ao longo da História da Educação Brasileira, a Geografia tem conseguido se manter como componente curricular da educação básica por se tratar, sem dúvida, de uma disciplina que apresenta conteúdos considerados adequados. Deve-se, entretanto, considerar outro importante significado para sua presença na estrutura curricular, qual seja, o seu caráter formativo (o que se percebe, também, em um conjunto de outras disciplinas, como História, Literatura, Filosofia). Na medida em que estuda as transformações do espaço, a Geografia, além de simplesmente fornecer informações, permite-se questionar ordenamentos e apontar alternativas. Devassando lugares, ela reflete sobre os não-lugares; estudando o local, ela percebe a intervenção do global. Sendo assim, a Geografia contribui para que o aluno, ao refletir sobre o espaço, possa refletir sobre a sua própria condição de vida e sobre as suas possibilidades de agir nesse espaço, individual e coletivamente.

Pela abrangência do seu campo de estudo, a Geografia apresenta-se como uma disciplina privilegiada para perceber toda a complexidade do mundo atual. Mundo este que se faz presente no cotidiano e no lugar de cada aluno.

O trabalho, aqui apresentado, tem por objetivo verificar como essa Geografia contribui para a formação de docentes e para a construção de uma visão de mundo. Como se comportam ou se transformam as pessoas, quando têm, diante de si, novas propostas, novos caminhos e novas perspectivas? O ensinar desperta esta curiosidade. No entanto, o resultado da relação ensino-aprendizagem é quase sempre uma incógnita. No espaço formal da sala de aula, procura-se estimular, sistematizar a construção do conhecimento e, mesmo que esse espaço seja rico de conteúdo e de trocas, a construção do conhecimento é um processo complexo, cujo resultado é difícil de aferir. Como avaliar a bagagem de conhecimento que cada indivíduo traz? Como mensurar o próprio processo de troca, aquisição e construção de novos saberes? Os instrumentos de avaliação, por melhores que sejam, pelas suas próprias limitações técnicas, não têm conseguido responder satisfatoriamente a estas questões. Como saber se os novos referenciais teóricos, as discussões coletivas, enfim, se a vida escolar contribuiu de alguma forma para melhorar a vida cotidiana dessas pessoas? Se a intencionalidade do processo ensino-aprendizagem, qual seja, contribuir para uma sociedade melhor, realmente faz-se presente (como? em que medida?) em outros espaços, fora do espaço formal?

O processo de globalização, que o mundo vive hoje, parece que envolve a todos, sem consulta prévia, e tende a afastar o sujeito da convivência com a família, com os vizinhos, enfim, com o “pequeno mundo” que é o seu lugar. A vida no bairro, no pequeno povoado, na cidade interiorana passa a perder valor diante da imensidão de um mundo complexo e rico que desfila lá fora, distante e inatingível, mas ao mesmo tempo próximo, porque invade o cotidiano, mesmo que de maneira virtual. A festa existe, mas, muitas vezes, o nariz bate no vidro que separa: da TV,

do automóvel, da vitrine, da janela. Tudo está ali, próximo, visível e intocável. O “pequeno mundo” fica feio, sem atrativos diante do desfilarm de um mundo limpo, colorido, divertido. O que é o bairro do Passo¹ diante das luzes de Nova Iorque, Paris, São Paulo, Disney, Cancun? A felicidade está lá ou, pelo menos, assim fazem pensar. No entorno estão as casas pobres, as ruas sujas, pessoas mal vestidas e sem brilho. Pior, um mundo que parece não ter valor, pois também esse valor sobre as coisas é introspectado de fora, de um mundo próximo ao virtual.

Sobreviver nesse mundo é possível? Talvez. Existem regras, pelas quais vencem os melhores, os mais capacitados, os mais rápidos. Muitas vezes, aceitar tais regras, significa submeter-se a uma ordenação, a um modelo econômico, cultural, social, estruturado historicamente de cima para baixo, de fora para dentro. Essa idéia de caminho único é, no mínimo, preocupante.

Também aqui se encaixa a questão central deste trabalho. Verificar se o estudo da Geografia possibilita uma leitura do espaço que vá além de uma simples percepção de formas. Se, através da observação, da descrição e da interpretação, é capaz de construir raciocínios geográficos que possibilitem a percepção do significado de cada relação, de cada coisa, de cada símbolo construído nesse espaço vivido, sem perder a visão do todo. Mais ainda, se contribui para que as pessoas possam viver e atuar nesse espaço, buscando outras verdades, identificando-se com o seu lugar, enfim, reconhecendo-se como pessoas presentes no mundo.

¹ Um dos bairros mais antigos de São Borja, junto ao rio Uruguai, onde está localizado o Cais do Porto, antigo ponto de passagem para a Argentina, antes da construção da ponte internacional.

Para pensar essas questões e colocá-las em discussão, foi feito o presente estudo. O trabalho envolveu um grupo de dez acadêmicos, que iniciaram, em agosto de 1997, o recém instalado Curso de Geografia da URCAMP/São Borja. Durante quatro anos estes dez alunos encontraram-se em sala de aula, em trabalhos extraclasse, em viagens de estudo, em reuniões familiares e sociais. Todos residiam em bairros da cidade de São Borja e todos trabalhavam para o próprio sustento ou contribuíaam no sustento da sua família.

Ao observar a visão de mundo que essas pessoas construíram ao longo de quatro anos de curso e de convivência, busca-se a compreensão de como se realizou o processo de construção do conhecimento e, nesse processo, qual foi a contribuição dos referenciais teóricos colocados à sua disposição.

Em todo o trabalho, a fala dos alunos e as idéias dos diferentes autores vão se tramando num texto que pretende teorizar, sempre, sobre as questões decorrentes da temática central dessa pesquisa que é:

Investigar quais são as perspectivas de vida desses alunos, como eles se percebem como pessoas e como, cotidianamente, percebem e constroem os seus espaços. Ao fazer isso, refletir também sobre o que é esse espaço e como nele se estabelecem as diferentes relações dos seres humanos, entre si, com coisas e lugares e com o mundo.

A estratégia utilizada levou em consideração, principalmente, a relação dos sujeitos pesquisados (os alunos) com o pesquisador, num processo de construção, em que interagiu a teoria com a prática. A complexidade do observado, empiricamente, foi sendo teorizado, para uma compreensão mais significativa,

porque a observação empírica torna-se relevante, quando alinhada a um referencial teórico. Por isso foram extremamente importantes as leituras de geógrafos, como: Milton Santos, Paul Claval, Armand Frémont, Vesentini, Helena Callai, Dirce Suertegaray; de educadores como Paulo Freire e Mario Osorio Marques, bem como pensadores de outras áreas: Edgar Morin, Humberto Maturana, mais o instigante trabalho de Vygotsky. Além dos citados, muitos outros autores contribuíram para a análise e compreensão das informações coletadas.

A história de vida que cada aluno escreveu, depoimentos em reuniões, conversas de viagens, relatórios, registros fotográficos e outros documentos elaborados durante a vida acadêmica, tudo serviu como subsídio, para avaliar o caminho sócio-intelectual construído pelo grupo. A partir dessas informações, observações, acompanhamento extraclasse, tentou-se compreender a contribuição da Geografia para a transformação no fazer cotidiano e no modo de pensar dessas pessoas. Até que ponto a vida acadêmica contribuiu, também, no processo de construção de conhecimento e se a intencionalidade do ambiente educativo resultou em algum saber, saber fazer e saber pensar.

A pesquisa começou com a intencionalidade da dissertação e os alunos acompanharam toda a construção desse trabalho. Em muitos momentos, foram aproveitadas conversas informais, cujos registros no texto são discutidos e analisados. Durante todo o período de produção da pesquisa, eles estiveram bastante presentes, tendo acesso ao texto, lendo e relendo as anotações e, muitas vezes, voluntariamente, trazendo contribuições, comentando e revendo os próprios depoimentos. Como a maioria estava iniciando novas atividades docentes, os

encontros aconteciam, também, em função da sua necessidade de orientação, de material pedagógico ou didático. Alguns, estiveram mais presentes, pela disponibilidade de tempo e, em alguns casos, por maior interesse, como foi o caso dos dois alunos que faziam especialização em Geografia na vizinha cidade de Santiago.

Foram registrados depoimentos desde o início do curso de Geografia até o momento em que esse trabalho estava nos últimos retoques². A fala dos alunos vai aparecer, sempre, destacada em *itálico*, identificada com o nome verdadeiro de cada um.

A apresentação dessa dissertação está estruturada em quatro partes. A primeira apresenta as pessoas envolvidas na pesquisa. A segunda parte busca entender e analisar a construção do espaço geográfico e como se processa a sua representação. Na terceira parte, procura-se pensar como o ser humano apreende seu mundo e como o decodifica, a partir do seu lugar e do seu cotidiano. O quarto capítulo caminha pela Geografia da escola, do professor e pela nova formação do professor de Geografia. Nesta última parte, insere-se a contribuição dos alunos participantes da pesquisa, hoje professores de Geografia e que, voltando um olhar para a sua trajetória acadêmica recente, procuram analisar o seu atual fazer pedagógico.

² A idéia dessa pesquisa surgiu apenas em 2001, quando o projeto passa a ser montado com o conhecimento dos alunos. As informações registradas, anteriores à esse período, foram buscadas na memória das pessoas envolvidas, e em relatórios e trabalhos, disponíveis no Laboratório de Geografia da URCAMP/São Borja.

Sem contar com um modelo preestabelecido para esse trabalho, buscou-se, principalmente, investigar corações e mentes. Com certeza, para essa construção, é bem apropriada a repetida expressão de que o caminho aprende-se ao caminhar.

1 O ESPAÇO DAS NOSSAS VIDAS

Este capítulo divide-se em duas partes.



Na primeira parte, estão eles: a Luciane, o José Marcandes, a Viviane, a Mariângela, a Gerusa, a Ana Andréia, o Luiz Carlos, a Cristiane, a Nadir e o Emersom, **apresentando-se**.

Um pouco da história de vida de cada uma dessas pessoas, que são parte desse trabalho, está nas páginas a seguir. Por opção, todos se apresentam com a sua verdadeira identidade. Como disse o José Marcandes, “mostrando a cara”. Literalmente, porque, junto com a fala de cada um, está o seu retrato.

As fotografias exibidas são todas de viagens, trabalhos, festas, enfim, atividades desenvolvidas com o grupo.

Na segunda parte, estão as **minhas palavras**.

*Meu nome é **Luciane Quevedo Almeida**. Tenho 25 anos e morei até os 15 anos com meus pais na localidade de Timbaúva – fica uns 51 km da cidade de São Borja. Fiz o fundamental lá e quando passei para o ensino médio vim morar na cidade.*



Quando comecei a faculdade tinha 21 anos e não trabalhava. Morava com uma tia. Meu pai me sustentava, pagava a faculdade. Ele é agricultor e trabalha no Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Depois eu consegui trabalho. Quando eu completei o quinto semestre, consegui contrato para trabalhar com Geografia na escola de Timbaúva, quando instalaram lá o ensino médio. Trabalhei dois anos lá. Se não tivesse fazendo faculdade não teria conseguido.

No começo do curso, eu não estava gostando, mas com o passar do semestre, fui pegando gosto. Foi a melhor época da minha vida.

Estou concluindo o curso este ano, de 2003. Estou muito feliz, pois o curso fez com que eu me realizasse como pessoa. Hoje sou uma pessoa empregada. Na nossa cidade o emprego está muito difícil. Trabalho 36 horas na E. Municipal Duque de Caxias, no bairro Itacherê. Estou cedida pelo Estado.

*Eu, **José Marcandes Andrade da Cruz**, nasci no ano de 1971, no Rincão de Sant'Ana, interior do município de Santo Antônio das Missões. Sou o 2º dos cinco filhos do seu Braz e dona Olinda. Meu pai possui uma pequena propriedade rural, na qual pratica a agricultura familiar. Minha mãe é dona de casa. Tive uma infância tranqüila e saudável. Sempre ajudei meu pai [...] Não tínhamos luz elétrica para assistir TV. O que nós fazíamos de noite era conversar e contar causos. Somos uma família bastante unida.*



Estudei até a 8ª série no interior. Depois fiquei dois anos sem estudar por questões financeiras e falta de escola. Em 1998, consegui uma bolsa de estudo na Escola Normal SCJ, pois a minha grande vontade era ser professor. Por vários motivos, quando concluí o curso, não foi possível exercer a profissão de professor. Aí decidi fazer o concurso para a Brigada Militar, o que me proporcionou ingressar na faculdade.

Ingressei em Pedagogia e, quando estava no 3º sem., em 1997, iniciou Geografia. Não tive dúvidas. Decidi iniciar e realizar o meu grande sonho, ser um professor de Geografia. Eu brincava com a turma dizendo que, mesmo antes de terminar o curso, já havia pedido demissão da Brigada. Aí diziam: mas professor ganha pouco! E eu dizia: Não importa, é a profissão que eu escolhi.

Hoje, aprovado em Concurso Público, trabalho 40 horas na Escola E. de Timbaúva. Tenho uma esposa, que sempre foi uma companheira, e um filho. Devo muito do que sou aos meus colegas. Quero continuar estudando para ser um professor sempre atualizado.

Meu nome é **Viviane Souza Rambo Volpato**. Nasci em 08.09.1975. Minha mãe chama-se Ruth, professora, e meu pai, Walter, já falecido, era mecânico. Tenho uma irmã, Elisiane, conhecida como Nina, que nasceu um ano e meio depois que eu. Minha infância foi normal. Gostava muito de dar aulas para as bonecas.



Quando eu tinha 13 anos, meu pai foi assassinado [...] Nos mudamos para um apartamento no centro, perto da escola onde minha mãe trabalhava. Eu e minha irmã estudávamos nessa escola. Eu sempre dei muito valor aos estudos. Quando fazia o Magistério, toda vez que precisavam de uma substituta, eu me oferecia para dar aulas.

Fiquei muito feliz quando comecei Geografia. Comecei na cara e na coragem, porque sempre tive muita dificuldade para pagar.

Em fevereiro de 1999 eu me casei. Convidei todos os meus colegas e professores. Foi um dia muito feliz para mim. No sexto semestre de aula, março de 2000, nasceu a Júlia. Fiquei só uns dias de repouso. Minha sogra e meu marido, que, na época, estava no quartel, se revezavam para eu continuar a faculdade.

Em 2001 fui chamada na DE para um contrato: dar Geografia de 5ª a 8ª na E.E. Tricentenário. Gostei muito desta escola. Como passei no Concurso Público fui nomeada, agora, em 2003, com 40 horas para essa escola - ensino fundamental e médio - e hoje estou com mais 10 horas de convocação. Trabalho bastante, mas estou fazendo o que eu gosto.

*Meu nome é **Mariângela Feltrin**. Sou filha de professora e me criei envolvida o tempo todo com caderno, escola, estudo. O curso de Geografia contou muito na minha vida, no modo de ver as coisas, de analisar, saber interpretar.*



Eu concluí o Magistério com 18 anos e não quis fazer os cursos que tinha em São Borja – Letras e Pedagogia. Quando começou Geografia, resolvi recomeçar a estudar. Já estava casada, com dois filhos e 28 anos. Na época, eu trabalhava com 40 horas no ensino fundamental, na Escola E. João Goulart. O que eu aprendi no decorrer desses anos, contava muito na maneira de eu trabalhar em sala de aula.

Hoje, trabalho como assessora da coordenadora da 35ª CRE (Coordenadoria Est. de Educação) e, à noite, 20 h na Supervisão do ensino Noturno da E. E. de Ensino Médio Tricentenário.

No trabalho que faço, eu tenho um envolvimento muito grande com professores – antes era com alunos – e essa visão de mundo que eu tive no curso de Geografia me ajuda muito. Até a entender o comportamento das pessoas.

*Meu nome é **Gerusa Lago Pedebôs**. Tenho 25 anos. Nasci numa família que vivia na zona rural do município de São Borja. Meu pai era pequeno agricultor e minha mãe foi professora primária durante uns 10 anos. Meus três irmãos e eu estudávamos na zona urbana, ficávamos em casa de parentes durante a semana. Até completar a 5ª série, eu estudei na cidade. Depois, até a 8ª, numa escola rural.*



Quando eu estava cursando a 7ª série meu pai veio a falecer. Minha mãe, inexperiente, precisou administrar financeiramente a família. [...] Terminei o fundamental e, não havendo escola de nível médio no interior, vim novamente morar na cidade e fiz o curso de Magistério. Ao concluir, não consegui emprego e não pude, por isso, ingressar logo em uma faculdade. Um mês antes do vestibular de 1997, que realizei, consegui empregar-me como secretária em um escritório de advocacia. Com meu primeiro salário fiz minha matrícula. Sempre sustentei sozinha meu estudo e isso, para mim, é motivo de orgulho. Saí do escritório no ano seguinte para entrar no magistério municipal com um contrato emergencial. Depois de dois anos assim, fui aprovada num concurso do estado e hoje sou professora da rede estadual.

Durante o curso, aconteceram outras coisas, também importantes na minha vida. Casei, tive minha primeira filha, tive responsabilidade com minha própria casa. Estas coisas, embora maravilhosas, dificultaram um pouco meus estudos, pois nunca deixei de trabalhar fora. Hoje sou vice-diretora na E.E. de Ens. Fundamental Militina Pereira Alvarez, no distrito de Nhu-Porã e, aprovada para o Ensino Médio (3º lugar) no concurso público de 2001, já fui nomeada e estou trabalhando na Escola Olavo Bilac, no bairro do Passo.

*Meu nome é **Ana Andréia Magalhães Godóis**. Costumo sempre tirar o Godóis quando vou assinar algo. Gostaria também de tirar o Magalhães [...]. Nasci no bairro do Passo, em 1975. Com um mês e 15 dias fui morar com meus avós. Eles que me criaram. Meu avô tinha um bar no Cais do Porto. Quando comecei a conhecer dinheiro, já comecei a trabalhar, ajudando meu avô. Fazia os mandados: compras, buscar cigarros pros fregueses, servir nas mesas, servir os correntinos¹ – essas coisas. Tinha que saber até fazer o câmbio. Apesar de ser bem geniosa, aprendi a conviver com todo o tipo de gente. Acho que isso até me ajuda hoje a entender meus alunos. Eu obedecia meu avô, ele era enérgico, sabia dizer não. Mas, meu Deus!, como eu gostava dele. Pena que ele não viu eu me formar. Ainda tem minha avó. Eles foram a família que eu tive, me acolheram também quando fui mãe solteira.*



Antes de começar Geografia, realizei dois vestibulares para Direito (meu sonho era ser juíza). Passei e não tinha dinheiro. Optei por Geografia, era mais barato. Os outros cursos eram mais caros. Eu não tinha pra nenhum. Procurei o dr.A., que é meu primo, ele me deu um cheque. Paguei a matrícula e com o troco, comprei cadernos e guardei para as passagens. Iniciei o primeiro mês, sabendo que seria o último, pois não gostava de Geografia, nem na escola...Com apenas 26 dias eu não tinha nem mais passagem [...] 1999 foi um ano terrível! Estudei o 2º sem. vendendo ceva em lata no Porto. No final do ano, rifei uma TV para fazer a rematrícula e, então, em 2000, fui chamada pelo Estado.

Fui doméstica, babá, garçonete, fiz de tudo, quitanda, ambulante, até jogo do bicho. Hoje, SOU PROFESSORA DE GEOGRAFIA, contratada com 35 horas semanais, na E. E. Viriato Vargas e estou me preparando para fazer o concurso.

¹ Em São Borja, os argentinos são chamados de correntinos, por causa da vizinha Província de Corrientes.

*Meu nome é **Luiz Carlos de Santis Alves**. Quando nasci, em 1971, nossa família morava no pátio da escola Getúlio Vargas. Minha mãe era merendeira. Meu pai já trabalhava na Prefeitura como encanador. Aos fins de semana fazia “bicos” .. meu irmão mais velho, o Marcírio, ia ajudar... Tinha minha irmã, a Solange (Gê). Quando eu tinha dois anos, nasceu o Getúlio. Minha mãe teve problemas e meu pai decidiu que ela devia deixar de trabalhar e se dedicar somente à casa e aos filhos. Financeiramente não foi uma boa, diminuiu a renda familiar [...].*

Quando tinha de quatro para cinco anos, meu pai começou a estudar para terminar o primeiro grau. Chegava cansado em casa, banhava-se, pegava a bicicleta e ia para a escola. Foi nessa época que meus avós maternos vieram morar na cidade... próximo da nossa casa. A vida não estava fácil lá na campanha, um fundão chamado Taquara Mansa. Era muito longe para comercializar o pouco que se produzia e meu avô, sempre foi um “boa vida” [...] ia vendendo tudo, gostava de



festa [...]. Sempre me identifiquei muito com o meu avô, muito mais que com meu pai. Era um homem grandão, sempre de botas e bombacha, lenço no pescoço, domava cavalos, lidava com couro, sabia tudo da lida campeira. Não havia estudado muito, mas era muito culto, lia muito, gostava de política, sempre mostrava fotos que tinha junto com o ex-presidente João Goulart, com o Leonel Brizola [...]. Ele não falava, mas foi uma decepção ter vindo para a cidade, o mundo dele “desmoronou”. Quase tudo que sei de campo, aprendi com ele, jogar truco também [...].

Aos dezessete anos, tive uma discussão com meu pai, já trabalhava como auxiliar de escritório no hospital e decidi sair de casa... Estava cursando o ensino médio [...]. Depois de muito trabalho, avanços e recuos estratégicos, cheguei à universidade aos 26 anos. O magistério foi uma opção. O curso de Geografia nem tanto [...] um ano depois eu estava fascinado pela ciência geográfica e não mais pensava em ser historiador.

*Eu sou a **Cristiane**.*



Meus pais sempre batalharam para me dar uma vida digna, a mim e aos meus irmãos. Tive uma boa infância, bastante tranqüila. Aos sete anos entrei no Colégio E. de São Borja, onde fiz o ensino fundamental e médio. Sempre fui uma aluna estudiosa e interessada. Tem uma coisa que eu nunca esqueço: quando estudava nas séries iniciais, todas as noites meu pai chegava do trabalho e ia olhar meus cadernos e de meus irmãos e, na medida do possível, nos ajudava nos

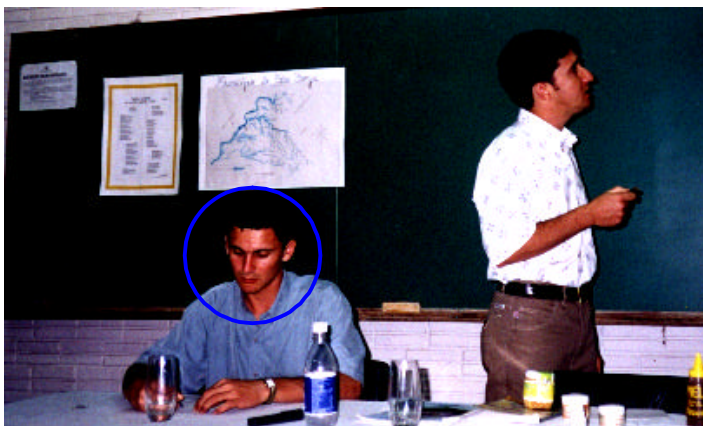
deveres e nos ensinava a ler. Hoje, quando vejo os pais dos meus alunos dizerem que não têm tempo para seus filhos, eu não consigo acreditar. Lembro da dedicação dos meus pais, mesmo os dois trabalhando o dia inteiro.

Acabando a 8ª série, resolvi o Magistério. Na verdade foi a única opção [...] pois meus pais não tinham condições de realizar meu sonho de ser fisioterapeuta e como sempre fui muito decidida e pé no chão, ingressei no Magistério [...]. Após o estágio, resolvi me casar e no mês seguinte prestei concurso. Tive uma boa colocação. Pude escolher a escola que ficava mais próxima de casa. O início foi bastante difícil, tinha cinco planejamentos em duas turmas diferentes [...] com o tempo fui descobrindo [...] as pessoas são diferentes umas das outras e que têm inteligência e idéias bem distintas.

Em 1997 comecei o curso de Geografia sem nenhum apoio. Meu marido, talvez por ciúmes, não queria, e meus pais, muito conservadores, temiam que, com o fato de sair todas as noites, iria perder o marido. Mesmo assim, resolvi fazer o curso, pois senti que seria muito bom para mim. E realmente, foi...

Meu nome é **Emersom Ciocheta Roballo**. Com 17 anos ingressei no curso de Geografia, por acaso, pois não estava realmente certo... Na realidade gostava mais de História. Optei por Geografia e não me arrependo.

Lembro-me pouquíssimo da minha infância [...] eu usava óculos e tinha uma pessoa que, quando eu passava na frente da sua casa, sempre me chamava de prof. Pardal. [...] Em 1993 meu pai foi demitido do emprego depois de 15 anos.



Instaurou-se uma nova crise em minha casa. Eu trabalhava em pequenos serviços, como entregar jornal, limpeza de pátios e fazia serviços na rua para minha vizinhas que trabalhavam numa casa noturna.

Em 1994, eu estava com 14 anos, arrumei emprego numa loja. Minha função tinha um nome bem pomposo: Auxiliar do Serviço de Apoio Administrativo. O que eu fazia era vender calçados, ir aos bancos, às vezes limpava os carros do dono da loja e cortava a grama de sua casa. As minhas colegas de loja (todas com idade para serem minha mãe) eram pessoas boas para mim, tanto que, quando fui convidá-las para minha festa de formatura, elas me deram a camisa e a gravata que eu usei no baile.

Em 1995 comecei a trabalhar num escritório de contabilidade, como office boy. Seis meses depois, era responsável pelo setor fiscal do escritório. Em 97 comecei a trabalhar no escritório em que estou atualmente. Trabalho, também, como professor de Geografia nos cursos: Pré-vestibular, ESA e ESPECEX. Estou concluindo o Pós, a nível de Especialização em Metodologia do Ensino da Geografia, na URI, em Santiago.

O curso de Geografia me proporcionou um amadurecimento pessoal e intelectual. Quando converso com algumas pessoas, percebo que elas têm preconceito a determinados assuntos e também dificuldade em entender outros [...].

Aos 26 dias do mês de fevereiro de 1965 começa minha jornada na vida terrena, onde fui batizada de **Nadir Lima**. Meu primeiro contato com o mundo se deu



em uma pequena vila, Linha Mila Norte, em São Paulo das Missões. [...] Convivi mais com meus tios e minha avó materna. Brincava muito e ajudava minha mãe no serviço de casa. Lembro-me quando chegava o Natal. Que felicidade!

Por motivos profissionais do meu pai nos mudamos para São Borja, eu então com cinco anos e meio e dois irmãos. [...] Minha mãe passou a ter problemas circulatórios e a ausência de meu pai piorava ainda mais e aí voltamos [...] eu na 2ª série, pois havia sido reprovada em São Borja. Em Mila Norte havia um único colégio, administrado por freiras. A grande parte dos alunos, era de origem alemã. Na minha sala, só eu e outro colega éramos morenos. [...] Meus colegas colocavam merenda na minha pasta para me acusar de roubo. Riscavam as classes e denunciavam como se fosse eu e lá vinham punições. No recreio e nos jogos, dificilmente era convidada...

Minha vida foi assim: nos mudamos e nos mudamos e mudamos... No início de 74, fomos morar em São Luiz Gonzaga [...] uma casa enorme. Infelizmente conseguimos morar somente três meses... (Aí nasceu meu quarto irmão). A casa era assombrada. Cadeiras mudavam de lugar, as luzes acendiam e apagavam, [...]. A gota d'água foi a noite que resolvemos acender velas e rezar... tivemos que abandonar a casa de madrugada. Era tão assombrada, que os parentes que nos visitavam pousavam no hotel. Na verdade, eu gostava daquela sensação de medo. Os fantasmas nos acompanharam em Santo Antônio e, também, depois, em Santana do Livramento, quando meu pai resolveu plantar no Uruguai, [...].

No ano de 1985 retornei aos estudos. Matriculei-me para cursar o magistério, nas freiras [...] o que já foi um sacrifício para mim, pois cada dia que passava me decepcionava mais [...] pregavam a igualdade, a fraternidade e discriminavam pobres e negros, enalteciam os filhos da elite são-borjense, [...].

No ano de 1986, tive a oportunidade de ser convidada por meu pai a fazer parte da Antiga e Mística Ordem Rosacruz (AMORC). Comecei, aos poucos, a conhecer-me melhor... o papel de cada um no universo [...].

O ano de 88 vai ficar marcado para sempre. Primeiro, porque casei. Segundo, foi o nascimento do meu sobrinho, hoje meu filho adotivo, que amo muito. Foi também o ano que minha mãe fez uma cirurgia e não resistiu. Do final de 88 até metade de 99, passei muito trabalho... nossa alimentação tornou-se precária, tanto que os mamás do menino eram substituídos por chás. A fome é uma sensação horrível [...] após vencida esta etapa de seis meses, a vida foi melhorando.

Em 1992 nasce minha filha biológica, a Maria Vitória e se parece muito comigo [...]. Fui aprovada em outro concurso e chamada a assumir em 1997, completando 40 horas. Comecei o tão sonhado curso superior. Ingressei em Ciências Biológicas, não era o que eu queria e aí optei por Geografia. Imaginei o curso fácil, mas a medida que avançava percebia o quanto era amplo e complexo.



Minhas palavras

Falávamos de coisas talvez já sabidas, mas que, ao serem outra vez ditas, eram tão novas e tão antigas como um amanhecer. (SARAMAGO, 1996, p. 203).

As concepções de mundo, as leituras do lugar, do cotidiano, enfim, do espaço vivido, apresentadas neste texto, são as que considero relevantes. Com certeza, existem abordagens diferentes, outros autores de reconhecida capacidade, tanto no campo da Geografia como nas outras áreas do conhecimento das quais me utilizei. São, entretanto, os autores aqui apresentados que mais me tocam e, em cujas produções, encontro portas e janelas abertas para buscar explicações para as análises que me proponho a fazer. Socorro-me de Maturana (2001, p. 23), para evitar maiores justificativas com relação as minhas opções: “não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção”.

O trabalho que me proponho a fazer está muito ligado a toda uma trama de emoções. A começar pelas circunstâncias em que iniciei o caminho do ensino da Geografia no curso de graduação, o que contribuiu para que eu tivesse um olhar diferente para com a turma de alunos, que é objeto de estudo da presente pesquisa.

Acabava de aposentar-me, depois de anos e anos, como professora de Geografia e História da rede pública estadual. Digamos que eu estava assim à – toa na vida, quando me chamaram para integrar o corpo docente de um recém iniciado Curso de Geografia da URCAMP de São Borja. A princípio, descartei a possibilidade de voltar a dar aulas. Tudo o que eu queria, naquele momento, era sombra e água fresca ou, melhor dizendo, fazer só o que me desse alegria, prazer. Como comecei a

trabalhar muito cedo – já no Curso Normal eu trabalhava para me sustentar e ajudar minha família – sentia-me mais do que no direito de, finalmente, usufruir o privilégio de não fazer nada.

Somos uma construção histórica, sem dúvida. Existem heranças impregnadas, entranhadas que carregamos e penso que a vida, na verdade, é uma cadeia de acontecimentos que se entrelaçam, bem como fala Capra no seu livro “A Teia da Vida”. As coisas não acontecem isoladamente. Há uma relação em tudo o que acontece.

Minha avó era professora, minhas tias eram professoras, e meu pai era professor de uma escola rural, quando eu nasci. O lugar tinha o nome de Arroio Bonito. A nossa casa era junto da escola, e o pátio dos alunos era o nosso pátio. Portanto, posso dizer que nasci, praticamente, dentro de uma escola. As mais remotas imagens da minha infância estão ligadas a uma sala de aula, a giz, a um quadro-negro. São imagens fragmentadas que tive o cuidado, a curiosidade, de pesquisar, para saber que eram verdadeiras e não fruto da minha imaginação. Alunos chegando a cavalo, as carteiras duplas. De merenda, puxa-puxa de melado enrolado em palha de milho, pão de milho, laranja e bergamota. Alguns, ainda, traziam a lousa (um dos meus objetos de desejo) em sacolas de pano a tiracolo. Entretanto, o que mais me marcou foi, sempre, a sensação de como tudo aquilo era importante. Como a escola era importante, como o saber era uma coisa importante e respeitado pelas pessoas do lugar. Durante meus longos anos de magistério, mesmo, nos períodos mais difíceis, quando se lutava contra a desvalorização da categoria, quando, através da mobilização do magistério, com muitas greves,

buscava-se melhoria salarial, plano de carreira, eleição de diretores, e quando muitos abandonavam as salas de aula em busca de atividades mais rendosas, essa sensação nunca me abandonou.

Talvez por tudo isso, também pela curiosidade e em parte pela necessária solidariedade para com as pessoas, que estavam preocupadas em trazer novos cursos a nossa cidade, voltei para a sala de aula. Mas voltei pensando: “não estou em início de carreira, não preciso provar nada a ninguém, quero ser feliz dando aula”. E foi realmente o que aconteceu.

Durante meus últimos anos na rede pública estadual, entre outras turmas, havia trabalhado com Geografia nas 5^{as}-séries, quando via muitos problemas na metodologia, nos programas curriculares e, principalmente, na relação afetiva dos professores com as crianças. Meu projeto inicial de mestrado foi sobre esse tema. Entretanto, eu estava tão envolvida no meu trabalho com a turma de graduação que não conseguia mais pensar no projeto original. Foi a Helena, minha orientadora, quem primeiro apercebeu-se disso e perguntou se eu não gostaria de trabalhar em cima do que estava fazendo naquele momento. Foi a luz no fim do túnel. Devo esclarecer, no entanto, que muitas dessas questões que me inquietavam e motivaram o primeiro projeto, de certa maneira, continuaram fazendo parte do presente trabalho, apenas passaram a ser pensadas e focadas em escalas diferentes. Por exemplo, existem problemas e preocupações com a metodologia e com o currículo do curso de graduação, assim como, também, estão presentes as questões de relacionamento e de afetividade ligadas à aprendizagem. Assim, mudou a perspectiva do projeto, mas, em si, a essência permaneceu.

A primeira turma do curso de Geografia, esta que subsidiará nosso trabalho e que será chamada de GEO 97, era pequena, iniciou com onze alunos e permaneceu com dez. Eu tinha bastante tempo para dedicar-me às aulas, para pensar com tranqüilidade. Havia tempo, também, para conversar com os alunos, para ir descobrindo o mundo de cada um, os seres humanos interessantes que eram, com histórias muito interessantes. Com certeza, a maioria dos alunos, que passa pela nossa vida, é assim, apenas não se tem tempo de olhar mais demoradamente para cada um. Muitas vezes, os alunos, são tão somente números no caderno de chamada. Sempre fui uma professora realmente preocupada com a aprendizagem das crianças e adolescentes, mas hoje me dou conta que poderia e deveria ter trabalhado muitas coisas de forma diferente. Penso que nós, professores, passamos a “afunilar” nossa vida intelectual. O tipo de escola que existe, a nossa preparação para essa atividade, a cobrança da própria sociedade daquilo que espera da escola, tudo nos leva a ficar nas questões de sala de aula, nas tarefas de rotina e deixamos de olhar maior, para a vida. Parece que, muitas vezes, nós, professores, fechamos os horizontes, ao invés de abri-los. E aí é de perguntar-se: como vamos mostrar horizontes para nossos alunos, quando limitamos o nosso olhar e o nosso pensar? Se fazemos uma leitura limitada ou truncada do mundo, como vamos trabalhar o espaço geográfico?

A Geografia mudou. E mudou, porque o mundo mudou. Como diz Frémont (1980, p. 257-258), “os primeiros geógrafos fizeram-nos descobrir o mundo”, hoje todas as montanhas e rios têm nomes e, nos mapas, “as manchas sem identidade desapareceram”. Mas, mesmo quando os fluxos de conhecimentos veiculados através dos meios de comunicação “arrumam a geografia universal na prateleira das

coisas arcaicas e fora de moda”, mesmo assim, “situar-se no espaço desde os lugares familiares da infância até o vasto mundo desconhecido, permanece ao mesmo tempo muito difícil e indispensável”. Muito difícil pela “complexidade crescente das relações que unem os homens aos lugares”.

Então, voltamos à questão inicial. Como trabalhar geograficamente um mundo novo? Ou, especificando melhor, como entender e explicar esta complexidade crescente, quando não dispomos de um maior conhecimento da “fecundidade dos diferentes caminhos do conhecimento” (MORIN, 1996, p. 93)? Como desenvolver um raciocínio geográfico que, no entendimento de Andrade (1993, p. 59), deve considerar de forma integrada as “duas grandes categorias científicas, o espaço e o tempo” ?

Tais questionamentos não surgiram com o primeiro dia de aula. Eles foram se incorporando às aulas na medida em que o curso de Geografia avançava. Com certeza, as respostas corretas, se é que existem, não foram todas encontradas, porém alguns caminhos foram descobertos.

A experiência que tive, na graduação, foi muito gratificante. Principalmente pelas relações construídas ao longo dos quatro anos, pela alegria de conviver com um grupo de alunos e com alguns professores que descobriam juntos que aprender pode ser muito bom. Bom, não no sentido de utilidade, mas no sentido de compartilhar saberes com os outros, na emoção e na aventura de descobrir coisas novas e discuti-las.

Faço parte de uma geração impregnada de uma considerável carga cultural, de toda uma concepção de mundo baseada na racionalidade e na objetividade. Com tal bagagem, estava sendo um pouco complicado pensar, analisar com transparência, essa nova vivência. Nesse contexto, entrou o pensar de Maturana. Não que eu me inspirasse em Maturana, até porque meu contato com as suas idéias aconteceu no início de 2001. A sua leitura foi realmente importante no apontar caminhos para algumas análises que tento fazer agora, bem como encontrar algumas respostas para muitas das questões que o cotidiano da vida em grupo apresenta. A importância que ele dá à subjetividade, às emoções e a forma como as explica, traz compreensão quando um certo desassossego emerge do fundo da alma, diante de uma realidade que, em muitos momentos e lugares, nega espaço ao sonho e à utopia.

Maturana faz uma bela reflexão sobre a relação de nossas emoções com a construção do conhecimento e das relações humanas. Segundo ele, “vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano” (2001, p. 15). Para ele, o estudo das emoções e da linguagem é uma necessidade se pensamos em relações humanas democráticas e no humano como “o centro” das vivências neste mundo, especialmente ao final deste século de “esplendor tecnológico, no decorrer do qual progrediu um embrutecimento emocional.” (MONTEIRO, 1988, p. 127).

Ana, uma das alunas, por dificuldades financeiras cursou apenas parte das disciplinas oferecidas e, por isso, precisou conviver com outras turmas. Apesar dos vários desentendimentos com os antigos colegas, ela sempre se refere a turma GEO

97 de uma forma muito afetiva: *Minha turma se formou em 2001 (1º semestre). Eu, como deixei algumas cadeiras estou concluindo agora, em 2002... Sinto falta de todos eles, pois as turmas que eu peguei são frias. Com meus colegas, éramos uma família.*

No entender de Maturana (2001, p. 92). “o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenadas consensuais de ações e emoções. Eu chamo este entrelaçamento de emoção e linguagem de ‘conversar’”. Parece que assim também pensa o professor Marques (1998, p. 62), quando diz:

Desta forma, conversar sobre as próprias experiências de vida e sobre o que nelas se aprendeu é realizar a interlocução de saberes em que se faz a educação e, de modo especial, a formação profissional, imprimindo-lhe assim vida nova e novos significados, em face aos dinamismos da sociedade e da cultura e à ampliação dos horizontes que se abrem como desafio ao entendimento compartilhado e à ação solidária de todos nas comunidades em que vivem e trabalham.

A Luciane, outra aluna da GEO 97, apresentou dificuldades em algumas disciplinas e não conseguiu se formar com os demais. Em uma reunião de avaliação, ela falou diante de todos: *... vocês foram a minha segunda família, porque os problemas que eu tinha, eu vinha e falava com vocês. Muitas vezes as gurias me aconselhavam o que era certo porque eu não estava perto dos meus pais e não tinha com quem conversar e, para mim, a tristeza maior é eu não estar me formando agora junto com vocês [...] então eu queria falar que vocês foram os meus melhores amigos até hoje. As vezes tivemos discussões, mas isso foi passageiro. Vocês foram o alicerce, me ajudaram a evoluir muito. Eu tenho muito que aprender agora no final do curso, através de leituras, mas eu vou conseguir me formar. Com outra turma, que não vai ser a mesma coisa.*

Quando penso nas aulas de Geografia dessa turma, lembro que os alunos gostavam de estar juntos, procuravam não faltar às aulas, não por medo das faltas ou de perder o conteúdo, mas, principalmente, por sentirem prazer, alegria na convivência. Os assuntos eram sempre muito envolventes, também muito polêmicos. Eles discutiam tudo, desde as atividades cotidianas dos seus diferentes trabalhos até as relações sociais, familiares. Aqui estão alguns retalhos de suas falas, em histórias de vida ou encontros informais, durante o período de aulas ou, mesmo, após o curso concluído:

- Todo mundo motivado caminhava na mesma direção – professores e alunos. Tinha uma sintonia. E todo mundo sabia a vida particular de todo mundo. Ainda nos reunimos. Sempre que um é nomeado tem que oferecer uma janta. (Mariângela).

- O Luiz tem atitudes que as vezes acabam irritando. Ele gosta de ser o centro das atenções. Por exemplo, ele convida para estudar e quer discutir apenas os seus trabalhos [...]. O que não se pode negar é que ele sempre procurou ajudar os colegas e tenho que admitir que as atitudes dele faziam com que nós procurássemos fazer os trabalhos melhores que o dele para não ter que ouvir ele se gabando. Lembro uma vez que ele chamou a Ana Andréia de jurássica, retrógrada, ultrapassada. (Emerson).

- Foram quatro anos de dedicação, noites mal dormidas, frio, fome, nervosismo, ansiedade, reclamações dos filhos e marido [...]. Muitas vezes saía de casa chorando por deixar um filho com febre, com dor. O pai cuidava mas não é o mesmo que a mãe estar por perto [...]. Mas ao chegar na sala de aula, na maioria das vezes, eu esquecia os problemas, o cansaço, porque os colegas eram maravilhosos! (Nadir).

- *Eu aprendi muito, cresci muito como pessoa, pois a nossa turma é maravilhosa. Os colegas são maravilhosos. Antes de acabar o curso eu já estou sentindo falta da turma. Depois vai ficar mais difícil de se encontrar.* (José).

- *Hoje, já formado, entendo que meus colegas de graduação tiveram influência determinante em minha formação, principalmente na área humana. Todos, sem exceção, deixaram uma marca positiva na constituição, talvez definitiva, dos meus valores éticos. A turma reduzida tornava o ambiente propício para nos analisarmos e emitirmos opiniões reciprocamente. [...] Os traços marcantes do perfil de cada colega mostraram-me que modos diferentes de ver o mundo podem convergir para finalidades comuns. E o quanto é importante conviver, valorizar e procurar entender as opiniões e o jeito de ser diferente [...]. Só entendi assim, após a conclusão do curso e da nossa separação física.* (Luiz).

- *Quando fiquei grávida, todos participaram. Torciam! Ficaram sabendo antes que o meu marido, o Juliano.* (Viviane).

- *[...] e resolvi fazer o curso pois senti que seria muito bom para mim. E realmente foi. Conheci pessoas maravilhosas, amigas, inteligentes. Claro, tivemos várias divergências, mas nada que abalasse as nossas estruturas.* (Cristiane).

- *Inscrevi-me para o curso de Matemática [...] não abriu turma e optei por Geografia. Tive oportunidade de mudar de curso no 2º semestre, mas estava envolvida pelos colegas e pela própria Geografia.* (Gerusa).

Mais uma vez o professor Marques (1997, p. 142) vem contribuir, quando reforça o seu pensar sobre o valor do relacionamento humano, da comunicação necessária à construção da cidadania, quando diz que “Quanto mais parecem dispensadas as relações interpessoais, calorosas e densas, mais se exigirão elas num mundo aberto à cidadania de todos por igual, diferenciação e plural na valorização do que nos está próximo e nos é familiar”.

Segundo Maturana (2001, p. 97), “a constituição biológica humana é a de um ser que vive no cooperar e no compartilhar.”

As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: “as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos”. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (MATURANA, 2001, p. 92).

Em todos os depoimentos pode-se observar uma carga emocional bastante grande. Com certeza, a ligação afetiva que existia na turma contribuiu muito para que eles rompessem barreiras, resolvessem muitos problemas e buscassem novos horizontes. Principalmente, contribuiu para que se acreditassem como seres humanos capazes de construir novas relações com o espaço vivido, através de novos saberes.

Quando Santos (1996, p. 252) diz que, “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, entendo que cada sala de aula é um lugar, e o seu cotidiano pode conter significados e possibilidades para um melhor entendimento geográfico do mundo vivido. Cada aluno tem uma história e continua a construí-la na relação com os outros, na descoberta do seu mundo e de outros mundos. Mas essa construção, essa trama de descobertas individuais e coletivas, como acontece? Como perceber o jogo sutil que se processa no espaço cotidiano dos lugares, quando, segundo Santos (2000), o local busca um sentido para a vida e o global busca resultados?

Parece que quanto mais se estuda, pensa-se, discute-se, mais pontos de interrogação aparecem. Talvez a vida seja, na verdade, um grande ponto de interrogação e, na procura de respostas, vamos construindo caminhos. Nas fala de pensadores, como Humberto Maturana, Paulo Freire, Mario Osorio Marques e Milton Santos, com certeza, encontramos muitos caminhos, para construir algumas respostas. Utilizando a metáfora construída pela Nadir, em algum momento de conversa, pode-se dizer que eles nos dão *chaves, depende de nós, abrir*.

2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO

O que é o espaço? Como pensar o espaço nos dias atuais, quando o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico parece ter encolhido o mundo? Em uma época de mudanças, faz-se necessário uma releitura de conceitos e uma leitura mais demorada no que está sendo produzido para melhor refletir sobre as relações dos seres humanos com o mundo e com os seus semelhantes.

Não existe um espaço com nada. São os seres humanos que o preenchem, juntando/transformando as coisas próprias da natureza mais as coisas que eles próprios produzem. Quando se percebe, portanto, que são os seres humanos que preenchem e fazem o espaço, começa-se também a perceber o quanto esse espaço é dinâmico e complexo, porque nele são construídos símbolos, significados, as relações, os mitos, as crenças, as emoções, o visível e o invisível.

O modo como esse espaço é percebido e vivido está, com certeza, muito relacionado a como as pessoas vivem e se percebem. A qualidade da interação que cada um desenvolve com o espaço físico e com o espaço social está diretamente ligada a como cada pessoa consegue encaminhar o seu processo de individuação. Assumindo a sua identidade, a pessoa vive realmente, desenvolve uma relação de pertencimento em relação ao mundo que a abraça e também ao mundo que a

repele, principalmente quando sente-se capaz de decifrá-lo e de representá-lo. É uma relação semelhante a que se tem com água. Quem sabe nadar, mergulha, joga-se na água e tem com ela uma relação que pode ser prazerosa, cuidadosa quando necessária, mas sempre de cumplicidade. Quem não sabe nadar, fica à margem. Além de não desfrutar, tem medo, porque qualquer poça d'água mais profunda representa um perigo.

É preciso, assim, ter com o mundo e com a vida uma relação de cumplicidade – ser parte. A vinculação com esse espaço, a sua apropriação e valorização, a consciência dessa ligação, cria no ser humano um sentimento de pertencimento a um lugar. Isso lhe dá identidade. Essa identidade está territorialmente situada no tempo e no espaço.

São vários os autores que ajudam a entender tudo isso: E o que eles têm em comum? A mesma visão do espaço. Um espaço que tem importância quando é vivido e, para ser melhor apreendido, precisa ser pensado, interpretado.

2.1 Como entender o espaço geográfico

No meu entender, a Geografia tem a função primordial de capacitar o homem a encontrar a habitação do ser-no-mundo. Não importam suas variações e oscilações através dos tempos históricos. O que permanece - tal como o núcleo do átomo cercado das mais estranhas propriedades entre os constituintes e em relação à energia que o define – é o vínculo primordial, entre o homem e o lugar na terra, onde os mortais residem, junto com as "coisas". (MONTEIRO, 1988, p. 141).

Entender e explicar como os seres humanos ocupam o espaço terrestre, como se relacionam em sociedade e como se relacionam com tudo o que existe na

superfície da Terra (solo, árvores, rios, seres vivos, chuva, frio, calor) e com tudo aquilo que são capazes de construir (objetos, cidades, símbolos, sonhos e expectativas), enfim como acontece a construção do espaço, é esse o campo da Geografia. Quanto mais se diversificam, especializam-se as diferentes atividades da sociedade, mais complexas tornam-se as relações que se estabelecem neste contexto e por isso “o espaço hoje tem de ser considerado como um espaço de fluxos e não mais de lugares absolutos” (CALLAI, 1999a, p. 25).

Assim, o espaço deve ser estudado como um campo de existência de relações, de distâncias, de tamanhos, de extensões, de diversidade, de diferenças e de relatividade, sem esquecer jamais que o que permanece sempre, como bem diz Monteiro, é o histórico vínculo entre o homem e o seu lugar na terra.

Pensar essa geografia nova (nova, porque nem sempre teve tais preocupações), atenta e respeitosa às múltiplas leituras do espaço exige “romper com a visão de estabilidade” (SUERTEGARAY, 2000, p. 18), exige um compromisso de participação com o movimento permanente e sempre novo da vida que, como um rio, vai construindo e modificando caminhos, num contínuo terminar e começar.

É difícil definir o espaço geográfico, como também é difícil definir outras categorias. É apropriado lembrar Sack (1986, p. 18), quando ele faz algumas reflexões sobre definições:

O valor de uma definição é medido na proporção em que esta definição auxilia na indicação dos efeitos importantes de um fenômeno.

Uma definição nunca é totalmente inclusiva. Ela está focada em uma ou algumas características de um fenômeno. Um fenômeno que contenha essas características se enquadra na definição, ainda assim ela vai possuir muitas outras características, e pode ter outras definições.

Apesar de tais dificuldades, das limitações que os conceitos e definições muitas vezes impõem às idéias, faz-se necessário partir de alguns conceitos, de trabalhar com alguns teóricos, a fim de delinear caminhos e apontar direções ao presente trabalho, considerando que “cada conceito expressa uma possibilidade de leitura do espaço geográfico delineando, portanto, um caminho metodológico.” (SUERTEGARAY, 2000, p. 20).

Cavalcanti (2002, p. 19) diz que o “espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade; ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações”.

Frémont (1980, p. 115-17), trabalhando com o espaço vivido, refere-se à organização do espaço “como um jogo de combinações encaixadas e hierarquizadas”. Ele explica o espaço em diferentes níveis, partindo do “espaço infra-local”, ou seja, do espaço embrionário do ser humano, passando pelo “espaço social”, onde se estabelecem inter-relações mais complexas (como a organização das famílias, das profissões, da aldeia ou bairro urbano) até chegar na região. Em uma forma mais abrangente, mais global, estaria o “grande espaço ou domínio, num nível intermédio entre a região e toda a superfície do globo”.

Frémont (1980) dá um destaque especial ao “lugar”, colocando essa categoria como ponte entre o “espaço infra-local” e o “espaço social”, “como elemento

⁴ Segundo Frémont (1980, p. 116), este estágio está mais afeto à psicanálise, mas a Geografia não deveria ignorá-lo, considerando a possibilidade de captar melhor “as combinações superiores”.

essencial da estruturação do espaço”. Segundo ele, é, no lugar, que a percepção do espaço acontece de forma mais espontânea, mais personalizada, porque suas delimitações e fronteiras apresentam-se mais nítidas, mais perceptíveis.

A Geografia está ligada às mudanças que ocorrem. Se a crise da modernidade está pondo de cabeça para baixo muitos retratos do mundo e se, por muito tempo, fez-se uma leitura do mundo pensando o espaço como algo estável, espaço “receptáculo, espaço continente, lugar de ocorrência do fenômeno geográfico” (SUERTEGARAY, 2000, p. 18), hoje são outras as reflexões. Hoje o humano fala mais alto. É o espaço com a presença do ser humano que merece ser estudado, mas este humano presente como “como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço” (CALLAI, 2001, p. 134).

É um fato relativamente novo o estudo do espaço a partir da sua organização pelos movimentos sociais, assim como o interesse das ciências humanas pela construção cotidiana de uma sociedade constituída de pessoas que têm nome e endereço, ou seja, a concepção de uma sociedade que se constrói no tempo e existe em lugares, pois de acordo com Claval (2001, p. 403), “toda sociedade vive tanto de temporalidades quanto comporta localidades”.

O mundo hoje está diferente. As explicações dessa nova ordenação do espaço, tanto em escala local como global, tem que ser em novas bases, e, a Geografia, pretende se colocar entre as disciplinas científicas consideradas, hoje, úteis para a compreensão de um mundo em transformação. Para tanto, precisa ser reformulada a estrutura teórica e metodológica que fundamentou, até recentemente,

uma Geografia que, prioritariamente, serviu para governos conquistarem e controlarem territórios, subsidiou empresas a mapearem jazidas minerais e contribuiu, basicamente, para que aventureiros mostrassem gente e lugares exóticos. Categorias fundamentais ao estudo da ciência geográfica, como território, fronteira e Estado, precisam ser redimensionadas, para uma melhor leitura e compreensão do espaço local e global. É, portanto, o próprio espaço que precisa de um novo olhar, talvez mais próximo e mais humano, ao mesmo tempo que também mais universal, mais global.

Nessa nova conjuntura geográfica, o trabalho de Santos está se mostrando extremamente importante. Santos (1997, p. 26) explica que “o espaço não é uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas”. Ele considera o espaço como “um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. Para melhor captar esse arranjo de objetos e essa sociedade em movimento é necessário apreender os “dois recortes superpostos e complementares do espaço geográfico atual” (SANTOS, 2001, p. 105), explicados como verticalidades e horizontalidades.

As verticalidades estruturam-se num espaço de fluxos que organiza as relações a partir da ação de agentes externos, adaptando comportamentos e relações locais aos interesses globais. É o caso, por exemplo, de uma grande empresa de capital estrangeiro quando se estabelece em determinado local visando apenas aos seus interesses econômicos, sem compromisso algum com seu entorno,

com as necessidades e expectativas da população. As coisas e pessoas do local são apenas um recurso dentro de uma macro projeto econômico que busca essencialmente resultados.

“As horizontalidades são zonas de contigüidade que formam extensões contínuas” (SANTOS, 2001, p. 108), onde pessoas vivem, produzem, individual ou coletivamente. Para essas pessoas, o espaço é muito mais que simples recurso, é “abrigo”. Quando trata das horizontalidades, Santos (2001, p. 109) faz referência ao “espaço banal”, como sendo aqueles “espaços que sustentam e explicam um conjunto de produções localizadas, interdependentes, dentro de uma área cujas características constituem, também, um fator de produção”.

Horizontalidades e verticalidades atuando como forças centrípetas, estabelecem um jogo de poder num mesmo espaço. Se o que essa dinâmica busca, conforme Santos (2001, p. 111), é uma “readaptação às novas formas de existência”, a construção, o direcionamento desse processo dialético vai depender do sentido que os seres humanos desejam dar à sua existência, individual e coletivamente.

2.2 A relação homem – espaço

Portanto, pode-se dizer que são as relações que acontecem no espaço, que o caracterizam. Não há como separar as coisas das criaturas humanas, pois as coisas passam a ter significados a partir da importância, do uso, do valor que lhes é dado por alguém. As relações que se estabelecem entre os seres humanos, entre os

seres humanos e as coisas, vinculando, ainda, o tempo ao espaço, formam uma rede que preenche e faz a existência do espaço. Um espaço vazio não existe. O que está nele e o que nele acontece é que lhe dá significado. Pensando assim, pode-se dizer que o espaço é uma construção histórica. Reforça-se a idéia, citando-se novamente Suertegaray (2000, p. 18),

[...] o espaço geográfico é a coexistência das formas herdadas (de uma outra funcionalidade), reconstruídas sob uma nova organização com formas novas em construção, ou seja, é a coexistência do passado e do presente ou de um passado reconstruído no presente.

E, pode-se acrescentar, é também a coexistência de um futuro que está sendo já construído, projetado. O futuro não é uma peça desgarrada daquilo que foi e está sendo. Ele, de certa forma, já se faz presente.

Enquanto herdeiras do que já foi construído, do que está posto no espaço, as pessoas estão enredadas a modos de vida, a costumes, hábitos que fazem parte da sua vida. Ao mesmo tempo em que o ser humano é um produto do meio, ele está sempre produzindo o meio. Para tentar entender melhor a construção do espaço a partir dessa perspectiva, é importante a contribuição de Vygotsky que pesquisou como o meio social interfere na construção das funções mentais superiores. No caso, é interessante para a Geografia esse novo olhar sobre o desenvolvimento humano, que procura explicar o ser humano não como alguém que se “socializa”, que se “adapta”, mas como um ser que faz a “conversão das relações sociais em funções mentais” (PINO, 2000, p. 53).

As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano. (PINO, 2000, p. 61).

Ninguém escolhe a família, a cidade o país onde vai nascer. Quem nasce na China vai falar chinês, vai fazer aquele cumprimento que chinês faz. Vai pensar como chinês. Uma criança criada em apartamento, que passa praticamente o dia assistindo à televisão, vai fazer leituras do mundo bem diferentes de outra que mora na periferia e passa o dia catando latinhas ou mora na zona rural e ajuda nas lides do campo. Um aluno que nasce na zona ribeirinha do rio Uruguai vai estar familiarizado com a linguagem dos pescadores, vai estar carregado das vivências do lugar, das relações que se encontram de certa forma estruturadas na fronteira, tanto as relações familiares, de amizade, como as de poder e de mercado. Essas situações diferenciadas não determinam a vida da pessoa, mas exercem influência, pois, segundo o pensamento de Vygotsky, “o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana.” (DUARTE, 2000, p. 83).

Na perspectiva em que se situa Vigotski, as relações sociais são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social. Isso nada tem a ver com qualquer tipo de determinismo mecanicista que ele mesmo critica, uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza mas determinados pelos homens (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos (PINO, 2000).

As diferentes posições sociais, construídas historicamente, mostram o quanto tais condições podem influenciar as pessoas, o quanto interferem no seu agir, na sua relação com os objetos e com os outros seres humanos. Toda uma herança construída e reconstruída na cotidianidade, carregada de significados, tem muito a ver como as pessoas olham e lidam com o espaço vivido. Certamente o lugar e o tempo são elementos relativamente importantes como fatores de interferência nas/das ações humanas.

- [...] sonhava em trabalhar como agrônoma. Esse desejo despertou quando meu pai tinha granja, adorava ver as plantações nascendo, a terra arada e o movimento das máquinas [...]. Minha vida tomou rumos diferentes e nada disso se concretizou. (Nadir).

O desejo de ser agrônoma, como a Nadir conta, surgiu em virtude das suas vivências. Poderiam ser outras suas vontades, pois as atividades do pai foram diversificadas:

- Em 1971, nessa época meu pai plantava arroz e tinha uma recapadora de pneus em Itaquí. [...]. No início de 1974 meu pai ampliou seus negócios e fomos morar em São Luiz Gonzaga, eu com 9 anos. Quando completamos um ano de moradia em São Luiz nos mudamos para São Borja, permanecemos três meses e fomos embora para Santo Ângelo, onde permanecemos por um ano. Sentia-me uma nômade [...]. Meu pai abriu uma firma em sociedade com um amigo na cidade de Santo Antônio das Missões, o que ocasionou nossa mudança [...]. Em setembro de 1977 meu pai e seu sócio resolveram plantar no Uruguai. Permanecemos em Livramento por três anos [...] nos mudamos para São Borja, onde meu pai começou a trabalhar com uma revenda de carros, que era o que mais gostava de fazer e comprou terras e uma serraria em Garruchos.

A Nadir cursou Geografia e não agronomia pelas diversas circunstâncias que marcaram a sua vida. A sua concepção de mundo está muito ligada à relação que ela sempre teve com os lugares onde viveu. Pode-se observar pelo que ela diz do lugar onde nasceu, Linha Mila Norte, no município de São Paulo das Missões:

- Era um lugar fantástico! Rodeado de morros e matas, onde serpenteavam pequenos riachos de águas límpidas [...]. Era um lugar pacato, de pequenos produtores, colonos como eram chamados. Lembro-me da grande miscigenação que havia: italianos, russos, poloneses e alemães. Quando aprendi a falar, minhas primeiras palavras saíam enroladas devido as diversas pronúncias que escutava.

Claval (2001, p. 296), tratando da organização social e gênese dos espaços humanizados, coloca como introdução ao seu texto o seguinte:

[...] dominam as mesmas tecnologias, não têm a mesma capacidade Todos os membros de uma sociedade não têm as mesmas capacidades de deixar seu registro sobre o espaço, porque não de inovar, os mesmos recursos e os mesmos direitos. As marcas que uma cultura imprime ao espaço onde vivem aqueles que são seus portadores podem testemunhá-lo.

Apesar de, mais ou menos, marcadas por tudo que existe e é construído no espaço, as pessoas constroem a sua história, modificam, com o seu agir, o espaço onde vivem. As condições histórico-culturais não as impedem de atuarem como agentes que criam e constroem, como sujeitos de sua história, mesmo quando consciente e/ou inconscientemente são agentes transmissores de uma carga cultural. Se assim não fosse, não haveria uma história da humanidade. Parece que a responsabilidade de arranjar o mundo é outra vez, e ainda, colocada nas mãos dos homens e mulheres.

Diz Freire (2001a, p. 68) que o homem

[...] qualquer que seja o seu estado é um ser aberto [e] existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico.

Todo o agir humano é, assim, um resultado e um processo histórico-social, envolvendo também as condições naturais. O ser humano constitui-se como sujeito social na convivência com os outros e na sua possibilidade de intervenção nos acontecimentos. Vygotsky reforça esta relação do ser humano com o seu meio social, mas também afirma que a conversão do social em pessoal acontece “sem tirar ao indivíduo sua singularidade.” (PINO, 2000, p. 53).

Estudando o homem como um ser histórico-social, que, de certa forma, sofre influências do meio físico, do meio social e conserva sua singularidade, o que se apresenta mais fantástico, como maior valor agregado ao ser biológico talvez seja a sua capacidade de olhar adiante, conseguir desprender-se de um mundo que é e tentar buscar novas formas de viver, criar outros espaços. Quem sabe seja essa a essência do humano: ser utópico, ser capaz de sonhar e buscar um mundo que ainda não existe concretamente, mas pode ser concebido no seu imaginário, pode ser idealizado.

Da mesma forma como o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir em sua oficina, nós, mulheres e homens, como tais, operários ou arquitetos, médicos ou engenheiros, físicos ou professores, temos também na cabeça, mais ou menos, o desenho do mundo em que gostaríamos de viver. Isto é a utopia ou o sonho que nos instiga a lutar. (FREIRE, 2000, p. 133).

A Gerusa que morava na zona rural, apesar das dificuldades, sempre lutou por aquilo que sonhava, como ela conta: - *Terminei o ensino fundamental e não havendo escola de nível médio no interior, vim morar na cidade e fiz o curso de Magistério... Ao concluir o curso não consegui emprego e não pude, por isso, ingressar logo em uma faculdade. Mas esse sempre foi um ideal na minha vida. E, dentre quatro irmãos, eu fui a única, até o momento, que completei o Ensino Superior.*

Também para o Luiz Carlos foi importante ter um projeto de vida: - *Desde muito cedo – ainda no final do antigo primeiro grau – eu já entendia e sentia a necessidade de freqüentar à academia. Para mim, ser um profissional respeitado exigia no mínimo um curso superior. Tinha, no entanto, consciência de que meu projeto era um grande desafio devido à conjuntura. Nascido em família de poucos recursos financeiros, em uma cidade pequena e pobre que oferecia poucas oportunidades, as dificuldades eram muitas. Mesmo diante de tantas dificuldades, nunca encarei o meu empreendimento como um sonho. Para mim era algo que viria com o tempo, fruto de muito trabalho e dedicação. Não era algo fácil, mas era realizável.*

Para melhor compreensão do espaço geográfico e das possibilidades dos seres humanos poderem agir como sujeitos, dando um direcionamento a esse processo dialético, interessa buscar um melhor entendimento sobre as relações de poder no espaço, avançar na questão da territorialidade e seus significados.

2.3 As relações de poder e a construção do espaço

As relações entre sociedade, espaço, tempo e poder, levam ao estudo da territorialidade. De acordo com Sack (1986, p. 26), “as relações espaciais humanas são o resultado de influência e poder. Territorialidade é a principal forma espacial de poder”. Para Raffestin (1993, p. 158) “a territorialidade reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral”. Ele também destaca a importância do poder nessas relações, quando diz:

Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Os atores, sem se darem conta disso, se automodificam também. O poder é inevitável e, de modo algum, inocente. Enfim, é impossível manter uma relação que não seja marcada por ele. (RAFFESTIN, 1993, p. 158-159).

A interpretação de mundo que as pessoas fazem está relacionada à construção mental que elas têm do espaço e de como elas vivenciam, ativa ou passivamente, as relações de poder que se estruturam nos lugares. Por exemplo, em uma cidade pequena onde a maioria das pessoas se conhece, existe uma ocupação dos espaços que privilegia determinadas parcelas da população e isso é aceito como normal, como correto, porque sempre foi assim. É uma verdade estabelecida no espaço. Até em sala de aula podem-se observar alguns alunos (geralmente os de origem mais humilde, mais pobres) ocupando lugares e aceitando tarefas menosprezadas pelos outros, “servindo” a outros que consideram superiores, numa atitude que interioriza e torna legítima a opressão. Como diz Freire (1987, p. 50), “a autodesvalia é uma característica dos oprimidos”.

Quando um jornal local publica uma nota dizendo que “toda a sociedade se fez presente à recepção do dr. Fulano”, todos entendem a que sociedade o artigo está se referindo, e parte da população entende perfeitamente que não faz parte “dessa” sociedade. E isso é aceito como sendo um direito natural, estabelecido ao longo do tempo.

Toda essa ordenação do espaço cria formas diferenciadas de viver. Um jovem que vive em um bairro da periferia sabe que não vive no “mesmo mundo” em que vive um jovem de um bairro residencial nobre. Ele não tem acesso às mesmas coisas, aos mesmos objetos do espaço, pois este espaço “dominado, controlado, impõe não apenas modos de apropriação, mas comportamentos, gestos, modelos de construção que excluem-incluem” (CARLOS, 1999, p. 67).

A Ana Andréia escreveu na sua História de Vida: - *O curso (de Geografia) foi para mim um alicerce, uma base para que eu conseguisse um espaço no mercado de trabalho, mas principalmente um espaço na sociedade.*

Se ela conseguiu um espaço na sociedade somente após cursar uma faculdade, que espaço ela ocupava antes? Onde e como ela se colocava no mundo? Ela mesma responde: - *Eu estava por fora de tudo. Me sentia por baixo. Acho que é o que hoje chamam de excluído.*

Meses depois, ela reflete sobre as próprias palavras: - *Sabe professora, conseguir um emprego eu até poderia conseguir. Mas a faculdade me deu conhecimento. Acho que cultura é a palavra mais correta. A visão de mundo mudou.*

É como perceber que existe um espaço além dos meus dois vizinhos. A cultura me inseriu no mundo. Acho que a palavra é esta: inseriu. A visão social que eu antes possuía não era verdadeira.

De acordo com Lefebvre (1991, p. 198-199), toda a sociedade de classes é uma sociedade repressiva, e é o terrorismo da cotidianidade que a alimenta, pois “alimenta a falsa transparência do real e mascara as formas que mantêm essa realidade. Na vida cotidiana as pessoas impedem a si mesmas de crer na própria experiência e de percebê-la. Nada lhes proíbe, mas elas se proíbem...”

- Minha família tinha ideologia tradicional: porque o posicionamento tanto do meu pai quanto da minha mãe, que hoje é diferente, era bastante positivista no modo de ver as coisas. Como se as diferenças na sociedade tivessem que ser assim... por que sempre foi assim e isto é que era “natural”. Não que qualquer um deles não fosse solidário ou fosse egoísta. Não é isso. Acho que a Igreja ajudou muito nessa mudança de visão, quando se iniciaram as organizações em associações comunitárias e debates nos encontros, sobre desigualdade social, etc. (Gerusa).

Segundo Lefebvre (1991, p. 204), “a menor mudança de vida cotidiana parece impossível. Pôr em questão seja o que for que concerne à cotidianidade é grave, inquietante”. O ordenamento histórico da sociedade estrutura os espaços de tal forma que os seres humanos não se dão conta da parte que lhes cabe. É a partir de um novo cotidiano que pode acontecer uma abertura, uma quebra na forma de ver as coisas.

Na história contada pela Gerusa, o que contribuiu para que os pais tivessem outra visão da estrutura social, foram os encontros, os debates promovidos pela

Igreja que romperam algumas estruturas mentais. Como diz a educadora Grossi⁵ “se somos geneticamente sociais em nossas dimensões afetivas, o somos igualmente em nossa dimensão cognitiva. Aprendemos visceralmente num grupo, em interação e interlocução”.

Schwartz, em sua obra “Ao vencedor as batatas”, faz uma interessante análise sobre o clientelismo brasileiro. Apresenta-se aqui uma parte do seu texto numa tentativa de ver com outros olhos o que aqui está sendo apresentado.

A colonização produziu, com base no monopólio da terra, três classes de população: o latifundiário, o escravo e o ‘homem livre’, na verdade dependente. Entre os primeiros dois a relação é clara, é a multidão dos terceiros que nos interessa. Nem proprietários nem proletários, seu acesso à vida social e a seus bens depende materialmente do ‘favor’, indireto ou direto, de um grande. O agregado é a sua caricatura. O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. Note-se ainda que entre estas duas classes é que irá acontecer a vida ideológica, regida, em conseqüência, por este mesmo mecanismo. (SCHWARTZ, 2000, p. 15-16).

É um sociólogo que pensa sobre as posições sociais diferenciadas que se construíram ao longo da história do Brasil: o latifundiário, o escravo e o homem livre. A hierarquia dos espaços sociais produz relações bastante diferenciadas, muitas vezes conflitantes, porque coloca as pessoas em posições ou de superioridade, de mando, ou de inferioridade, de dependência, de subserviência. A situação de escravidão, quando existia, colocava os seres humanos num contexto histórico que impunha limites, que direcionava a vida dos membros das diferentes classes sociais, porque tanto aqueles que nasciam na casa-grande como os que nasciam na senzala estavam enredados em toda uma trama de significados, de valores próprios daquele

⁵ GROSSI, Esther Pillar. *Pião Brasil-desejo*, caderno de mandato de Deputada Federal. Brasília: 2002, p. 18.

tempo/espço. O mesmo acontece com a classe dos “homens livres”, cujo acesso “à vida social e a seus bens dependem materialmente do favor”. Isso está refletido no dito popular muito conhecido e repetido em versos: “Quem pode, manda e governa e obedece quem precisa”. O que é interessante observar é que, na maioria das vezes, quem está na situação de “obedece quem precisa” aceita como imutável a situação, como natural, como destino.

A indicação para um cargo, um nome para avalista, uma informação privilegiada, uma vaga na escola para o filho, um emprego, renegociação de uma dívida, um atendimento médico, tudo remete “ao favor”. Apesar dos avanços da sociedade na construção da democracia, ainda as classes mais pobres dependem, e muito, da boa vontade daqueles que detêm o poder ou estão próximos a ele. Na verdade, isso cria um círculo vicioso. Não se pode (não se sabe? ou, não se quer?) mudar, então, é melhor tirar proveito do jeito que dá. Tudo isso é um grande entrave quando se pensa na construção da cidadania.

- Eu fui na Prefeitura e pedi que pelo menos arrumassem transporte para ir e voltar de noite. Aí conseguiram e eu fui para São Marcos e dava aulas para 1ª e 2ª séries ao mesmo tempo. Fiquei no lugar de uma que tinha saído em licença gestante... fiquei durante um período, depois acabou e eu fui para São Miguel. No outro ano não consegui contrato. Eu tive dificuldade porque eu entrei com o meu salário... o dinheiro era todo para a faculdade. Como é que vou pagar a faculdade? Como é que vou continuar? ... aí tinha a J. na Prefeitura, que como eu digo, era um anjo, me deu uma força, arrumou daqui arrumou dali e eu consegui continuar a faculdade... porque se dependesse só de mim, aí eu não estava hoje aqui. E aí aos trancos e barrancos fui levando... (Viviane).

Além de uma construção histórica que acomodou a sociedade em classes diferentes, que dividiu a sociedade entre “os de cima” e “os de baixo”, em escala local e também global, a humanidade vive, atualmente, uma nova apropriação espacial, de certa forma aquilo que Milton Santos chama de verticalidades – uma invasão sem cerimônia do global no local. Cada vez mais o espaço se transforma em mercadoria, os comportamentos são orientados para lugares irreais, virtuais, um mundo criado pela mídia – fantasia, “lugares cada vez mais visuais, que invadem a vida das pessoas através do marketing, tornando-se lugares de desejo” (CARLOS, 1999, p. 68). Como exemplo, pode-se citar muitos programas de TV. Nas novelas, as relações afetivas são montadas e desmontadas como se monta e desmonta um quebra-cabeças; todo mundo é bonito, cabelo brilhante, roupa ditada pela moda, etc. A propaganda, também, mostra um mundo irreal, onde todo mundo pode comprar a geladeira, o carro, tudo é uma “barbada!” em suaves prestações.

Santos (1996, p. 272) analisa o ordenamento desse espaço e as novas modalidades de relações que nele se estabelecem, a partir de uma ordem global e de uma ordem local. A ordem global “busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade” e seu “espaço, movediço e inconstante, é formado de pontos, cuja existência funcional é dependente de fatores externos”. Já a ordem local, que ele chama também de espaço banal, “funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contigüidade”. Ou, ainda de acordo com o autor, o global “desterritorializa” e o local “reterritorializa”.

Na verdade, as pessoas vivem num espaço onde, na maioria das vezes, desconhecem as relações de poder que nele se estabelece e, sendo assim, perdem o controle do que acontece nesse espaço. Independente da sua vontade, há uma apropriação do espaço, uma hierarquização de posições, muitas vezes de forma tão sutil, que a maioria das pessoas não percebe. Hoje, a moda, a comida, a bebida, o lazer, até a arte e a literatura – tudo é consumido ou se torna “sonho de consumo” por conta do mercado, da mídia, que não transita apenas pelo espaço, mas se apossa do tempo. Santos (2001, p. 48) diz que “atualmente, as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos”.

É interessante lembrar Harvey (1992) que trabalha bem a interferência de imagens externas, o enfronhamento de concepções diferentes de vida num mesmo espaço. Ele diz, por exemplo, que

[...] por meio da experiência de tudo – comida, hábitos culinários, música, televisão, espetáculos e cinema -, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro. O entrelaçamento de simulacros da vida diária reúne no mesmo espaço e no mesmo tempo diferentes mundos (de mercadorias). (HARVEY, 1992, p. 270-271).

Considerando-se, pois, que a territorialidade é constituída por esse somatório de relações (sociedade, espaço, tempo e poder), “a partir de uma concepção que privilegia o político ou a dominação/apropriação” (SUERTEGARAY, 2000, p. 22), torna-se cada vez mais urgente saber interpretar esse conjunto de experiências e de informações. Ou a pessoa aceita ser um mero coadjuvante na história do mundo, fazendo parte da chamada “nação passiva”, ou luta para apropriar-se da sua vida, da sua história, do seu espaço, conhecendo e marcando com sua ação, o seu território.

Para que efetivamente se possa fazer uma leitura mais abrangente de toda a complexidade do mundo, é preciso aprender a “desenvolver a abstração, teorizar em cima da realidade estudada, estabelecendo todas as relações possíveis” (CALLAI, 2002, p. 66). Trabalhar novas idéias, amadurecer e incorporar conceitos na construção de conhecimentos possibilitam ao ser humano o auto-conhecimento, reconhecer-se como pessoa.

Autoconhecer-se tem um significado um pouco diferente do que simplesmente representar um papel social. É uma construção social, porque precisa dos outros para reconhecer-se. Mas é também uma construção mental, na medida em que essa construção não ocorre isoladamente e nem alheia aos fenômenos que interagem no espaço vivido e num tempo passado/presente. É preciso se olhar de longe, descobrir o que se vive, como se vive, onde se vive, com quem se vive. Descobrir principalmente a fronteira que existe entre a vida real e aquilo que se pensa viver. Callai (2002, p. 70) diz que esse amadurecimento e a incorporação dos conceitos na construção do conhecimento levam o ser humano à “construção e a compreensão da identidade e de seu pertencimento ao mundo como sujeito social e como cidadão com direitos e deveres.”

Quando o ser humano cria uma identidade, um sentimento de pertencimento, esse sentimento tenta se auto-sustentar ao longo do tempo e no espaço, em grande parte por estar alicerçado em estruturas sócio-culturais históricas. E aqui entra a importância de um conhecimento maior para poder não simplesmente aceitar o seu lugar e o seu cotidiano como uma condição natural. O conhecimento pode fazer brechas, apontar saídas quando o sentimento de pertencimento, por exemplo,

amarra a pessoa a um mundo muito limitado. Reforçando o que se dizia anteriormente, não é representar um papel, mas ter consciência que aquele lugar e aquele cotidiano é o seu espaço vivido, bom ou ruim. Saber que é um tempo e é um espaço de possibilidades.

A questão da formação de identidade é bastante complexa e não cabe uma grande análise neste trabalho. O que se quer deixar claro é que, neste trabalho, a construção do sentimento de pertencimento – o reconhecer-se no espaço – é a identidade territorial. Essa identificação, do ser humano com o seu espaço, acontece sempre em um contexto onde estão estruturadas relações de poder. Um poder que, visível ou não, torna-se menos traumático, quando pode ser interpretado, confrontado com outras realidades, desmistificado.

O trabalho intelectual, preocupado com a interpretação do mundo não produz sua transformação, mas é um passo importante na desmistificação ou na descoberta do sentido das representações que permeiam a vida cotidiana no mundo moderno com seus modelos de felicidade e de bem estar. (CARLOS, 1999, p. 62).

As relações – sociedade, espaço, tempo e poder – processam-se em cima de códigos, que vão desde a comunicação pela linguagem, hábitos impostos pelo convívio social, até um sistema mais complexo, criado pela tecnologia, que hoje globaliza o mundo. O senso comum não dá conta de interpretar tudo isso, porque as imagens e códigos, introjetados de fora, de outras realidades, nem sempre são processados ou internalizados pelas pessoas sem traumas. O local é invadido pelo global e é preciso um olhar maior para dar conta de interpretar, de apreender o que

realmente está acontecendo. Do contrário a pessoa perde-se, no sentido de não encontrar mais valores que possam dar significado ao seu mundo e, assim, ligá-la a esse mundo. O Luiz Carlos se deu conta do processo:

- A cada descoberta, a cada entendimento, a cada formação de um novo conceito sentia-me mais inteligente. Passava a entender melhor o mundo, as pessoas e eu próprio. Entendia que com isso a minha responsabilidade no mundo crescia, mas isso não me assustava, pelo contrário, deixava-me feliz. Já tinha um caminho a percorrer e sabia como caminhar. Sentia-me como se tivesse encontrado o meu lugar no mundo.

2.4 A análise do espaço

O poeta e músico Aldir Blanc ao explicar, numa entrevista, sua separação do parceiro João Bosco, disse: - "Ele estava cada vez mais internacional, eu mais suburbano. Ele ligado no som, eu na palavra"⁶.

Nesta explicação estão colocadas idéias de espaço: o global (internacional) e o local (suburbano), que podem ter significados outros que perpassam uma simples ordenação física, tipo mais perto ou mais longe, maior ou menor, mais simples, mais complexo. O mesmo acontece na segunda frase, com referência ao som e à palavra. A palavra comunica, tem identidade, compromete, porque vem carregada de significados do ambiente onde ela transita. A mesma palavra pode significar ternura ou pode ser ameaça, agressão. "Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que

⁶ Matéria publicada no jornal GAZETA MERCANTIL (SP), CADERNO Fim de Semana, 30, 31 e 1º de setembro de 2002, p. 6.

é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (MORIN, 2000a, p. 36). O som, no entanto, é sempre universal, porque não precisa de tradução. Para entendê-lo, basta a sensibilidade, a emoção. A palavra tem nacionalidade, o som é universal.

Uma metodologia utilizada pelo pensamento geográfico clássico, fundamentada apenas na observação e na descrição, no visível e no textual, não levaria em conta as relações sociais que estão introjetadas nas palavras “internacional” e “suburbano”, nem os significados simbólicos que o poeta pretende passar contrapondo “palavra” a “som”. Uma Geografia Tradicional não consideraria, na sua abordagem, a questão cultural, nem os valores simbólicos que marcam a vida social, como por exemplo, o que significa ser suburbano do Rio de Janeiro. Também não se aperceberia da velada intenção do autor ao juntar de um lado “internacional” e “som” e do outro “palavra” e “suburbano”.

Pode-se apresentar outro exemplo, como o bairro do Passo em São Borja. Quando alguém diz “sou do Passo”, isso não significa apenas uma localização, um mero endereço. Significa muito mais, porque ele está dizendo que é do “povo do Passo”. Que este é o seu território, porque a sua história confunde-se com a história do lugar. E o Passo é um lugar que tem uma história, como acontece com outros lugares. A história do Passo é ligada às reduções jesuíticas, à Guerra do Paraguai, ao rio Uruguai e ao contrabando e, também, a uma relação muito especial com a zona central da cidade. Portanto, a expressão está carregada de significados, de objetividades e subjetividades.

Ao dar ênfase ao seu lugar, a pessoa está fazendo questão de dizer de onde é, o que mostra a existência de um vínculo maior que um mero código de endereçamento postal. Com freqüência, acontece o contrário, as pessoas negam o seu lugar e, com isso, deixam de criar um elo com o seu espaço. Inconscientemente, elas também se negam. E aí o sentimento e idéia – tanto de pertencimento como de identidade – perdem sua clareza, embaralhando-se com outros sentimentos e outras idéias.

Como exemplo, cita-se um fato ocorrido na E. E. Apparício Silva Rillo, de São Borja, que recebia alunos de vários bairros, entre eles: o Paraboi e o Saravá. O bairro Paraboi tem uma história muito interessante ligada à passagem de tropas de gado que acampavam nas imediações da cidade – daí a origem do nome. Mesmo assim, os alunos negavam-se a admitir que moravam no Paraboi e davam como referência a Rodoviária, porque não gostavam do nome que, muitas vezes, era motivo de brincadeiras. Os alunos do Saravá, também, indicavam como endereço o cemitério ou o bairro São João Batista, que ficava nas proximidades. O Saravá era famoso pela presença de **pandilhas** (como diziam os alunos), grupos que, rotineiramente, envolviam-se com roubos e crimes. A maioria dos alunos desses bairros sentia vergonha do lugar onde morava. Tal sentimento não nasce gratuitamente. É fruto de uma estrutura escalonada da sociedade e de toda uma relação espacial possível de ser observada em qualquer cidade brasileira. As pessoas incorporam o olhar dos de fora e não conseguem construir uma relação de pertencimento com o seu lugar.

Se “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas” (CASTELLAR, 2000, p. 320), como avançar, construir uma idéia de cidadania se o ser humano não se percebe como sujeito do seu lugar?

No caso do Passo, por razões históricas, a população do bairro, de certa forma, reagia a uma marginalização social em relação ao centro da cidade, com uma atitude de afrontamento, tipo: *Sou passeano e daí, qual é o problema?* A história da cidade registra inúmeras brigas entre grupos do centro e do Passo.

Essas questões deveriam ser trabalhadas com mais sensibilidade nas escolas, pois, segundo Freire (2001), o caminho da existência vai do lugar para o mundo.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão de Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraçar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é o inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo. (FREIRE, 2001, p. 25).

Se uma Geografia Tradicional não dá conta de algumas análises, não se preocupa em captar da paisagem ou do texto outras mensagens além do que está posto, visível, podem-se buscar caminhos alternativos para analisar o espaço vivido/construído por seres humanos. A linha de pensamento ou “corrente teórica”, denominada nova Geografia Cultural, de acordo com Maia (2001, p. 90), “é responsável pela reaproximação da Geografia com a cultura, com os valores simbólicos da sociedade e, principalmente, pelo resgate da categoria ‘paisagem’”. Essa é uma das possibilidades de interpretação.

Talvez a perspectiva do olhar de quem faz Geografia deva mudar, para melhor captar o que realmente acontece com as criaturas humanas no lugar e no mundo. É preciso, como diz Monteiro (1988, p. 128), “tomar a geografia minimizando o seu contexto disciplinar (conflitos intradisciplinares) para, alargando o horizonte das relações (interdisciplinares), projetá-la no corpo geral da Ciência, inserindo-a na trama geral da Cultura”.

As contradições que acontecem no espaço são as contradições construídas pela humanidade. Se o espaço terrestre e sua ocupação pelo homem é o campo da Geografia, as vivências diferenciadas que nele acontecem extrapolam os limites de uma ou mais disciplinas. Não será apenas o geógrafo ou o historiador, ou o biólogo, ou um filósofo que vão dar conta de interpretar a complexidade das relações humanas na superfície terrestre. O fato de trabalhar num campo do conhecimento não significa excluir o outro. A vida não é fragmentada, pelo contrário. Mais uma vez se traz a contribuição de Monteiro (2002, p. 232) quando explora a Geografia na Literatura:

A Literatura através do romance – ficção, criação artística –, em sua proposta de nos dar uma visão particular do Mundo – o homem e seu ofício de viver –, tem que se revestir de uma estrutura espaço-temporal. Isto em qualquer tradição cultural, já que espaço-tempo são categorias *a priori*.

2.5 A construção de raciocínios geográficos

Pode-se começar pensando onde, como e o que se vive. Descrever o lugar e analisar quais as relações que nele se estabelecem, como se dá a produção do espaço e quais as possibilidades que o espaço construído oportuniza às pessoas que nele vivem. Raciocinar geograficamente é perceber como a ação concreta das relações humanas no espaço constroem as paisagens. É ainda dar-se conta de que

as experiências individuais e coletivas vividas pelas pessoas no passado continuam existindo no presente e possibilitam a existência do/no futuro, porque se materializam no espaço, criando formas.

Raciocinar geograficamente é, assim, considerar o tempo-espaço como uma categoria importante na ciência geográfica, pois “existe hoje uma vivência cotidiana de espaço como simultaneidade e de tempo como universalidade” (CAVALCANTI, 1998, p. 16).

- Durante esses quatro anos eu ia a pé da minha casa até a escola pelos trilhos do trem, pois a rua era de chão batido e todos os alunos da escola iam pelos trilhos para não “comer poeira” dos caminhões que descarregavam na Cooperativa Imembuy, além de obviamente ser um costume dos alunos percorrerem o “trajeto dos trilhos”. As vezes os vagões iam até próximo à minha casa e eu pegava carona me dependurando neles. Naquele tempo funcionava a Estação Férrea – carga e descarga de cereais, areia e adubo – hoje, porém, a sede da estação foi ocupada pelos sem-teto, assim como toda a área que abrigava os trilhos dos trens. Muitos trilhos de ferro e dormentes foram retirados clandestinamente à noite e hoje não existem mais trilhos, “caronas de trens”, Estação Férrea. Aliás, quando fiz meu estágio no Arneldo e voltava para casa a pé com alguns alunos, percebi que nem mesmo o caminho dos trilhos os alunos fazem. Deve ser porque a rua já foi calçada com pedras irregulares e o fluxo dos caminhões diminuiu consideravelmente na cooperativa e também porque as casas tomaram conta do antigo caminho... (Emerson).

O Emerson revisita o espaço que ele já conhecia, lugares já vividos e que vive novamente em outras circunstâncias. É o mesmo espaço em tempos diferentes e com relações e significados diferentes. O seu olhar faz leituras que analisam, que

procuram explicar as transformações e os diferentes usos do espaço, como a presença dos sem-tetos, o calçamento das ruas, a retirada clandestina dos trilhos, etc.

Em uma leitura posterior, o Emerson revisita, não o lugar, mas o seu depoimento, e faz outra análise:

- Em outro momento comentei sobre a linha férrea que existia próxima a minha casa, que hoje está invadida e em seu lugar diversas casas foram feitas, de forma irregular, feitas de caixas de papelão, pedaços de zinco, madeira e tijolos. Procuo analisar o que faz as pessoas agirem desta forma: o desemprego, a falta de assistência às pessoas caentes, a concentração de renda. Penso na necessidade de haver um mercado interno forte [...] vejo que esta forma de organização econômica do país torna cada vez mais desigual a distribuição de renda da população. Com certeza minhas constatações são anteriores à graduação. Porém, após a graduação é possível fazer constatações e críticas com embasamento, com mais clareza e com entendimento melhor da situação.

O Emersom destaca que, após ter tido um conhecimento teórico mais abrangente, sente-se capaz de fazer críticas com *mais clareza e com entendimento melhor da situação*. As mudanças que ocorreram e continuam ocorrendo no mundo, nas últimas décadas, fazem com que o global faça-se presente no local numa interação constante. Sendo assim, a análise do local deve levar em conta sempre a interação existente entre as diferentes escalas. O Emersom fala da necessidade de mercado interno, de distribuição de renda, o que já deixa de ser um problema apenas local. Não é mais possível pensar lugares isoladamente, desconectados da rede.

Não é mais possível, também, deixar de considerar a pluralidade de cores, sons, crenças, costumes que se refletem na existência cotidiana de milhões de pessoas, bem como os diferentes valores colocados diante da diversidade e da complexidade do mundo. Reconhecer a existência dessas diferenças, sem considerá-las melhores ou piores, é ter uma concepção de mundo lúcida e inteligente. Um raciocínio geográfico não pode ser construído em cima de pressupostos alimentados por conceitos de caráter vago, de idéias estruturadas a partir de modelos a serviço de alguns segmentos da sociedade. Por exemplo: os alunos pobres têm mais dificuldade em aprender; a cultura ocidental é superior; quem tem facilidade para matemática é mais inteligente; ou isso é coisa só para primeiro mundo, etc.

É relevante transpor esse “senso comum”. Não se trata de ignorar o cotidiano, mas sim de afastar-se do “banal”, olhar de longe o que está perto, para, munido de instrumentos teóricos mais elaborados, poder estudá-lo, pensá-lo e repensá-lo. O fato de trabalhar/pensar aquilo que está mais próximo não prescinde da necessidade de fazer uso dos conhecimentos científicos, para buscar explicações que melhor permitam apreender como se dá o ordenamento e a apropriação dos diferentes espaços.

- Nesta época comecei a estudar em História sobre capitalismo/socialismo, me chamou a atenção porque pude compreender o motivo de meu pai ter sido demitido [...], então eu comecei a pensar de forma mais ordenada a origem dos problemas da fome, do desemprego e comecei a pensar no socialismo como alternativa para esses males, que – de forma simplista, na época – seriam resolvidos se todos tivessem um pouco daqueles que tinham muito. (Emerson).

Quando o aluno diz *pensar de forma mais ordenada* ele indica que antes não conseguia organizar seus pensamentos, pois, como ele explica posteriormente, *faltavam subsídios*, ou seja, faltava o conhecimento teórico.

Entretanto, de acordo com a leitura de Paulo Freire, não basta apenas afastar-se do concreto e agir num contexto teórico. É preciso um pouco mais. É preciso o despertar de uma curiosidade epistemológica, para superar a curiosidade ingênua. Somente uma curiosidade epistemológica é, metodicamente, mais rigorosa e “essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico.” (FREIRE, 2001, p. 78).

Raciocinar geograficamente é, pois, desenvolver um processo mental que vai além dos limites do senso comum na busca de explicações, de respostas sobre o viver e o agir humano. É descobrir, a partir do espaço construído – aquele espaço que se visualiza – outras possibilidades.

Para dar conta da construção e reconstrução do conhecimento geográfico, é preciso articular ligações entre o campo da abstração, os conceitos elaborados teórica e cientificamente e os conceitos cotidianos, ou seja, o conhecimento prático que as pessoas têm, talvez aquilo que Bourdieu (2001, p. 62) chama de **habitus** “espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço”. Interligar o conhecimento científico com a produção de um saber próprio é fazer uma ponte entre o teórico e o prático, entre o pensar e o fazer. É o ser humano reconhecendo-se como ser que age e reflete sobre o seu agir, pessoal e social, particular e universal, tentando fazer um diálogo permanente entre o saber teórico e a realidade que está servindo a essa investigação.

- Meu pai tinha duas granjas no Uruguai, uma em Vichadero e outra em Arroyo Blanco, comunidades vizinhas de Rivera. Ele passava a maior parte do tempo nas granjas. Nós morávamos em Livramento. Foi um dos melhores lugares que já morei até hoje. [...] Fiquei muito triste por ter que abandonar a cidade, mas compreendi que meu pai poderia perder tudo [...] A política econômica do Uruguai não favorecia mais sua atividade [...] Partimos à noite, a família no carro, a mudança no caminhão, e, bem distante de nós, meu tio em um trator e os outros dois nas colheitadeiras. Foi uma aventura até chegarmos em Itaqui...

Refletir sobre o conhecimento universal leva, também, a pensar que caminhos os seres humanos fazem mentalmente para elaborar suas idéias, dar valores e construir significados. A Geografia contemporânea está se afastando das concepções estreitas que tentavam explicar o mundo de forma simples, muitas vezes desqualificando o pensamento e não dando conta da transparência social. Basta lembrar a concepção dualista que coloca natureza de um lado e cultura de outro. Assim, é interessante saber em que perspectiva teórica situa-se o olhar de quem analisa a paisagem, os diferentes espaços e as relações construídas pelas pessoas.

Universalismo, nacionalismo, regionalismo, localismo são valores que variam de significado no tempo e no espaço, cuja essência pode ser utilizada para objetivos progressistas ou conservadores. A questão geográfica inerente a eles é evidente. Suas articulações em diferentes escalas espaciais requerem uma abordagem que considere sua complexidade, ou novas simplificações demiúrgicas poderão se impor, mascarando-as mais do que revelando seu conteúdo. (CASTRO, 2002, p. 62).

2.6 A representação do espaço

A representação espacial significa, aqui, mais do que uma simples indicação da localização dos fenômenos; ela permite, com efeito, resgatar a inteligibilidade que os fatos espaciais adquirem quando são compreendidos a partir de seus contextos próprios. (GOMES, 1996, p. 312).

Se o espaço geográfico é real, tem uma dimensão física, que pode ser percebida através dos sentidos humanos, é, também, o resultado de um processo histórico que foi estabelecendo diferentes relações dos seres humanos com as coisas da natureza e com os objetos por eles produzidos.

Para melhor explicar o que percebia, como percebia o espaço e para poder se relacionar com seus semelhantes, o ser humano foi criando um sistema de símbolos (como a linguagem). Portanto, o espaço é também uma construção simbólica, carregado de signos e sinais. Para dar conta de perceber e interpretar toda essa complexidade, é preciso associar os sentidos a uma estrutura mental – construir idéias. É preciso sentir e analisar – interpretar –, ou seja, juntar a subjetividade com a objetividade.

Buscando o conhecimento do seu mundo, seja em escala local ou global, o ser humano precisa aprender a observá-lo, descrevê-lo e também interpretá-lo. Em cima desses aspectos, são construídos os raciocínios geográficos, que se completam com outro exercício geográfico que é a capacidade do ser humano representar aquilo que observou, descreveu e interpretou.

No contexto da construção dos conhecimentos geográficos, é realmente importante desenvolver essa capacidade de re-produzir lugares/territórios. De acordo com Castellar (2000, p. 36),

Observar a imagem tridimensionalmente e desenhá-la bidimensionalmente requer um grau de elaboração que está articulado com a capacidade cognitiva do sujeito, com a maneira pela qual ele observa o espaço vivido e com a sua habilidade de relacionar as informações presentes no espaço.

Se é função de um sistema de sinais e símbolos fazer a mediação entre o real e o abstrato, na medida que o ser humano sente-se capaz de transformar a sua percepção do espaço em um desenho bidimensional, ele, na verdade, está se apropriando desse espaço. A representação do espaço pressupõe uma organização mental, ou seja, “uma organização espacial estruturada no nível da inteligência.” (CASTELLAR, 2000, p. 31).

Ler o espaço vivido, para representá-lo remete à compreensão dos significados dos lugares, das coisas, das relações. Exige estruturas de pensamento que possibilitem desenvolver e reproduzir categorias de análise.

- Eu pedi para meus alunos desenharem o caminho de casa até a escola. Primeiro, eles acharam engraçado. Depois foram fazendo e gostando. Eles falavam uns para os outros: tem a loja na esquina! Eu não tinha notada tal coisa!... Na verdade, eles se deram conta que não conheciam, não olhavam por onde passavam, não prestavam atenção. Quando foram desenhar, foram descobrindo. (Viviane).

Além de descobrir o que é visível, a representação permite interpretar a diversidade de variáveis existentes num determinado espaço. Por exemplo: quem trabalha na loja? De quem é a loja? Por que as ruas não são calçadas? Onde trabalham as pessoas que moram nesse lugar, onde estudam, como se divertem, quem deve cuidar da rua, administrar a cidade? A representação abre possibilidades para um olhar reflexivo para dentro da paisagem, do lugar.

Castellar (2003), analisando a relação entre a formação de professores e sua atuação nas séries iniciais, a partir das noções que estruturam a linguagem cartográfica, utiliza-se da expressão letramento cartográfico para melhor explicar esse processo de ler e escrever o mundo.

Entendemos, também, que quando se caminha na escola para o letramento cartográfico, inicia-se a formação de conceitos e, portanto, o desenvolvimento cognitivo. Todavia, reforçamos que a intenção é mostrar que a aprendizagem não é apenas uma técnica de aprender a identificar símbolos e perceber a localização dos lugares, mas de utilizá-los nas ações do cotidiano e na leitura da realidade, ampliando a sua visão em seu espaço geográfico. (CASTELLAR, 2003, p. 14).

Para ter uma real compreensão dos seus lugares de vivência, mais que mera decodificadora, a pessoa deverá ser uma “leitora desse mundo”, sendo capaz de contá-lo, representá-lo, interpretá-lo. Isso, exige o domínio de atividades cognitivas. Organizar um sistema de signos, selecionar informações, para conseguir representar coisas e relações (sistemas de fixos e fluxos), exige níveis mais avançados de abstração porque supõe a compreensão dos conceitos que estão embutidos nessas coisas e nessas relações. Exige, também, o reconhecimento da existência de “mapas mentais”, que “trazem neles representados muito mais do que pontos de referência para facilitar a localização e a orientação espacial [...] os mapas mentais contêm saberes sobre os lugares que só quem vive neles pode ter e revelar.” (NOGUEIRA, 2002, p. 130).

3 A PERCEPÇÃO DO MUNDO E A GEOGRAFIA

Como o ser humano apreende o seu espaço, como constrói a sua visão de mundo e como interpreta essa visão?

A visão de mundo está bastante ligada a visão que o ser humano tem de si mesmo. E a visão que tem de si mesmo é a visão construída pelos outros ou que ele pensa que os outros têm dele.

É impossível trabalhar o espaço cotidiano, o lugar, a complexidade das relações humanas, sem entranhar-se um pouco na construção da personalidade humana, por isso este capítulo transita de Castoriadis, Edgar Morin, Lefebvre, Paul Claval, Frémont e outros, que tratam da natureza humana e do espaço vivido, numa visão cultural da Geografia; a Vygotsky, que se aprofundou num tema de grande interesse: qual seja, a constituição cultural do homem, pensando a condição humana de um modo dialético, colocando o homem como um ser concreto, histórico, que, à medida que se constrói a si mesmo, também, torna-se construtor do mundo.

As pesquisas de Vygotsky sobre a mente humana refletem-se na prática pedagógica. Ao considerar o desenvolvimento da inteligência e da cognição como um processo ligado ao desenvolvimento social, fruto da interação social, Vygotsky

apresenta um ser humano capaz de criar suas próprias condições de existência. É o mesmo homem que Paulo Freire apresenta: um ser que não existe sozinho, mas que existe nos e pelos outros, que é capaz de mudar a sua história e a história do mundo. É o mesmo homem que Milton Santos apresenta: agarrando-se ao seu lugar, para não se perder num mundo globalizado tão perversamente que não lhe dá chances de se humanizar. É no lugar e no cotidiano que o homem percebe-se como sujeito.

3.1 A percepção do mundo e a construção de conceitos

Assim o caráter geográfico, dentro de sua complexidade e imprecisão de limites, é percepção que se afirma interiorizada, produzida dentro do Homem. (MONTEIRO, 2002, p. 219).

Como é possível, para quem vive uma realidade, um mundo, muitas vezes, geograficamente bastante limitado, ter acesso a diferentes e complexos espaços através de um conhecimento elaborado teoricamente? Como esse conhecimento abstrato é incorporado?

Estas são perguntas que a maioria dos professores faz-se, principalmente aqueles que trabalham com uma população de baixa renda, com acesso restrito a muitas informações e, principalmente, com acesso restrito a muitos espaços.

Os conceitos são instrumentos essenciais do conhecimento, porque, através de sua elaboração, é que se consegue organizar a realidade em diferentes níveis de abstração. Alguns conceitos geográficos talvez possam ser elaborados de forma mais consistente e, principalmente, com maior grau de concretude, quando o espaço-mundo torna-se presente no cotidiano pela vivência, através de uma viagem,

de um filme ou mesmo de fotografias. Assim, a realidade pode ser apreendida com mais facilidade. Quando não existe nenhuma representação perceptível, uma imagem real, por exemplo, de deserto ou de ilha, de península, de corrente marítima, o ser humano vai criar uma imagem, pois ele precisa da imagem mental para poder apreender o que está sendo dito. Mas que imagem ele cria? O quão próximo está a imagem criada da coisa real? Mesmo as coisas que podem ser visualizadas através de revistas, das imagens do cinema e da TV, mesmo elas, nem sempre correspondem exatamente ao concreto, ao real. Até porque são representadas sempre num plano linear. Construir uma idéia é um exercício mental de ligar a palavra à imagem que a pessoa já possui, “porque a linguagem – a faculdade simbólica – se apoia na imaginação...” (CASTORIADIS, 1999, p. 42).

Castoriadis (1999, p. 41) diz que a imaginação “é que exprime a espontaneidade profunda do ser humano, uma espontaneidade representativa”. Como cada um traz uma bagagem diferente de conceitos incorporados ao longo da vida familiar e escolar, cada um vai criar imagens diferentes, de uma forma muito subjetiva. E assim vai construir a sua interpretação do mundo, a sua forma de pensar, de compreender a realidade e de como insere a si próprio nesse mundo real. Cada um enxerga a si mesmo e aos outros de acordo com o seu contexto cultural, com a bagagem de conhecimentos, de conceitos que carrega e, com base nisso, vai costurando a sua relação com o mundo.

Em suma, temos a constante influência do processo de socialização sobre esse mundo psíquico, que se inicia já com o nascimento do indivíduo, senão antes, e seu representante mais poderoso é a mãe. A mãe não é apenas a mãe grávida, que amamenta e depois acaricia: é a representante junto ao recém-nascido de três milhões de anos de humanização, já na forma como o acaricia. A mãe é, ao mesmo tempo, a sociedade e a História. (CASTORIADIS, 1999, p. 43).

É, portanto, interessante lembrar que a forma pessoal de elaborar, de sentir e fazer-se presente no mundo tem raízes históricas, pois o ser humano é, antes de tudo, um produto histórico. Mesmo cada um trazendo uma bagagem diferente, existem coisas comuns, que são próprias de cada sociedade em seu tempo.

Em uma das viagens realizadas pela turma GEO 97 – os alunos participavam do XX Encontro Estadual de Geografia em Capão da Canoa –, uma das alunas, a Luciane, estava tendo o seu primeiro contato com o mar. A sua observação: - *não era bem assim que eu imaginava*, mostra o quanto o conceito de uma grande extensão de água salgada pode criar imagens diferenciadas da coisa concreta, real, apesar das imagens produzidas em revistas, cinema e TV. Sentir o mar é diferente, ouvir o mar é diferente, cheirar o mar é diferente. Isso dificilmente pode ser transmitido. Apreender toda a imensidão das águas oceânicas, só mesmo fazendo-se presente. E este contato com o real permite uma reavaliação dos conceitos, dentro de um novo contexto. No caso da aluna, talvez a sua percepção de espaço estivesse sendo reavaliada no momento em que ela faz a observação: - *É grande demais!*

Quando a mesma turma visitava o Salto de Yucumã¹, os alunos entraram na água, tomaram banho no rio e a Cristiane comentou:

- *É a primeira vez na minha vida que ponho os pés num rio. Eu nunca pensei que tivesse coragem. A água é tão limpa! A gente enxerga as pedras no fundo. Parece mentira que eu sempre vivi do lado desse rio.*

¹ O Salto de Yucumã, no rio Uruguai – divisa com a Argentina – está localizado no município de Derrubadas, a noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e faz parte da Reserva Estadual do Turvo.

São muitos quilômetros e muitas paisagens que distanciam o rio Uruguai de Derrubadas, do rio Uruguai de São Borja . É o mesmo rio em diferentes contextos, em lugares e tempos diferentes. O quanto terá mudado o conceito de rio que essa aluna tinha construído antes de vivenciar a experiência de mergulhar o corpo e encantar-se com as águas? O mais significativo, talvez, tenha sido a possibilidade de viver a experiência coletivamente, repartindo com outros a alegria do momento naquele lugar. Isso dá uma outra dimensão à experiência. Segundo os caminhos apontados por Edgar Morin e por outros pensadores que seguem a sua linha de trabalho, permitir-se viver intensamente as emoções é também uma forma de alimentar a criatividade intelectual.

As relações de identidade que criamos sobre nós mesmos e o mundo são fabricadas multidimensionalmente pelas referências afetivas, imaginárias e representativas que temos em relação a nós mesmos e em relação ao nosso próximo. Referências que se justapõem, fabricando assim uma compreensão e uma inteligibilidade que orientam o nosso processo auto-referencial contínuo: ser, pensar e sentir fundam uma unidade dialógica, tecida por uma multidão de fios da complexidade subjetiva e da complexidade de compreensão do mundo real. (PENA-VEGA; STROH, 1999, p. 182-183).

Ainda nessa mesma viagem, a turma visitou as reservas indígenas próximas a Tenente Portela e Miraguaí. A situação dos Kaingangues e Guaranis (pelo menos na época) era deprimente em função de todo um processo histórico que aqui não cabe analisar. Os alunos conversaram bastante com várias pessoas da tribo, compraram peças do artesanato, mas ficaram muito chocados, sensibilizados, com as diferentes cenas de pobreza.

- Nós comentamos a respeito da cultura deles. Ficamos impressionados quando uma índia guarani, com 53 anos de idade, disse que não sabia falar guarani. Não sobrou nada da história deles? (Nadir).

No retorno à São Borja, junto ao trevo de acesso a Santo Ângelo, havia um grupo de Kaigangues acampados e a Nadir tentou tirar uma foto das crianças, mas foi impedida pela mãe, que exigia pagamento. O fato gerou um prolongado debate, com alguns comentários, posteriormente lembrado pelos alunos:

- *Eles têm mais que cobrar, porque não vão estar aí posando de graça.* (Luiz Carlos).

- *Tem mesmo que cobrar, é uma forma deles ganharem dinheiro.* (Emersom).

- *Mas eu cheguei tão educada, eu até pagava, mas ela foi muito agressiva...* (Nadir).

- *Queria o quê? Que depois de 500 anos de agressão ela fosse gentil?* (Luiz Carlos).

- *Eu só sei de uma coisa. Quando eu encontrar aquele monte de índio na rodoviária, vendendo cestos, vou me lembrar de onde eles vieram. Eu não fazia essa idéia.* (Luciane).

- *Eu também não fazia idéia do que era uma reserva. Eu não sei, mas acho que pensava encontrar aquela coisa de cinema.* (Cristiane).

- *De cinema americano com certeza, porque eu nunca vi reserva em filme brasileiro.* (Luiz Carlos).

- *Imaginem que viagem eles fazem até São Borja! Carregando cestos, filhos e tudo!* (Ana Andréia).

A maioria dos alunos realmente ficou surpresa com o que era a reserva indígena. A Nadir imaginava, como ela mesmo diz, *encontrar índios seminus, com algumas penas nos braços ou na cabeça. Também mais matas, não aquela terra nua...* O José, lendo mais tarde esses depoimentos, comentou:

- *Acho que isso aconteceu com todos nós. Eu também fazia uma idéia totalmente diferente. Em parte porque a gente não presta muita atenção quando está estudando e por outra, parece que a gente só entende mesmo quando vê.*

Por mais que tivessem lido notícias em jornais, conversado sobre índios em sala de aula (O Dia do Índio, por exemplo, é comemorado desde as séries iniciais) nenhum dos alunos podia afirmar que o conceito que tinha elaborado, anteriormente, correspondia à realidade. Não correspondia. Não apenas pela pobreza, mas pela ocupação e organização do espaço, tipo de moradias e também a relação construída entre os grupos indígenas e a população das cidades próximas. Isso se observa no comentário posterior do Emersom:

- Todo mundo teve um choque. Eu tive um choque. Todo mundo esperava algo diferente e era uma favela. Eu imaginava uma reserva como se fosse na Amazônia, com as ocas.

Aqui se observa uma outra construção mental que, talvez, também não corresponda à realidade. Como o Emersom imagina as reservas na Amazônia?

A Luciane, após tomar conhecimento do registro desse assunto, observou: - *Eu me lembrei dessa viagem e dos índios quando fui a Caxias nas férias. Na rodoviária de Caxias também vendem os balaios. Em Farroupilha vivem num tipo de colônia, com lonas pretas, próximo à rodoviária. Dali vão para cidades próximas vender. A gente imaginava uma coisa e é outra. Agora eu consigo ligar tudo.*

Uma outra questão relevante é a fragmentação do espaço. Ver e pensar o espaço retalhado, como se fosse assim por desígnios da natureza, tem muito a ver com a própria evolução da ciência geográfica. A Geografia parece que contribuiu para tal percepção de mundo, quando esteve muito preocupada com estatísticas, com fatos isolados e muito pouco voltada ao estudo das relações que acontecem no espaço.

O José nasceu no interior, onde cursou o ensino fundamental e *ajudava o pai na capina da lavoura, no engenho de moer cana, na colheita do milho, do amendoim, auxiliava minha mãe na ordenha das vacas*. Quando perguntado sobre a idéia que fazia de interior, ele explicou:

- Lá onde eu morava, desde pequeno, ouvia o pai dizer que precisava ir à cidade comprar o que faltava, como roupa e outras coisas ou fazer algum pagamento no banco. Parecia que tudo o que era bom e importante estava lá na cidade. A gente tinha uma idéia de que o interior era uma coisa separada. Depois é que a gente vê que não tem nada isolado, tudo está interligado, o mundo é um só, nós vivemos em um único mundo. Mas isso eu aprendi depois, estudando.

Quando o José diz que aprendeu depois que o mundo é um só e que tudo está interligado, ele está trazendo um componente novo, na interpretação que ele faz da relação do homem com o espaço, que é o conhecimento teórico. Foi através do conhecimento formal, da teorização que ele se permitiu ir além do olhar ingênuo, afastar-se do que está próximo e fazer uma análise crítica do seu espaço vivido.

A Luciane viveu até os 15 anos no interior, na Timbaúva (distante cerca de 50 quilômetros da cidade): *- Meu pai era agricultor e trabalhava também no Sindicato dos Trabalhadores Rurais. O interior era uma coisa distante, um mundo diferente. Quando ia pra cidade - a gente ia de ônibus - quando chegava, eu imaginava que me olhavam diferente, com ar de quem diz "só pode ser do interior". E olhavam mesmo! Mas hoje eu vejo que o interior faz parte.*

Por que os exemplos apresentados? Para mostrar que a percepção do espaço muda com o conhecimento. E, talvez o mais importante, quando a pessoa percebe que uma nova experiência pode mudar seu olhar sobre o espaço, ela, provavelmente, dar-se-á conta de que outros saberes construídos, também, podem ser reavaliados dentro de um novo contexto, ou seja, perceberá que nem sempre a sua visão de mundo, ou do mundo que lhe foi mostrado, corresponde à realidade. Ou ainda, que existem leituras diferentes sobre o mesmo espaço. É um caminho para a compreensão de que é possível mexer nas estruturas mentais, pois o conhecimento é uma construção dinâmica. Se a **idéia** que existia não se ajusta mais à realidade presente, pode-se tentar construir outra **idéia**. A idéia de espaço fragmentado que o José tinha – e a Luciane também - mudou a partir de um olhar diferente sobre o mundo. Um novo olhar, construído a partir de um conhecimento teórico que lhe possibilitou ultrapassar o senso comum, fugir do olhar ingênuo.

Portanto, não basta apenas o conhecimento empírico, nem o teórico para uma compreensão do mundo em que se vive. Não se trata de acrescentar ao cotidiano vivido o abstrato (distante). É preciso relacionar tudo isso, apropriando-se das idéias, para ser autor de novas idéias, ou seja, produzir o pensamento. Ser capaz de construir uma idéia nova a partir de idéias apreendidas de outros demonstra uma conquista muito pessoal e, sem dúvida alguma, muito gratificante. Todos têm a possibilidade de voar, mas nem todos conseguem abrir as asas e sentir o vento das alturas. E por que não? Criar idéias novas é arriscar-se. Isso deve ser estimulado. É bem mais profundo e transformador, e é isso que vai transformar o ser humano em construtor de sua história.

O José foi aprovado no último concurso público para o Ensino Fundamental (1º lugar) e para o Ensino Médio (3º lugar) e quando chamado a assumir sua função como professor, ele comentou que *gostaria muito de trabalhar na escola de Timbaúva². Se eu puder escolher e tiver vaga vou prá lá, porque eu estudei lá e acho que posso contribuir um pouco pras pessoas entenderem e valorizarem mais aquele lugar. Eu gosto de lá. Hoje eu sei que as pessoas podem construir uma qualidade de vida melhor. Eu tenho outra visão também do êxodo rural.*

Quando o José começa a refletir sobre a condição humana, sobre as relações humanas nos diferentes espaços, ele começa a montar uma nova estrutura mental. Não são apenas conhecimentos. Parece ser algo mais, talvez o caminho para conseguir o que Morin (2001, p. 47) ensina como sendo “a transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência”. É na construção de um diálogo, num contato constante entre o que ele vive cotidianamente e a sua capacidade intelectual de questionar, de criticar, enfim, de raciocinar sobre o que está vivendo, é a partir daí que ele se torna capaz de apreender e ligar as duas coisas: a teoria e a vida.

3.2 O social e o cultural na percepção do mundo

*O Caverá em Bagdá
Maçambará em Madri.
Nhu-Porã em Hamsterdã
Mar do Norte no Ibicuí.
(Querência do Mundo - Aparício Silva Rillo)*

² Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Timbaúva, localizada na sede do 3º Distrito do Município de São Borja, distante 55 km da zona urbana.

Houve uma ocasião em que uma turma de alunos de 5ª série (experiência vivida na Escola Estadual Apparício Silva Rillo) ficou bastante alvoroçada, na expectativa da chegada de um novo aluno transferido de outra escola. O que alimentava a expectativa era a informação de que o novo aluno vinha de São Paulo. E os alunos falavam “ele vem de São Paulo, de São Paulo!” numa mistura de espanto e euforia. Algumas das crianças conheciam cidades próximas a São Borja, como: Santo Antônio, São Luiz Gonzaga, Uruguaiana, Santiago. Dois alunos já tinham estado em Santa Maria, nenhum conhecia Porto Alegre, e a maioria jamais tinha saído do município. Alguns tinham sequer cruzado os limites da cidade, a não ser, talvez, para cruzar o rio Uruguai de balsa, na prática do “comércio formiga” com os vizinhos “correntinos”. Portanto, a chegada de alguém vindo de uma cidade tão grande, tão importante, mexia com o imaginário da maioria.

Como os alunos que esperavam o novo colega pensavam São Paulo, como eles imaginavam o viver cotidiano na grande metrópole? A imagem formada seria do complexo urbano? Algum recorte específico, tipo Viaduto do Chá, Salão do Automóvel, algum parque, o conjunto de edifícios, o trânsito enlouquecido? As imagens foram construídas através das informações da escola ou ficaram gravadas pelas cenas da TV?

O grande interesse, a euforia e mesmo uma certa deferência para com o futuro colega, tudo isso passava a idéia de que as pessoas que viviam em São Paulo estavam num patamar superior àquelas que viviam em São Borja ou num bairro de São Borja. O significado do fato não se restringia apenas à questão da distância de São Paulo, mas do **status** daquela pessoa.

O fato parece demonstrar a presença de uma cultura que tem construído idéias que valorizam tudo o que a modernidade produziu, principalmente o progresso. Ainda há uma hierarquia de valores estruturada a partir do modelo geográfico centro-periferia. O centro irradia modelos a serem seguidos, o que, o configura como detentor de poder e de conhecimento. Isso está representado na própria relação dos bairros com o centro da cidade. Se alguns bairros já estão se destacando com projetos urbanísticos, melhor qualidade de vida, o mesmo não se dá com a maioria. Daí, ficam subentendidas algumas idéias, quando são usadas expressões tipo “aluno da periferia”, “escola de periferia”, “projetos para contemplar a população da periferia”, etc.

- Em 1991 comecei a trabalhar como atendente em uma creche. Foi meu primeiro emprego [...] trabalhei um ano e deixei para assumir a função de professora numa escola do interior [...]. Engravidei e tive de ser removida para a cidade. Fui trabalhar numa escola de periferia e permaneço neste local até hoje. Sou fascinada pelos meus alunos. Gosto de trabalhar na periferia. (Nadir).

A Nadir trabalha em um dos locais mais pobres de São Borja, na Escola Municipal Ubaldo Sorrilha da Costa, que atende à Vila Alfredo Arno Andres (antigo projeto Promorar II) e à Vila Salvos da Enchente, as duas no bairro do Passo. Ela sempre se mostrou indignada com a miséria do lugar e com o abandono das pessoas.

- As pessoas são empurradas às periferias, sem condições mínimas de uma vida digna, os olhares de fome, de raiva, de esperança das pessoas não incomodam nem um pouco a grande parte da elite brasileira e mundial. Como isso é possível?

O termo periferia está bem caracterizado, de acordo com a idéia que a maioria da população faz. É uma construção cultural, fruto de uma organização espacial histórica. E as pessoas, que vivem na periferia, assumem a caracterização que é dado aos “da periferia”. Introspectam uma imagem construída e que acaba sendo realmente a sua imagem. Claval (2001, p. 63) diz: “A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas...”

Alguns autores, como por exemplo Lefebvre (1991, p. 200), apontam para um tipo de abertura, para a existência de “lacunas, rachaduras” que permitem furar os bloqueios impostos pelo sistema que condiciona, que limita os seres humanos. A possibilidade de uma abertura adviria da ação combinada de duas forças impulsionadoras do indivíduo: uma interna – o desejo ou a vontade; outra externa – as relações sociais, a dialogação.

A presença dos outros foi importante para a Mariângela: *Enfrentei dificuldades financeiras. Quando estava fazendo o curso houve uma grande mudança na minha vida particular [...]. Meu marido foi morar em outro estado, fiquei sozinha com meus filhos. O que me deu mais força foram os colegas. Em todos os momentos de dificuldade, sempre tinha um disponível.*

- *Então, quando eu estou com o grupo, eu procuro ser bastante participativa, falante, para que eles saibam aquilo que eu penso, aquilo que eu faço, se está certo, se está errado, para que possam me criticar, sempre buscando acertar. Em casa eu não tenho aquela convivência cultural que a gente teve aqui nestes 4 anos. Nem em casa e nem na rua. Então, quando eu estou trabalhando, quando eu estou estudando, quando eu tenho oportunidade de estar com os professores e colegas eu*

acho que transmito estas coisas meio frenética, mas é procurando alguém que me escute, porque se tu não tem alguém que te oriente com o jeito de ser, assim bem diferente, é difícil. (Ana Andréia).

A Ana Andréia é moradora do bairro do Passo e, quando começou o curso, não tinha emprego, vivia de serviços diversos para se sustentar. Aparece bem nessa sua fala a importância que sempre teve para ela a conversa com os outros, a opinião do grupo, no sentido de se construir como pessoa e como profissional. A interlocução entre os sujeitos, aqui entre Ana Andréia e os colegas e também a sua interlocução com diferentes autores – ela diz na sua História de Vida: *tomei gosto pelos estudos... gostava do que lia* - foi fundamental para mudar a sua compreensão de mundo. Contou, também, o que Lefebvre chama de força impulsionadora interna, a vontade, o seu desejo. Pode-se observar pela história que ela conta. Começa dizendo:

- Meu nome é Ana Andréia Magalhães Godóis. Costumo sempre tirar o Godóis quando vou assinar algo, mas gostaria também de tirar o Magalhães [...] gostaria de só me chamar Ana Andréia, pois nem de pai, nem de mãe tive apoio para ingressar no curso [...]. Quando saiu o resultado e eu cheguei em casa e disse: Passei no vestibular! Vou fazer faculdade!, a família comentou: É louca! Não tem como pagar! Sabe o que te espera. No mesmo instante pensei em desistir, mas sou mãe de um menino que hoje tem 12 anos e na época tinha 7 e estava na 2ª série do fundamental e, pensando em como a minha mãe, mulher inteligente, estava naquele momento [...], ou seja, ela não fez, e pensando em como meu filho me veria quando crescesse, eu resolvi enfrentar.

A Ana Andréia termina assim: *Eu acho que não interessa o que tu é, de onde tu vem, o que tu sabe. Interessa o que tu quer para ti, o que tu quer ser e o que tu*

vai buscar. Falar do curso de Geografia na minha vida é falar de audácia de vida, é falar de transformação pessoal. Mudei muito com o curso, sei que hoje sou uma pessoa com idéias próprias, sem medo de nada.

Transparece bastante, nos seus depoimentos, o valor que dá ao que vai conquistando, ao que lhe parece fundamental para sentir-se incluída no mundo, aceita pelos outros: [...] e *no ano passado, quando eu consegui o contrato, eu consegui sair do salário mínimo de doméstica e peguei a minha sacola de livros e fui para dentro de uma escola dar aulas. Foi um sonho que se tornou realidade e aí eu fui acreditar e as pessoas começaram a dizer que é mais ou menos por aí.*

Vigotski (2000, p. 25) baseia seus estudos sobre a personalidade do ser humano nas relações sociais, tanto que afirma: “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso”. No seu entendimento, o social antecede o cultural, mas as duas categorias - o social e o cultural – são interdependentes, como num círculo. Tanto uma como outra pode ser causa ou efeito, pode ser a parte e pode ser o todo. Para o cientista russo “todo o cultural é social” (VIGOSTSKI, 2000, p. 26) e são as relações sociais que constroem o homem. Quando ele pergunta “O que é o homem?”, ele mesmo responde “Para nós é a personalidade social”. (VIGOSTSKI, 2000, p. 33).

A Luciane diz: - *Eu tinha uma visão diferente de tudo. Antes de entrar na faculdade eu imaginava que meus colegas também seriam diferentes – no sentido de rico e pobre. Eu imaginava que apenas rico podia fazer faculdade. Depois eu vi*

que todos lutavam com dificuldade. A Ana, então, vendia pastel. Na nossa turma todos viviam apertados. No conversar com os colegas, a gente se dava conta que todos faziam sacrifícios. Não é só dizer 'vou fazer faculdade!'.

Na medida que constatava que as dificuldades podiam unir as pessoas e não as afastar, a Luciane foi identificando-se com os outros, sentindo-se mais segura: *A nossa turma foi unida. Quando um precisava, todos ajudavam, em todos os sentidos. Quando ela fala da sua vida, ela se refere ao período do curso como: a melhor época da minha vida e explica, principalmente pelos colegas.*

Quase a totalidade dos alunos da turma Geo 97 lutou com muitas dificuldades, para poder estudar e conseguir cursar a faculdade, demonstrando, no decorrer do curso uma grande força de vontade, um desejo de “ser alguém”, “conquistar um lugar na sociedade”, “melhorar de vida”. Nos relatos, aparece sempre um projeto, um espaço idealizado que impulsiona cada um a buscar saberes, relações e/ou coisas que possam melhorar suas vidas. A necessidade de trabalhar e o espaço do trabalho é destaque sempre, assim como a necessidade de construir sua própria história, de ser independente.

Claval (2001, p. 106-107, grifo do autor) diz que a cultura molda os indivíduos e seu caráter.

Há uma **geografia do próprio homem**: ela resulta da cultura que lhe foi transmitida bem mais do que sua herança biológica.

O indivíduo reage às condições de vida, tira partido de sua experiência e transmite àqueles que o circundam aquisições que diferem daquelas com as quais foi beneficiado na infância. A cultura não é uma realidade de essência superior e que ficaria congelada fora dos golpes da história.

Viviane conta que sua mãe era professora e isso ajudou quando a família enfrentou uma situação difícil - ... *depois da morte de meu pai muita coisa mudou em nossa vida, sorte que minha mãe já estava trabalhando para poder nos sustentar. E, quando ela precisou decidir no ensino médio: - fiquei insegura, mas minha mãe praticamente me obrigou a fazer o magistério. Eu não me arrependi.*

O magistério, mais que opção, apresentava-se quase como caminho único, pela possibilidade de trabalhar e garantir o sustento. O curso médio de formação de professores para as séries iniciais foi, por um longo tempo, tido como ideal para as mulheres, por dois motivos. Primeiro, porque havia uma certa concepção de ser um curso que não exigia muito preparo intelectual – não era muito difícil. Segundo, porque dar aulas para crianças estava muito próximo ao desempenho da função maternal. No caso da Viviane, era uma maneira de já sair do ensino médio com emprego garantido, como de fato aconteceu. Conseguiu trabalho como professora, o que lhe possibilitou fazer o curso superior.

- *Existem apenas alguns detalhes para ser mais feliz... é eu ser nomeada, podendo trabalhar 40 horas para poder oferecer melhores condições para minha filha futuramente, como uma escola boa, bons cursos...* (Viviane).

Considerando que a cultura ocidental é, em geral, de uma sociedade aberta, onde as mudanças e transformações são aceitas com relativa naturalidade, é compreensível e bastante comum o fato das pessoas construírem histórias diferentes das dos seus pais. Claval (2001, p. 107) diz que:

Nas culturas abertas, a estruturação do eu é tal que os indivíduos filtram o que lhes é proposto. Eles rejeitam aquilo que questiona seu equilíbrio psicológico e a ordem social que lhes dá suporte, e aceitam aquilo que os fortalece ou elimina os obstáculos aos objetivos da produção, da vida cotidiana ou das especulações intelectuais.

O que cada um viveu e vive extravasa nas relações cotidianas dentro e fora da sala de aula. Quando Luiz Carlos fala da sua vida, ele destaca, principalmente, o fato de ter começado a trabalhar muito cedo e ter saído de casa aos dezessete anos para viver independente.

- Comecei a trabalhar muito cedo [...] não tive aquela vida de adolescente [...] o meu pai sempre foi muito autoritário, a palavra dele era ordem, mesmo que estivesse errado e eu nunca aceitei isto. A minha mãe era submissa [...]. Ele decidia e ela aceitava. Nunca aceitei a postura autoritária dele [...]. Aí tive a discussão com ele, disse que iria embora e ele disse tudo bem, que minhas pernas me levariam e a minha barriga me traria de volta. Hoje já estou me formando, se passaram 15 anos e se minha barriga ainda não me levou, não vai me levar mais [...]. Eu sou uma pessoa muito objetiva, muito direta e acho que a gente tem que dar uma mãozinha para o destino e correr atrás, não esperar nada cair do céu.

Frémont (1980, p. 258) diz que uma geografia verdadeiramente “humana” exige que sua aprendizagem seja “um lento e progressivo despertar para o mundo”. Um despertar que não acontece em um mesmo ritmo para todos e que necessita da participação dos outros.

- Durante quatro anos aprendi muita coisa e não me refiro somente às disciplinas, mas aprendi a ver o mundo com outros olhos, descobri que eu era feliz, aprendi a ser mais compreensiva com as coisas e com as pessoas, que o mundo não é feito apenas de coisas físicas, mas também de seres humanos que vivem e se organizam de diversas maneiras. (Cristiane).

Quando a Cristiane diz que aprendeu muito, ela explica que aprendeu durante quatro anos e foi uma construção que envolveu mais do que conhecimentos, até porque ela faz um destaque: *descobri que eu era feliz*. Além de olhar diferente para o mundo, ela também começa a olhar diferente para a sua própria pessoa.

Para grande parte da população brasileira – as classes populares - que não dispõe de recursos que lhe permita acesso a tudo o que a modernidade criou em termos de conforto e lazer, a escola ainda é uma porta de acesso, uma esperança de poder participar efetivamente do mundo. Apropriar-se de saberes, dominar o conhecimento das coisas inventadas pelos homens através dos séculos é, de certa maneira, um caminho para sentir-se capaz de transformar muitas dessas coisas.

A Mariângela trabalha, atualmente, como supervisora de uma escola pública no turno da noite e, sobre a importância da escola, ela fala:

- Analisando a sociedade hoje, eu vejo que as pessoas estão se dando conta da necessidade de conquistar um espaço – estão voltando à escola. Pessoas com 50, 60 anos voltando a estudar. Nós temos aqui o EJA³ e a gente vê isso. É que sem estudo, o que é tão óbvio, tão simples pra gente, pra elas é tão difícil! (Mariângela).

Freqüentar um curso superior é, ainda, para grande parte da população, um sonho inatingível. Quem consegue, sem fazer parte da elite, considera-se um vencedor. Na medida em que encontra respostas que explicam o ordenamento do espaço vivido, que aprende a construir idéias próprias, a pessoa sente-se parceira desse mundo.

³ EJA – é um programa especial criado para Educação de Jovens e Adultos.

- *Depois do curso, muita coisa mudou. Agora, a gente está se sentindo mais valorizada – não financeiramente –, mas está! Acho que a vida de todos nós mudou para melhor.* (Mariângela).

Diz a Viviane, concordando com a colega (Mariângela e Viviane trabalham, à noite, na mesma escola): - *Antes de me formar, tinha que pegar o que aparecia. Agora não. Agora é diferente.*

Na sua história de vida, a Viviane escreveu: - *O curso de Geografia foi uma maneira de ver o mundo com outros olhos porque eu tinha uma visão totalmente diferente, eu tinha uma visão rígida [...] meu objetivo é seguir em frente, fazer um Pós e sempre me especializando em Geografia porque foi uma coisa assim que eu gostei muito, eu adoro o que eu faço agora. Eu estou trabalhando, eu dou aula de Geografia, realmente na sala de aula, estou trabalhando somente com Geografia.*

Em uma conversa posterior, a Viviane explica que essa *visão rígida* mudou, quando ela passou a *entender melhor as coisas, ter mais cuidado ao observar o que fazem as pessoas no mundo*. Olhar o mundo com outros olhos dá uma idéia de abertura, de melhor compreensão desse mundo. Talvez se possa avançar mais com a contribuição de Pena-Vega e Nascimento (1999, p. 8):

[...] hoje, mais que antes, são evidentes as razões pelas quais um determinismo rígido não pode mais reinar na esfera da análise (e da compreensão) da sociedade, das relações sociais e do comportamento humano. É hoje notório que nas ciências humanas o paradigma determinista não pode apreender as múltiplas faces da sociedade e seus problemas. Em especial, não pode conter e responder à necessidade de um pensamento complexo para compreender a realidade social.

É interessante, também, observar que um curso superior coloca a pessoa em outro nível social, porque agrega um componente valorizado pela sociedade, qual seja, a formação acadêmica. De acordo com a tradição cultural da sociedade brasileira, o saber acadêmico contribui bastante para uma certa ascensão social. Então, para muitos jovens das classes populares, ter um curso superior significa bem mais que obter conhecimentos e a possibilidade de melhor emprego. Num país onde a exclusão social apresenta-se quase como uma doença endêmica, colocar-se o mais longe possível de tal classificação é praticamente a garantia de um padrão de vida conforme os modelos sociais vigentes. Claval (2001, p. 100) explica que “a cultura institui uma **ordem ideal** na qual os indivíduos procuram se enquadrar. Uma boa parte de sua energia é despendida em ações que têm por finalidade torná-los mais conformes aos modelos valorizados pela sociedade”.

3.3 A visão de mundo e a Geografia

*Oba! Viva! Veio a enchente,
o Uruguai transbordou
vai dar serviço pra gente.
Vou soltar minha balsa no rio
vou rever maravilhas
que ninguém descobriu.*

Balseiros do rio Uruguai é um “chamame”, cantado por Cenair Maicá⁴, que fala da atividade dos balseiros, quando se utilizavam do rio para transportar coisas (madeira, farinha, etc) do alto Uruguai em direção à São Borja, Uruguiana ou outras cidades costeiras.

⁴ Cenair Maicá, já falecido, é um dos cantores missioneiros mais conhecido na campanha gaúcha.

Numa primeira leitura, parece uma coisa absurda alguém cantar a enchente de um rio. Uma enchente, geralmente, traz grandes problemas para as populações ribeirinhas. É possível, no entanto, entender a canção, quando se consegue relacionar a atividade dos balseiros com as vantagens que lhes trazia uma maior profundidade do rio e a rapidez do fluxo das águas. E as “maravilhas que ninguém descobriu”, realmente, estavam restritas a quem, como eles, podia transitar por dentro da paisagem modificada. Mas, mesmo os cancioneiros e os poetas, que apoiam sua percepção do espaço mais na sensibilidade do que num realismo intelectual, mesmo eles fazem leituras diferenciadas do mundo que os cerca e dos fenômenos que vivenciam.

O rio cresceu tapando praias e barrancos,
subindo ao tranco de quem vem buscar amor,
engravidando águas de sanga na passagem,
deixando a imagem de cruel conquistador⁵.

Existem, pois, olhares diferentes para um mesmo fenômeno – no caso, a enchente. Além dos poetas, a Defesa Civil, por exemplo. Para ela, a enchente é uma calamidade, pois precisa movimentar pessoas, criar fundos especiais, prevenir doenças, despertar a solidariedade. As pessoas atingidas perdem seus bens e enfrentam inúmeros constrangimentos com a sujeira e a insegurança dos deslocamentos. A Gerusa conta como a enchente atrapalhava a sua vida:

- Trabalhei em uma escola do interior, quando ainda cursava faculdade. Ia de transporte escolar, saíamos às 6 horas da manhã. Quando tinha enchente, o trajeto triplicava, era preciso ir por outra estrada. Então, saíamos às 5 horas.

⁵ Rios e rumos – música e letra de Miguel Bicca – LP COSTEIRO.

Existem, ainda, os muito pobres, cujos barracos nada têm mesmo e, por isso, como os balseiros, ficam felizes porque, por vários dias, têm a garantia de comida farta e cobertores secos nos galpões improvisados para os desabrigados. Também ficam felizes os que conseguem eleitores entre a população necessitada.

Para que se possa enxergar e estudar o que existe além do que está aparente, faz-se necessário a incorporação de outros conhecimentos. A construção de olhares mais lúcidos, mais críticos, que relacionam as inúmeras informações fornecidas pelo espaço, ajudam a explicar o que até então parecia simplesmente a mágica da natureza ou a mágica de alguns homens. Um olhar diferente, ou seja, um olhar geográfico sobre a paisagem, exige uma abstração, saberes mais elaborados que possibilitem a percepção da complexidade dos fatos. Se as pessoas não têm acesso a saberes que lhes permitam a real compreensão do seu mundo vivido, elas se tornam segregadas no seu próprio mundo, muitas vezes, tendo suprimidos até seus direitos de considerarem-se iguais. Se elas não pensam, outros pensam por elas.

- [...] arrependo-me de saber pouco nessa área. Quando vejo uma árvore sendo derrubada, um derramamento de óleo no mar, um esgoto industrial jorrando em um rio, as queimadas, um presidente favorecendo as elites empresariais e banqueiros, sei quais serão as conseqüências. Isso me incomoda e muito. (Nadir).

Cada ser humano percebe o mundo exterior, carregando nessa percepção o seu mundo interior. A Nadir incomoda-se com os fatos, porque sabe suas conseqüências. Do contrário, os fatos não a incomodariam. Cada indivíduo vive o seu lugar, relaciona-se com o seu entorno, carregando a sua história de vida, mas,

também, a história da humanidade que ele conhece. E as expectativas (individuais e coletivas) diante do mundo são construídas numa interpenetração de subjetividades e objetividades e numa construção complexa e constante que mistura o local e o global, força e poder que nem sempre aparecem com muita transparência.

A Geografia considera tudo. É uma ciência que permite explicar o que acontece, porque o espaço está assim organizado. Estuda o espaço sem preconceitos com as diferentes categorias – o espaço da aventura, o espaço da doença, o espaço da solidariedade ou do oportunismo, da inclusão ou da exclusão: dos balseiros, dos pobres, dos professores, dos políticos. E, ao interpretar tudo isso, cria marcas, reconhecidamente assumidas, porque, se a Geografia não é uma ciência parcial, com certeza, também, não é neutra. É uma ciência compromissada com o mundo.

3.4 Lugar e cotidiano

Então, descendo o rio que foi dado e recebido, falamos das pessoas que continuarão a vê-lo todos os dias. Daquelas pessoas para quem o rio não é paisagem nem canção verde, mas uma linha hipnotizante que as amarrrou no mesmo lugar e dentro de si próprias. (SARAMAGO, 1996, p. 194).

O lugar é o espaço onde acontecem as relações de coexistência. É onde as pessoas movem-se, individual e coletivamente, construindo uma realidade compartilhada. É no lugar que as pessoas criam laços com outras pessoas e encontram significados para a sua presença no mundo. O lugar não tem escala, como o local ou o nacional. O lugar tem significados.

Opondo-se ao racionalismo da modernidade, há um movimento dentro da Geografia – a partir dos anos 70 – de retomar algumas características do humanismo. Entre elas, a concepção antropocêntrica do mundo, uma posição epistemológica holística e a visão do ser humano como produtor de cultura. Este tema é bastante explorado por Gomes. De acordo com este autor:

A subjetividade do saber é um dos traços mais marcantes do humanismo e deriva diretamente desta concepção antropocêntrica. Na geografia, isto significa que a definição de uma espacialidade não pode ser estabelecida através da objetivação de uma ciência racionalista. O espaço e suas propriedades, distância, fluxo, hierarquia, possuem um sentido que não se reduz a medidas numéricas. Desta maneira, o espaço é sempre um lugar, isto é, uma extensão carregada de significações variadas. (GOMES, 1996, p. 310).

- Quando eu me formei - fiz magistério - eram poucas as vagas para trabalhar na cidade. Eu fui na Prefeitura e falei para o secretário: - Eu quero dar aula.

Ele até achou interessante, mas me disse:

- Não tem vaga para a cidade.

E eu disse: - Mas eu quero dar aula, pode ser onde tiver.

Só tinha vaga no interior e ele disse:

- Tem em Sarandi⁶, só para dar uma aulas de português...

E eu fui. Cheguei lá e era um monte de disciplinas para eu trabalhar e aí tive muitas dificuldades. Tive que mudar prá lá, fui de mala e cuia, como se diz. E nem sabia onde que eu ia morar. Quando cheguei lá, fiquei apavorada pelas condições, era um presídio para os professores. A casa era bem pequena, cinco morando. Nós não tínhamos nem transporte para ir para casa, nós tínhamos que arrumar carona, na época. Hoje em dia tá mais facilitado, tem ônibus, tem Kombi. Naquela época, não. Tinha que ir na cara e na coragem. Aí eu fui... (Viviane).

Quando a Viviane conta a sua vivência em Sarandi, em nenhum momento ela se refere ao tamanho do lugar, mas ela fala das condições do lugar. Ela não fala da distância da cidade, mas das dificuldades de transporte, da dependência da carona.

⁶ Sarandi é um pequeno povoado da zona rural de São Borja, distante cerca de 40 km da cidade.

Sobre a observação que ela faz – *era um presídio para os professores* – ela agora explica: *A gente ficava presa naquele lugar, não tinha como se deslocar*. Portanto a prisão estava relacionada à falta de meios, de transporte para se deslocar.

São os significados concretos, reais do lugar, que fazem o mundo ter um significado concreto e real para as pessoas que nele vivem. Freire (2001, p. 24), não por acaso, diz que “Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras”.

Para Frémont, que estuda o “espaço como uma dimensão da experiência humana dos lugares” (GOMES, 1996, p. 317),

[...] os lugares formam a trama elementar do espaço. Constituem uma superfície reduzida e em redor de um pequeno número de pessoas as combinações mais simples, as mais banais, mas talvez também as mais fundamentais das estruturas do espaço: o campo, o caminho, a rua, a oficina, a casa, a praça, a encruzilhada ... como bem diz a palavra, através dos lugares, “localizam-se” os homens e as coisas. (FRÉMONT, 1980, p. 121-22).

O Luiz Carlos lembra-se da casa da infância pelos significados que as coisas tinham, as relações com os membros da família. Ele se refere à casa como sendo *bem grande, de madeira, foi o meu pai que construiu com a ajuda dos meus tios [...]* *o lugar que eu mais gostava era a cozinha, era enorme, comprida, tinha um fogão à lenha, era onde a família se reunia*. A presença da família dá significado ao lugar. Isso transparece na história da construção da casa.

A Geografia demorou a compreender a importância do lugar e do cotidiano. Demorou a perceber que os seres humanos fazem a construção da sua existência no dia a dia, na luta cotidiana pela sobrevivência, na busca do prazer, no conhecimento, nas relações que se estabelecem entre uns e outros e na relação com o ambiente, espontânea e intencionalmente. E essa construção cotidiana da existência não se dá num espaço abstrato, irreal, porém, em um lugar que tem casas, que tem ruas, vizinhos, praças, lixo, escolas, gente, trabalho, choro e risos, onde as pessoas encontram-se e desencontram-se. Em um lugar que existe no presente, mas que traz marcas e conteúdos de dias e anos vividos por outras pessoas. O lugar é, portanto, um espaço coletivo em construção, onde a história tem participação, porque continua fazendo-se presente.

A Nadir, quando fala dos seus 15 anos, diz: - *De presente quis uma viagem para o lugar onde nasci, assim visitaria meus parentes e mataria a saudade do lugar.*

Em toda a obra de Freire (2001, p. 28), há referências a essa ligação dos seres humanos ao lugar, o que lhes dá identidade, o que os humaniza.

A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fazemos dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação, sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração. (FREIRE, 2001, p. 28).

A racionalidade do Mundo Moderno construiu e apontou caminhos que combinaram com uma Geografia, hoje chamada de Tradicional, fundamentada no positivismo. Geógrafos como Ratzel e La Blache, mesmo quando apresentavam uma Geografia Humana, abordando temas referente à população, ao

relacionamento do homem com a natureza, nunca atentaram, com maior cuidado, para as relações dos homens com os homens, dos significados dessas relações e do seu processo de construção. Conforme Moraes (1997), ainda existe uma memória incômoda dessas concepções de mundo, quando a Geografia, ao falar dos homens, colocou-os como elementos da paisagem, analisou-os como se analisam árvores e rochas.

A Geografia vidalina fala de população, de agrupamento, e nunca de sociedade: fala das técnicas e dos instrumentos de trabalho, porém não de processo de produção. Enfim, discute a relação homem-natureza, não abordando as relações entre os homens. (MORAES, 1997, p. 72).

A Geografia Tradicional contribuiu para estruturar um mundo racional, onde números, tabelas e gráficos tinham (e ainda têm, em algumas instâncias e espaços) mais importância que as relações humanas e onde o estudo dos problemas da humanidade, na maior parte das vezes, reduzia-se ao estudo das mudanças evolutivas das paisagens. Os lugares e a vida dos seres humanos ficavam à margem, como questões menores. Por isso, é compreensível quando alguns alunos dizem que não gostavam de Geografia, como a Ana Andréia que tinha *horror de mapas*.

Quaini (1983, p. 147-148), analisando a história da Geografia, conclui que existe todo um “significado ideológico e mistificador” na concepção de uma Geografia estatística e conservadora, que “foge dos problemas sociais reduzindo as contradições à relação território-natureza, isto é, à não-contradição entre os elementos naturais, dado que a sociedade se reduz à natureza e a processos naturais”. Quaini chama a atenção também para a preocupação meramente ambiental, quando diz que uma concepção democrática e integradora da Geografia

deve ir além das questões ambientais, em que o “geógrafo percebe os desequilíbrios ecológicos e os compromissos ambientais para não perceber os desequilíbrios sociais”. No seu trabalho, critica também a ingenuidade dos geógrafos que defendem uma ciência pura, apolítica:

[...] não se pode deixar de ressaltar o inevitável irracionalismo de toda a posição que, sob o mito da ciência pura, não só pretende fazer passar como sendo dados de fato ou leis naturais as próprias visões sociais conservadoras, mas também exorcizar como ideólogos qualquer postulado e avaliação, ou interesse que não coincida com o horizonte ideológico e científico da ordem constituída. (QUAINI, 1983, p. 128).

O movimento de renovação da Geografia que ocorre, particularmente no Brasil, no final da década de 70 e início dos anos 80, vem colocar novos olhares sobre a vida dos seres humanos e fazer importantes questionamentos sobre a produção do espaço. Nesse olhar mais atento para a vida das pessoas, para as suas relações com o espaço, é impossível (concordando com Quaini) ao geógrafo manter uma posição cômoda de neutralidade, ou melhor dizendo, de indiferença. O lugar reproduz o que acontece no mundo, e as relações que se estabelecem “não são pautadas pelo espaço em si, pela proximidade, muito pelo contrário, ultrapassam as distâncias lineares e contínuas, estabelecendo-se a partir de interesses o mais das vezes externos.” (CALLAI, 2001, p. 05).

Fazer uma leitura do mundo, fora das categorias tradicionalmente aceitas como únicas e verdadeiras, pode ser um caminho para tentar-se compreender melhor a construção do espaço e as relações que nele acontecem. Diante de uma organização territorial que o avanço da ciência e da tecnologia torna cada vez mais complexo, importa “conhecer a lógica profunda das idéias, das ideologias ou das religiões para ver como elas modelam a experiência que as pessoas têm do mundo

e como influem sobre sua ação” (CLAVAL, 2001, p. 53). Assim, uma abordagem mais humanista pode contribuir para o entendimento do mundo real, para aprender a ler as informações do espaço vivido, conseguindo perceber o significado de cada coisa, de cada relação.

Quando Monteiro (2002, p. 25) retira da Literatura novos aspectos, para interpretar de uma forma mais enriquecedora a essência do mundo, ele mesmo diz que não se trata de substituir a análise científica, mas entender melhor a “condição humana”. Condição humana que é a trama da vida “que está envolta nas malhas de diferentes espaços relacionais: social, político, econômico, cultural, enfim.”

Para uma Geografia cada vez mais antropocêntrica importa menos a distinção entre as diferentes facetas do “homo economicus”, capitalista-socialista, dominador-dominado, e mais o homem verdadeiro e inteiro, homem humano. Nisso repousa o caráter dessa emergente Geografia Humanística, ligada a um “novo humanismo” que vise não ao homem ocidental judaico-cristão capitalista, mas tentando alcançar o “homem-universal”. (MONTEIRO, 2002, p. 15).

Parece que a Nadir caminha nessa direção, quando diz: - *Acredito que um dia o homem vai se dar conta do real valor de sua existência, que a fraternidade, a liberdade e a paz interior devem ser prioridades em sua vida. Ele vai se descobrir na sua própria Geografia.*

Nessa nova trajetória da Geografia, Milton Santos é, sem dúvida, uma grande figura, que vem chamar a atenção para a necessidade de discutir o espaço como morada dos seres humanos, como fruto de um trabalho humano feito coletivamente. Milton Santos, em todas as suas propostas, apresenta uma Geografia compromissada em apreender uma realidade presente e em buscar explicações

para sua dinâmica complexidade, carregada de uma herança construída no tempo e no espaço. É ele que fala em lugares contidos em territórios, em lugares como espaço de (re)construção e de luta, de lugares de transformação da ordem social e do lugar, “considerado como espaço de exercício da existência plena.” (2001, p. 114).

Como sabemos, o mundo, como um conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e, apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado.

Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. (SANTOS, 2001, p. 112).

Quando analisa os efeitos do processo de uma globalização perversa e as dificuldades dos homens comuns de entenderem um mundo que se torna cada vez mais complexo, Milton Santos dá ênfase especial ao lugar como sendo o espaço privilegiado no qual é possível criar-se uma resistência ao caminho único proposto pelo modelo capitalista ora vigente. Como crítico veemente dessa nova ordem, em que o humano perde terreno para o econômico, ele vê o lugar como uma resposta à ordem global que “busca impor uma única racionalidade.” (1996, p. 272).

A idéia de cidadania torna-se uma coisa muito vaga, uma possibilidade apenas, quando se pensa o homem como parte de um mundo onde dominam o dinheiro e a informação e onde os Estados, muitas vezes, não conseguem mais dar conta de regular a vida coletiva. Como a cidadania “é um dique contra o capital pleno” (SANTOS, 2001, p. 64), a construção da cidadania torna-se uma condição na busca de outras normas e formas para o espaço. Para ser cidadão do mundo é preciso ser cidadão de um país e, para chegar a esse grau de consciência, há todo um “conjunto de possibilidades” no entorno, no mais próximo, no lugar.

Freire (2001, p. 25), mesmo sem ser geógrafo, também trata de uma maneira bastante clara esse tema: “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar”. E essa concepção é explicada pelo geógrafo Santos (1996, p. 258): “A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares”.

3.5 O espaço vivido

Nas relações que unem os homens aos lugares, o espaço familiar, o que alimenta, protege e tranqüiliza, não seria para sempre o da mãe, e todo o passo fora de seus caminhos, a aventura? (FRÉMONT, 1980, p. 50).

Trabalhar com o espaço vivido é lidar com a subjetividade, com o envolvimento do pesquisador com os demais atores envolvidos na pesquisa. A possibilidade de captar informações, significados, está muito ligada à interação que existe entre todos os envolvidos e a informalidade dessas relações. É uma construção que capta e analisa de forma concomitante o vivido, espacial e temporalmente.

A ciência geográfica, definida pelo viés do espaço vivido, não tenta criar leis nem observar regularidades generalizadoras. Seu ponto de partida é, ao contrário, a singularidade e a individualidade dos espaços estudados. Ela também não procura avançar resultados prospectivos e normativos, como as ciências ditas racionalistas. Seu objetivo principal é fornecer um quadro interpretativo às realidades vividas espacialmente. A objetividade não provém de regras estritas de observação, mas do uso possível das diversas interpretações na compreensão do comportamento social dos atores no espaço. Por seu contato e por sua participação direta no conjunto de significações criadas em uma comunidade espacial, o geógrafo torna-se um personagem ativo no próprio desenvolvimento desta comunidade. Contudo, ele deve ter a consciência explícita de seu engajamento pessoal e, portanto, da impossibilidade de um distanciamento ‘objetivo’ com relação ao seu campo de pesquisa. (GOMES, 1996, p. 320).

Frémont (1980) trata o “espaço vivido” de uma forma muito singular. Ele se utiliza da psicologia genética de Piaget⁷, essencialmente a psicologia da criança que acontece “em formação contínua, de experiência em experiência, de etapa em etapa, numa adaptação progressiva das estruturas da inteligência às sucessivas situações”. E, diz Frémont (1980, p. 23), “assim acontece particularmente com a psicologia do espaço”.

Não é proibido, graças a algumas outras referências, prosseguir esse desenvolvimento, da criança ao homem e ao velho, e reter esta constatação, que pode parecer uma evidência: as relações do homem com o espaço não constituem um feixe de dados imanescentes ou inatos; combinam-se numa experiência vivida que, de acordo com as idades da vida, se forma, se estrutura, se desfaz.

Frémont (1980, p. 25-33) fala de etapas da formação do espaço vivido, como uma experiência contínua, integrando a dimensão do tempo. “O espaço vivido é um espaço-movimento e um espaço-tempo vivido”. Assim, o espaço da criança é centrado no Ego (o próprio corpo) e vai tomando dimensões sociais, evoluindo, formando-se com a vida, à medida que a criança avança nas diferentes etapas. O espaço vivido do adulto, no entanto, não pode ser visto como “um simples alargamento do espaço infantil. É também afectado por rupturas, sendo a do casamento a mais universal e a mais significativa”. Até porque o espaço do adulto vai se tornando, cada vez, mais social e menos pessoal.

A Cristiane que queria ser fisioterapeuta, conta que *após o estágio (do Magistério) foram seis meses de indecisão... casar ou correr atrás da Fisioterapia?*

⁷ A concepção de Frémont sobre as etapas da formação do espaço vivido, baseando-se em Piaget, não inviabiliza a utilização das concepções de Vygotsky, com relação ao papel da cultura, a importância do social e a necessidade de intermediação para a elaboração do pensamento, até porque, Frémont fala mais no social que no individual (pessoal).

Resolvi me casar. Quando ela iniciou o Curso de Geografia, foi sem nenhum apoio, meu marido não queria, meus pais, muito conservadores, temiam que eu perdesse o marido e fosse sofrer.

Existem sucessivas conquistas, buscas que ampliam e tornam mais complexo esse espaço, mas, em qualquer circunstância, esse espaço vivido é sempre um espaço social.

Claval (2001, p. 90), também, faz referência às diferentes etapas da vida (infância e adolescência, idade adulta e velhice) dos homens e mulheres e ao papel diferenciado da cultura nessas etapas, pois “os horizontes de vida, os meios freqüentados, os contatos possíveis mudam com a idade”. É a constatação que a Nadir faz, quando se dá conta que a cidade, que ela já conhecia anteriormente, não é mais a mesma:

- Quando cheguei à cidade, tive uma sensação tão ruim.. Ela parecia triste, apagada, sem vida. Minha mãe teve a mesma impressão. Era uma sensação diferente das outras vezes que morei em São Borja. Claro! Já estava com dezesseis anos, fazia uma leitura diferente dos lugares e das pessoas, já era um pouco mais crítica.

Para a Viviane, o nascimento da filha mudou o seu ritmo de vida, porque – *não era mais eu que fazia o meu tempo, mas sim ela.*

Como as relações das pessoas com o espaço nem sempre são equilibradas ou bem acomodadas, existem problemas. Frémont (1980, p. 242) aborda a questão da “inadaptação dos homens ao espaço” ou a “alienação do espaço”.

A alienação esvazia progressivamente o espaço dos seus valores, para o reduzir a uma soma de lugares regulados pelos mecanismos de apropriação, do condicionamento e da reprodução social. O homem, estranho a si próprio e aos outros, torna-se também estranho ao espaço onde vive. O espaço vivido, ao contrário, deveria participar na promoção dessa aldeia sempre nova: a felicidade.

Os loucos e os delinquentes são exemplos da inadaptação do homem ao espaço. E a sua inadaptação, como uma onda, pode transformar outros espaços. O depoimento de Viviane é um exemplo, pois seu espaço de vida foi profundamente alterado:

- Quando fiz 13 anos, meu pai foi assassinado por um marginal que era viciado em drogas e morava próximo a nossa casa, até hoje ninguém sabe qual o motivo [...] tivemos que vender a casa e o carro para pagar as dívidas.

A Viviane se apercebe que fatores externos interferem na história da sua vida e da sua família, mas ao mesmo tempo dá-se conta que existem caminhos a serem construídos. Conseguir cursar uma faculdade apresentava-se, naquele momento, como o mais importante deles... *pois o que eu mais queria naquele momento era cursar Geografia. Como ela explicou mais tarde, era preciso ter um objetivo.*

3.6 Conhecer para transformar

O leitor atento já compreendeu aonde eu quero chegar com esta prosa: é que por baixo ou por trás do que se vê, há sempre mais coisas que convém não ignorar, e que dão, se conhecidas, o único saber verdadeiro. (SARAMAGO, 1996, p. 86).

Talvez seja Paulo Freire quem mais se aprofunda nesta questão de interpretar o mundo, na necessidade de descobrir o que tem “por baixo e por trás do que se vê”. Ele deixa muito claro a necessidade de os seres humanos avançarem,

de uma captação mágica para uma captação mais crítica e reflexiva da realidade vivida. Uma visão ingênua e mágica do mundo conduz a ações também ingênuas, criando situações nas quais o ser humano não se coloca como sujeito, e sim, como objeto. Paulo Freire trabalha a relação homem-homem e homem-mundo a partir de uma concepção de vida e de mundo que, usando as palavras de Quaini (1983, p. 143), seria “humanista e ativa (subversiva)”. Em toda a sua obra, Freire (1996, p. 21) sempre se coloca contra idéias deterministas – “... somos seres condicionados mas não determinados – e refere-se ao mundo como espaço em construção”.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 1987, p. 70).

Freire (2001a, p. 43), quando diz que não existe um “homem no vazio”, dá ao ser humano a mesma dimensão espacial e temporal que Milton Santos – o homem como povo, construindo o seu espaço e sendo, assim, sujeito da sua história.

O processo de construção do espaço tem a ver com o processo de construção do ser humano e seu processo de socialização, através do tempo. O espaço construído, transformado, é o espaço da vida dos homens e mulheres de diferentes lugares, que, nessa tarefa histórica, acrescentam ao saber acumulado pela humanidade os novos saberes conquistados cotidianamente. A alteração que

se processa na natureza está intimamente ligada a concepção de mundo e de humanidade que as sociedades constroem, a abrangência dos saberes dominados por essas sociedades e a disponibilidade e acesso aos meios técnico-científicos.

Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o *aqui* não é mais que um *habitat* ao qual ele “contata”, na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico. (FREIRE, 1987, p. 90).

Na leitura do mundo, parece que o lugar e o cotidiano têm significado especial – fazem um ponte – para melhor compreensão das categorias espaço e tempo.

Entretanto, é apropriado fundamentar algumas considerações a mais sobre essa necessidade dos seres humanos fazerem uma leitura mais abrangente do mundo onde vivem. A construção de estruturas mentais que possibilitam ao ser humano ter uma real e concreta “percepção da vida que se agita à sua volta” (NIDELCOFF, 1979, p. 12) não se apresenta como algo simples e/ou fácil. Compreender a real dimensão das possibilidades do **aqui** e do **agora** implica invadir outros campos, analisar outras categorias da área do conhecimento. É como ter todos os ingredientes para fazer o bolo, dispostos um ao lado do outro, mas o bolo não acontece com as partes separadas, fragmentadas. Há que misturá-las, integrá-las.

As pessoas podem estar em um lugar, estar em grupo, realizando cotidianamente toda uma gama de encontros com a vizinhança, com o mercado, no trabalho ou na escola, todavia não têm consciência de como realmente é o seu lugar, não se apercebem da complexidade da vida que se agita ao seu redor. Para Paulo Freire, é preciso saber decodificar o mundo, ter consciência desse mundo.

- *A gente nunca prestava atenção em nada. Hoje, a gente olha... se dá conta do que existe, como é ocupado o espaço. Não é só passar. Fui! A gente vai e observa.* (Mariângela).

Para decodificar esse mundo, para apreender as várias dimensões desse espaço vivido, faz-se imprescindível um exercício intelectual, um mergulho com olhos abertos e mente lúcida nas camadas e subcamadas que estruturam as relações e o espaço dos seres humanos. É um exercício de hermenêutica. Bem diz Morin (2001, p. 119), “a dimensão cognitiva é indispensável à vida“. É tão indispensável que a Gerusa destaca que o fato de *refletir sobre os acontecimentos modifica nossa conduta, nosso pensar e agir.*

O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais do sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. (MORIN, 2000a, p. 53).

- *Antes de fazer o curso de Geografia, não tinha como querer um espaço maior – eu não estava preparada. Não tinha o que discutir, tinha que aceitar o que os outros diziam. Mas não foi assim: acabou o curso e ficou tudo diferente. Foi acontecendo aos poucos. Fui colocando minha opinião, me fazendo ouvir naquilo que achava certo. Fui me sentindo mais preparada. Fazer o curso de geografia contribuiu em tudo: a visão que eu tinha das coisas, das relações, das pessoas, tudo mudou - e continua mudando. É conseguir entender o que acontece. O que acontece no país, no mundo.* (Mariângela).

Nessa sua fala, a Mariângela aponta para um processo gradativo de inserção no espaço vivido, na medida em que se sentia mais preparada para participar efetivamente dele, colocando sua opinião, discutindo com os outros.

Segundo Freire (1996, p. 33), a promoção de uma situação de ingenuidade, de um saber de pura experiência, ou seja do senso comum, para uma consciência crítica, “não se faz automaticamente”. Freire (2000, p. 50), aprofundando-se na relação entre o viver e o aprender, foi insistente na necessidade de saber ler o mundo.

Aquele homem que aprendia a escrever e a ler sentenças e palavras ‘re-lia’ o mundo e, ao fazê-lo, percebia o que antes, na leitura anterior do mundo, não havia captado. A re-leitura em que se engajava, enquanto se alfabetizava, re-fazia a estima de si mesmo, elaborada desde o ponto de vista da ideologia dominante que, inferiorizando o trabalho do ‘dependente’, intensifica sua subordinação ao poder.

Uma visão ingênua não dá conta, por exemplo, de interpretar o quadro de dominação econômica e cultural instalado hoje no mundo e que se entranha por todas as frestas em todos os lugares. Para Gramsci, conforme Mochcovitch (1990, p. 13):

[...] a possibilidade da dominação é dada basicamente por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita autonomia. As classes dominadas ainda estão presas ao senso comum, à religião, ao folclore. Não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada às suas condições reais de vida.

Essa ideologia dominante é na verdade uma concepção de mundo, de uma parcela da humanidade que detém o poder. Tal concepção de mundo espalha-se para o restante da humanidade. Na visão gramsciana (PORTELLI, 1987, p. 24), “a ideologia difundida nas camadas sociais dirigentes é, evidentemente, mais elaborada que seus fragmentos encontrados na cultura popular”. A filosofia é apontada por Gramsci como sendo “o estágio mais elaborado da concepção de

mundo”, sua “chave-mestra”, Ora, o controle, o poder, não apenas sobre o espaço, mas também sobre as relações que se produzem no espaço, depende do conhecimento e do controle sobre os mecanismos de controle e de poder.

Não é objetivo desse trabalho aprofundar essa questão, mas é interessante fazer uma referência a Raffestin, que trabalha os conceitos de espaço, território e territorialidade: espaço como condição de existência; território como apropriação desse espaço e territorialidade como as relações complexas que se constroem na vinculação dos seres humanos com o espaço, através da sua apropriação, da sua valorização e da consciência e sentimentos criados a partir dessa vinculação. Essa vinculação do humano com o espaço é, na verdade, o que cria o sentimento de pertencimento, de identidade. O que cabe aqui colocar, dentro do contexto que se está apresentando e de acordo com Raffestin (1993, p. 161-62), é que:

Toda produção do sistema territorial determina ou condiciona uma consumação deste. Tessituras, nodosidades e redes criam vizinhanças, acessos, convergências, mas também disjunções, rupturas e distanciamentos que os indivíduos e os grupos devem assumir. Cada sistema territorial segrega sua própria territorialidade, que os indivíduos e as sociedades vivem. A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a “face vivida” da “face agida” do poder.

As idéias são estruturas mentais, são códigos, aos quais a maior parte dos seres humanos não tem acesso. Quando Gramsci diz que a ideologia é mais elaborada na classe dominante e chega fragmentada até as classes subalternas, deixa claro que a classe dominante está intelectualmente mais preparada para dominar uma linguagem mais complexa. É ela que cria códigos e mantém a posse da chave dos enigmas. Geralmente, apenas os mais privilegiados socialmente têm acesso ao patrimônio cultural e científico construído historicamente e fazem uso dele em benefício próprio.

Todo o projeto é sustentado por um conhecimento e uma prática, isto é, por ações e/comportamentos que, é claro, supõem a posse de códigos, de sistemas sêmicos. É por esses sistemas sêmicos que se realizam as objetivações do espaço, que são processos sociais. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Quando Vygotsky (2000, p. 39) diz que “a pessoa influencia a si de forma social”, ele faz referência aos **meios**, ou seja, aos instrumentos dessa mediação do social (o que está fora) para o psicológico (dentro da pessoa), que são os signos⁸. É o que ele chama de mediação semiótica.

Com efeito, o evento determinante da história humana, da qual faz parte a história da criança, é a criação dos mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social, Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação.

É a significação que confere ao social sua condição humana, fazendo da sociabilidade animal – expressão de uma organização natural da convivência de indivíduos de uma mesma espécie – uma sociabilidade humana – expressão da maneira como os membros da espécie humana organizam a sua convivência. Isto quer dizer que a convivência humana é regida por leis históricas, e não por mecanismos naturais ou biológicos. (PINO, 2000, p. 59).

Portanto, para buscar-se mais clareza sobre esta realidade de mundo, onde uma grande parcela de homens e mulheres ainda está presa ao senso comum, incorporando fragmentos de uma ideologia que lhe é imposta e sem acesso ao sistema de códigos que regula esse mundo, a tarefa que se coloca para a Geografia é a de “revisitar o mundo desvelando efeitos de verdade, redescobrimo significados, desnudando imagens e recuperando identidades.” (PEREZ, 2001, p. 120).

⁸ Vygotsky trata de forma diferenciada o sinal e o signo. “O sinal é apresentado como objeto, algo externo, de conteúdo invariável. O signo opera no campo da consciência, do sujeito e, sendo assim, tem a propriedade de ser reversível. É como a palavra, que pode apresentar significados diferentes para quem a emite e para quem a ouve.” (PINO, 2000, p. 59).

Diz a Cristiane: *com o curso de geografia comecei a compreender a política, coisa que eu não me interessava*. É muito freqüente esse tipo de posicionamento das pessoas, de considerarem que o correto é ficar “neutro”, não se envolver em política, considerando, principalmente, o enfoque político-partidário dado ao termo. A escola tem uma longa tradição nesse sentido, da “neutralidade do mundo científico”, de que o professor não pode tomar posições, para não influenciar o aluno.

Na fala da Ana Andréia, percebe-se a sua preocupação com essa questão quando ela, fazendo referência aos seus atuais alunos, diz: *Quero que eles se sintam valorizados, respeitados, que entendam o nosso mundo, que compreendam a nossa formação dentro do espaço mundial*.

Vygotsky, estudando o comportamento consciente do homem e os seus processos de aprendizagem, apresenta reflexões importantes, como a da grande flexibilidade cerebral, e que “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1999, p. 24). Uma questão que aqui, especialmente, interessa, é a sua idéia básica de que o ser humano humaniza-se e toma consciência dessa humanização na sua relação com o outro ser social, ou “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biólogo e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem

constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de **sócio-interacionista** (REGO, 1996, p. 93, grifo da autora).

Seus estudos redirecionam as relações do indivíduo com a sociedade, quando investigam primeiro como o social age na criança, para criar nela as funções superiores, para depois estudar como ela se comporta no meio social (PINO, 2000, p. 52). Para Vygostky (2000, p. 25), “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”.

Essa relação entre o ser humano e o outro e o ser humano e o mundo, segundo Vygostky, é mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1999, p. 23), deixando claro que os símbolos são uma criação humana, portanto de natureza cultural. A linguagem é um sistema simbólico, cuja função é mediar a relação do indivíduo com o mundo social. O domínio desse sistema, no entanto, vai além de apenas relacionar a palavra às coisas, porque a comunicação é complementada com um outro sentido, a significação das palavras, ou seja como cada um pensa a sua palavra, como coloca-a para o outro e como o outro a recebe. É a linguagem, por suas propriedades formais e discursivas, “que põe em relação o homem e sua história, a cognição e seu exterior discursivo” (MORATO, 2000, p. 158).

Alfabetizar-se no conteúdo do mundo é, do ponto de vista da Geografia, identificar na natureza tecnicamente produzida as contradições em que estamos inseridos, procurando desvendar as ações necessárias à construção de um novo mundo, de uma nova natureza, na qual o ato humano tenha a identidade de sua humanidade.

Ler o mundo é ler o espaço. Ler o mundo é apreender a linguagem do mundo, traduzindo-o e representando-o: a percepção do espaço e sua representação é um processo de múltiplas operações mentais que se desenvolve a partir da compreensão simbólica do mundo e das relações espaciais topológicas locais. (PEREZ, 2001, p. 107).

Que caminhos fazer para “alfabetizar-se no conteúdo do mundo”, quando não se quer ficar limitado pelas abstrações artificiais, pelos procedimentos analíticos da Geografia Tradicional? Desvendar culturas, valores, significados, pressupõe uma interpretação diferenciada para cada fenômeno, para cada contexto. Portanto, é necessário um caminho, um procedimento que considere tais particularidades. “Este método chama-se hermenêutica⁹, isto é, a arte de interpretação [...] único método eficaz de interpretação.” (GOMES, 1996, p. 312).

Para o professor Nelson Rego, a Geografia precisa se utilizar de uma hermenêutica, mas avançando um pouco mais nesse processo de interpretação do mundo. Ele trabalha com a concepção de uma hermenêutica instauradora, que, se afastando do apenas retornar ao que já existe, ao que está no passado, - razões e causas, como na psicanálise – propor-se-ia a um “agenciamento do futuro” (REGO, 2001, p. 171). Isso não implica excluir outras interpretações, pelo contrário. Uma hermenêutica instauradora utiliza-se dessa carga “arqueológica” para, a partir daí, “estabelecer interrelações e nexos explicativos entre os fatos e, portanto, níveis de entendimento cada vez mais complexos, com capacidade de articulação entre o particular e o global.” (REGO, 2001, p. 173).

- Tive muitas dificuldades, porque meu pai se mudava muito. Na parte financeira também. Sempre aprendi com todas as experiências [...]. Aprendi comigo mesma, com as dificuldades que eu passei. Como meu pai, eu sempre dizia que devemos olhar para trás para buscar algumas experiências, mas sempre andar para

⁹ “O saber provém do contato entre o sujeito e o objeto. Não há como descartar a subjetividade, visto que ela é o próprio móvel do conhecimento pela via do sentimento e da intuição. Os fatos são experiências vividas e as totalidades são compostas pelo que é expresso no contato com a vida”. (GOMES, 1996, p. 114-115).

a frente e nunca deixar de acreditar, de ter esperança e de sonhar [...]. Sempre digo que tenho uma caminhada, sempre me preparo para o dia de amanhã, sabendo que não depende só de mim [...]. No curso de Geografia eu aprendi a ver o mundo de maneiras diferentes, mas ainda tenho muito que aprender. Penso que o curso nos dá chaves e essas chaves abrem muitas portas e, aí, depende de cada um... (Nadir).

A história de vida da Nadir é muito carregada de lembranças familiares, de lugares visitados, até de fantasmas. Ao mesmo tempo em que ela carrega sua história, propõe-se a *andar para a frente*. As experiências e as dificuldades do passado servem para agenciar o futuro e, aquilo que ela aprende, *abre muitas portas*, dependendo de *usar as chaves* – seria como abrir a caixa de Pandora.

Monteiro (1988), em um ensaio, já referido, sobre as tendências atuais na Geografia, costura Literatura, Filosofia e História numa interessante análise sobre o ser humano e sua morada no mundo e os movimentos de uma Geografia em transformação num mundo em crise. E deseja ele:

Que o homem volte a encontrar o seu lugar na Terra e que sua Geografia venha a descrever, dar conta daqueles novos contornos que o desvelamento do enigma do caos nos trará. Paisagem ou espaços diferentes da tristeza de hoje. Que contenha a alegria. (MONTEIRO, 1988, p. 14).

4 OS CAMINHOS DA ESCOLA E DA GEOGRAFIA

Estudar a escola, alunos e professores é estudar um espaço vivido. A sociedade e o mundo estão inseridos no espaço escola, representados, no seu dia a dia, de maneira muito viva. Segundo o princípio “holográfico”, explicado por Morin (2001, p. 94), “o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas”.

Existem múltiplas e diferentes maneiras do mundo fazer-se presente no local ou de como o global é capaz de intervir na organização e nos significados dos lugares. Damiani (1999, p. 164) diz que “a ordem do cotidiano e a ordem do poder estabelecido vêm juntas; a segunda tem a primeira como base de sustentação”.

Quando os professores, no seu fazer cotidiano na escola, não se apercebem que fazem parte dessa roda viva, de uma contemporânea universalização, real e dinâmica, provavelmente terão dificuldades para compreender todas as complexas relações que se estabelecem no local, no seu próprio espaço de vivência. Para uma melhor compreensão do que está próximo, é preciso compreender, estender a visão ao mais distante, com a intenção de aproximá-lo. A percepção do universal contribui para tornar mais transparente o local. Mas esse exercício de desprender-se do

cotidiano e do lugar, para buscar distâncias e tempos diferenciados e, voltando, pôr o pé novamente no **aqui e agora**, é um exercício que exige paciência e cuidados. Paisagens e histórias, mensagens claras ou codificadas, relações diretas e emaranhadas bordam no espaço tramas, muitas vezes, quase indecifráveis. Como explica Santos (2000, p. 35),

O mundo que desse modo criamos, e dentro do qual estamos envolvidos, assim como as situações que nos definem, são ideológicos. Daí esse peso formidável da ideologia no nosso cotidiano, na nossa forma de ser, de rever, de revisitar as coisas. A nossa dificuldade de romper com a ideologia, hoje, é essa, porque antes havia formas de diferenciar entre o que era verdade e o que era ideológico. Hoje já não se pode mais dizer isso assim simplesmente...

4.1 A difícil Geografia da escola

Observando de perto a rotina diária de muitas escolas, chega-se a pensar que os mecanismos mentais foram ajustados, para visualizar-se um mundo organizado de maneira bem simples, muitas vezes tão linear que basta um pensamento repetitivo para entendê-lo. Quando os objetivos são, prioritariamente, manter a ordem na sala de aula, facilitar a tarefa de organizar e cobrar os conteúdos trabalhados, e assim por diante, o pensamento repetitivo é muito útil. É muito mais útil que o pensamento investigador.

Parece existir um medo atávico do desconhecido, ou as pessoas não aceitariam tão facilmente tantos dogmas, não estariam sempre buscando respostas em novas organizações, tipo religiosas, alimentando tantos preconceitos ou precisando de tantas receitas para o cotidiano da vida. A história da humanidade é recheada de tais ingredientes e, conseqüentemente, também a história do

conhecimento e da educação escolar. Então, fazer estradas já caminhadas é muito mais seguro. Estudar simplesmente o que os outros já disseram é navegar em águas mansas com a visão do porto seguro, como dois e dois são quatro, como a linha do Equador divide a Terra em dois hemisférios, como a Lua é o único satélite natural da Terra, como a localização e nomes de rios e mares. O conhecimento quantitativo, o pensamento repetitivo, dá uma sensação de segurança, porque não admite interpretações diferentes.

No depoimento sobre a sua vida na escola, o Emersom lembra:

- Como era bom decorar as capitais dos países europeus! Nos reuníamos no intervalo ou durante a aula e perguntávamos uns para os outros: Qual a capital de tal país? Na brincadeira, aprendíamos. Eu era bom nisso. Mas até hoje lembro da prova que perguntava: Budapeste é capital de qual país? Eu não lembrava e respondi que era Holanda.

O Emersom faz uma reflexão em cima do seu depoimento registrado anteriormente:

- O que quero dizer é que nos passavam dados estatísticos para decorar, dados isolados, necessários somente para o “Jogo do Milhão”, que nem existia naquele tempo.

O pensamento investigador é um pensamento livre para voar além dos limites do conhecido; é um pensamento quase “indomável”. Como, em muitos casos, é a ordem que dá segurança ao professor, à equipe administrativa, aos dirigentes, enfim, em uma escala maior, àqueles que detêm algum tipo de poder na sociedade,

o pensar livremente assusta, pois direciona para o desconhecido, no sentido de imprevisível. Trabalhar e, principalmente, aceitar a possibilidade da incerteza exige uma postura de curiosidade, exige que se tenha uma expectativa de encantamento diante do mundo da vida, que seja ela, a vida, o valor maior, e não a segurança. E as leituras e interpretações diferenciadas do mundo vivido nem sempre trazem muita segurança, muitas certezas, pois de acordo com Morin (2001, p. 59), “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

Pensar talvez seja um dos códigos para passar do estágio de mero espectador do mundo para uma posição de construtor, de investigador, de alguém que realmente vive **o** e **no** espaço. Pensar significa ultrapassar o banal, o senso comum para, através de um conhecimento sistematizado, procurar apreender o mundo e o lugar que se ocupa no mundo, olhar a si próprio e aos outros com um olhar “de fora”, com um certo distanciamento. É esse o papel para aqueles que têm a possibilidade de um trabalho intelectual: procurar fazer uma leitura desmistificada, “desideologizada” do mundo.

Será que a geografia pode ensinar a enxergar o mundo tal como ele é e também a idear outros mundos? É a geografia capaz de contribuir na construção do necessário discernimento que possibilita uma real percepção do que é mostrado, do que é visto ou se pensa ver, daquilo que realmente é?

É para isso que serve o ensino da geografia? A geografia é viva a ponto de participar e ter lugar efetivo na construção do espaço vivido por diferentes pessoas e grupos sociais?

4.2 A memória e a intencionalidade do ensino

Já foi dito por vários autores, e é matéria mais que sabida, que parte da organização física da escola (disposição das carteiras, organização dos alunos, etc.) e muito da estrutura mental e social que ainda existe em todo o sistema escolar, é resquício de uma construção histórica que priorizou a produção em série, a disciplina, a hierarquização das atividades, a objetividade, o estabelecimento de metas concretas, entre outras coisas.

É interessante lembrar das expectativas criadas pela sociedade com relação à escola a partir da Segunda Revolução Industrial. Segundo Vesentini (1995, p. 8), “na escola do século XX, o fundamental era a aplicabilidade do saber, a razão pragmática”. A escola dos anos 50 e 60 precisava preparar bons trabalhadores, que soubessem entender e cumprir ordens, que fossem disciplinados, responsáveis e pontuais. Com certeza, a conhecida reprimenda **não inventa moda** servia tanto para disciplinar dentro de casa, como na escola e no local de trabalho. O conceito de “bom filho”, “bom aluno” e “bom funcionário” era o mesmo: obediência, disciplina e trabalho para “ser alguém na vida”. E isso era projetado para o futuro, algo para ser atingido em um tempo abstrato, não se sabia exatamente quando. O dito “não inventa moda” muito usado no passado (e repetido ainda hoje) é bem uma síntese do que se pensava em termos de criatividade e construção de conhecimento. Nesse entendimento, o conhecimento já estava construído, bastava aprendê-lo. O questionamento, a interpretação, a dúvida, não faziam parte de um sistema de ensino-aprendizagem, que se estruturava em cima de certezas, de resultados definidos, pré-estabelecidos.

- *Durante o ensino fundamental eu não me lembro direito das aulas de Geografia. A única coisa que me vem na minha lembrança, são os questionários que tinha que responder.* (Cristiane).

- *[...] em momento algum foi discutido o motivo da indústria ter se desenvolvido no sudeste ou o porquê da pobreza do nordeste [...]. Qual a importância daquelas linhas? Nunca se fez relação das linhas com o clima ou tampouco se explicou o clima subtropical, a não ser que era uma transição do temperado para o tropical. Aí complicava mais, eu nem havia entendido o tropical e já tinha o temperado...* (Emersom).

Quando a escola está a serviço de uma sociedade que cobra prioritariamente resultados práticos, o ensino da Geografia obviamente entra na mesma marcha histórica. A importância dada à Geografia corria por conta das informações “quantitativas” que esta disciplina podia fornecer.

Com o período ditatorial (1964/1985), quando se forjou um modelo econômico de crescimento com o maior desprezo pela ecologia e pelo social, muitos geógrafos foram cooptados para desenvolver uma geografia quantitativa e ou teórica, na qual se esqueceu o conhecimento da realidade e se passou a analisar tudo tendo por base as informações estatísticas – deficientes – disponíveis no país; estabeleceram zonas e áreas de influência de cidades, de portes os mais diversos, fazendo uma divisão espacial em regiões homogêneas, numa tentativa mal orientada de aplicar modelos de relações centro-periferia. (ANDRADE, 1993, p. 47).

Já na década de 70, com a economia japonesa tentando ofuscar a norte-americana, algumas novidades vão aparecer. Os economistas tratam dessa passagem como sendo do modelo “fordista” para o modelo “toyotista”, quando os japoneses descobrem que a diversificação de produção (e é como entram no mercado) pode ser um caminho novo na competição econômica. Essa nova perspectiva de organização de produção vai exigir trabalhadores mais polivalentes, exercendo mais de uma função. Isso, de certa forma, vai se projetar na escola.

A necessidade de uma maior flexibilidade e dinamicidade no trabalho exige algumas transformações na escola, que passa a se preocupar com trabalho em equipe e a chamada “qualidade total¹⁶”. Esta proposta tratava a escola como empresa e, realmente não poderia dar certo, considerando que a empresa corre atrás de resultados e a escola se propõe a trabalhar com o processo, com a construção do conhecimento.

O princípio da qualidade total no campo educacional é uma estratégia de organização da escola e do processo ensino-aprendizagem da mesma maneira em que se organiza a gestão da qualidade total no campo empresarial. Tem por produto final a formação de educandos ajustados ao contexto neoliberal. É a materialização da transformação de estudantes em clientes, ou seja, a viabilização de uma relação puramente mercantil entre os estudantes, o saber e a escola. (CABRAL NETO; SILVA, 2001, p. 20).

Essas tentativas de mudança são, no entanto, bastante superficiais e não ocorrem com a rapidez que o modelo econômico gostaria ou necessitaria.

A transição do fordismo para a acumulação flexível, tal como tem sido realizada, deveria implicar uma transição dos nossos mapas mentais e das nossas atitudes e instituições políticas. O pensamento político, contudo, não passa necessariamente por essas transformações fáceis, estando de qualquer modo sujeito às pressões contraditórias que advém da integração e da diferenciação espaciais. Há um risco onipresente de que os nossos mapas mentais não correspondam às realidades correntes. (HARVEY, 1992, p. 275).

Teoricamente, essa nova visão passa a ser discutida nas escolas, mas as esperadas mudanças, na verdade, não chegaram ao fazer cotidiano da sala de aula. Talvez porque, a tal da qualidade total nunca chegou a ser bem entendida (os mapas mentais não mudaram), e só o que entrou com força total foi o trabalho em grupo. Esse sim, mal ou bem entendido, invadiu as salas de aula. Havia quase uma

¹⁶ Utilizada no sistema econômico, esta proposta foi adaptada ao sistema educacional brasileiro na década de 80 e tem sua validade questionada na área do ensino.

imposição, e professores e alunos faziam uma bela ginástica para mover carteiras e cadeiras em salas apertadas, com mais de trinta alunos para, em 50 minutos, montar e desmontar uma “estrutura democrática”.

A escola parece que sempre absorveu apenas “parte” das intenções de mudanças pensadas pelos teóricos. Como exemplo, vale lembrar uma inovação na avaliação escolar – a chamada “avaliação por objetivos” – que tentou ser implantada ao final dos anos setenta. Esse novo sistema de avaliação foi mais um modismo, entre tantos que invadiram as escolas, as salas de aula e, principalmente, os gabinetes de assessores e coordenadores, que, participando de um novo governo (tanto municipal, estadual como federal) tentavam, a qualquer preço, mostrar serviço.

Nesse sistema de avaliação, os professores precisavam ter objetivos para cada fragmento do conteúdo, que era dividido em unidades e as unidades avaliadas separadamente. A técnica era montar uma tabela em folhas de papel almaço onde os nomes dos alunos constassem como num caderno de chamada e na parte superior, onde vai a data, eram alinhados os objetivos, com letras do alfabeto, A, B, C, D, etc.. Em cada bimestre, os alunos eram avaliados individualmente. O Pedro não venceu o objetivo A, o João não venceu o J, a Maria não atingiu os objetivos C, L e M. Então, deveriam ser planejadas atividades para recuperar, individualmente, os objetivos não atingidos pelos alunos. A elaboração das provas era um problema, porque as questões tinham de ser estruturadas de acordo com os objetivos, do contrário como saber quais os objetivos atingidos ou não pelos alunos? Como os professores de 40 horas, das disciplinas de menor carga horária (geografia, história,

educação artística, etc.) tinham em média umas dez turmas de alunos, cada turma com uma média de 35 alunos, cada disciplina com, no mínimo, uns 20 objetivos por bimestre, é de compreender-se por que os professores não entenderam nada. Foi o legítimo “teatro do absurdo”. Tanto que ninguém lembra de ter havido uma reunião pedagógica para, pelo menos, informar que tudo aquilo havia terminado. Era uma coisa tão absurda que, provavelmente, nem seus idealizadores soubessem como acompanhar a sua prática, como cobrar resultados.

Essa situação serve para lembrar como, historicamente, os professores têm sido desconsiderados na sua prática docente por quem propõe mudanças. Isso, certamente, contribuiu para criar, nos professores, uma certa aversão ao novo. Em alguns casos, – e isso é merecedor de um estudo mais aprofundado – esse “conservadorismo” dos professores talvez tenha até evitado danos maiores ao sistema educacional.

Com tantos modismos é, pois, compreensível que, muitas vezes, propostas sérias acabem ficando sem credibilidade, como se tivesse acontecido uma vacinação coletiva “anti” qualquer nova experiência.

Na busca de novos e melhores caminhos, trazer de volta Paulo Freire para a escola, revisitando tudo o que ele produziu tem sido um doce e estimulante remédio, considerando-se, no entanto, que a escola e os professores consigam entender de forma radical as suas proposições. Do contrário, a utilização da sua rica produção, não passará de mais um modismo.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. (FREIRE, 1996, p. 107).

Morin (2001, p. 21) enfatiza a necessidade de reformar o pensamento, diferenciando uma “cabeça cheia” de uma “cabeça bem feita”. Enquanto a primeira empilha saberes, a segunda seleciona, organiza e dá sentido aos saberes. Buscar respostas às indagações sobre o mundo e a vida, é tarefa da escola e do ensino, que, para isso, precisa contar com “cabeças bem feitas”. Por isso, hoje, a preocupação maior é de **como** ensinar.

Segundo Morin (2001, p. 11), a palavra “ensino” não basta, pelo seu sentido restrito, apenas cognitivo. Também, no seu entendimento, o sentido da palavra “educação” é limitado. Assim, ele se refere a ensino educação como uma missão de “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

O distanciamento entre espaço estudado e espaço vivido acaba por transformar a escola em um espaço irreal, em um corpo estranho, deslocado de todo um contexto em que vivem as pessoas normais, que trabalham diariamente pela sua sobrevivência, que têm problemas de moradia, de transporte, de ganhar seu pão, que gostam de baile, de cinema ou de futebol. Observando-se bem, até a localização da estrutura física da escola aponta para isso. Atualmente, as escolas mais parecem prisões, muradas, gradeadas, o que hoje até se justifica pelo

problemas de violência que se agravam cada vez mais. Mas, no passado, quando a maioria dos atuais prédios foram construídos, os índices de violência não eram tão grandes e a escola já era assim pensada e vivida: como uma ilha.

Jaqueline Moll (pedagoga, trabalha na Faculdade de Educação da UFRGS), analisando as relações que se estabelecem entre “as redes sociais e os processos educativos”, a partir de uma experiência em um bairro de Porto Alegre, conclui:

A escola-instituição, a escola-sistema, a escola-Estado, a escola-modelo de acesso, graduação e incorporação de determinados saberes explicita-se ao longo desses séculos, como espaço contraditório: objeto de desejo e luta de grandes parcelas de população e, ao mesmo tempo, espaço disciplinador, ordenador, exclusor, silenciador desta mesma população. (MOLL, 2000, p. 16).

Apesar do muito que se tem pesquisado, discutido e publicado, vive-se ainda hoje nas escolas essa realidade bastante preocupante: a distância entre aquilo que se publica, se discute e o que efetivamente se vivencia no dia a dia da sala de aula.

Em muitas escolas, as marcas da terceira Revolução Industrial ainda não chegaram. Então, criticam-se as suas conseqüências desarticuladoras na sociedade, todo o processo perverso da globalização, quando, na prática da sala de aula, parece que ainda o objetivo é preparar operários para trabalhar na produção em série de fábricas que nem mais existem. Vesentini (1995, p. 15) diz que

[...] a escola da revolução técnico-científica não é a que dá receitas ou conceitos prontos, não é a que meramente substitui um conteúdo tradicional por um outro já esquematizado e pretensamente revolucionário. E muito menos, uma escola na qual o ensino da geografia pode omitir o estudo da dinâmica da natureza e da questão ambiental.

Mas como fazer chegar até a escola a pesquisa, a discussão, a renovação que acontece com a geografia no mundo acadêmico? Lacoste (1997, p. 59) já falava de uma Geografia “das grandes teses”, que se distancia da Geografia das escolas. Talvez se possa começar por aqui a buscar uma explicação para o fato de muitos professores recém formados, quando trabalhando em sala de aula, simplesmente repetirem o que aprenderam quando alunos de Geografia, no fundamental e médio. Ou a graduação não está dando conta do recado ou ensinar é realmente uma tarefa muito difícil.

4.3 A Geografia do professor

Até muito recentemente, a maioria dos pais (e até parte do próprio corpo docente) que acompanhava seus filhos nas tarefas da escola, queria mesmo saber como estava o desempenho na Matemática, no Português, quando muito, também, na chamada área das Ciências (Biologia, Química, Física). A Geografia, junto com a História, ficava meio embolada com Educação Artística, Educação Física, consideradas disciplinas de menor importância.

Se o professor de Português ou Matemática explicava mal, isso causava mal estar e trazia incômodos para a escola, por serem, essas, as matérias mais importantes. No caso das “matérias menores” este fato não repercutia da mesma forma e, sendo assim, os professores mal preparados, ou, em alguns casos, até relapsos, eram designados para essas disciplinas.

A realidade, em algumas escolas, ainda é essa, como se pode observar pela fala da Cristiane, que trabalha no ensino fundamental em uma escola pública municipal:

- Mesmo ouvindo, quase sempre, que Geografia não tem a mesma importância que o Português e a Matemática, luto para mudar esse conceito, principalmente para meus alunos. Tento mostrar que vivemos Geografia todos os dias, desde a hora em que levantamos até a hora de dormir.

Como diz a Callai (1986, p. 26), o espaço “não é um mero ‘palco’ onde se sucedem os fatos”. Sendo assim, o professor também terá de ser muito mais do que um mero ator a repetir falas para platéias diferentes. Terá realmente de acreditar naquilo que faz e nas mudanças que considera oportunas e adequadas. Realmente, por muito tempo e em muitas escolas, o espaço da Geografia era (e as vezes continua sendo) muito pobre e sem criatividade.

Escrevendo sobre sua vida escolar, alguns alunos contam:

- A sexta série do ensino fundamental foi o ano perdido da Geografia. Neste ano desenvolvemos a técnica copista. Cópia das perguntas do livro, cópia dos mapas do livro, cópia das respostas do livro. Tivemos neste ano Geografia do Brasil, aliás, copiamos do livro Geografia do Brasil. Particularmente, nunca copiei os mapas e tampouco os textos. Respondia as questões porque depois algumas delas caíam na prova. (Emersom).

- [...] acho que sei de onde veio meu amor pela Geografia. Foi na sétima série. A professora eu não recordo, mas lembro que ela nos deu trabalhos em grupo e cada grupo tinha que pesquisar sobre uma região brasileira. O meu grupo trabalhou com a região Norte e nós passamos o ano inteiro fazendo esse trabalho

para apresentar no final do ano. Lembro-me com muitas saudades das nossas reuniões para fazer o trabalho, eram sempre sábado à tarde. Como era bom trabalhar com mapas, rever os amigos e descobrir coisas novas. No final apresentamos um trabalho maravilhoso, com direito a cartaz, mapas ampliados, maquete do relevo e até uma dança de abertura com uma música da Xuxa que falava da natureza. Isso aí é a única coisa que lembro do ensino fundamental. (Cristiane).

- Estudei em escola urbana e rural e pude ver a grande diferença entre elas. Da pré-escola até o início da 6ª série estudei na cidade. Concluí o ensino fundamental em uma escola do interior do município. Na cidade sentia os professores distantes, desconhecidos, mas os conteúdos eram mais claros, atuais e bem desenvolvidos. No interior, a escola ficava a uns 15 km da minha casa. Eu ia de transporte escolar junto com a maioria dos professores da escola e isso nos tornava mais próximos. Mesmo dentro da escola os alunos e professores eram bem mais íntimos que na cidade. Tive excelentes professores nesta escola, mas também conheci muitos sem metodologia, sem conhecimento da disciplina e mesmo sem objetivo naquilo que trabalhavam ... Lembro que na 6ª estudávamos o Brasil sem o estado do Tocantins, que eu tanto tinha ouvido minha professora de Geografia falar quando ainda estava na cidade... (Gerusa).

- Durante o ensino médio tive um professor de Geografia, chamado C., que desenvolvia uma aula bastante dinâmica e interessante. A partir daí a Geografia me chamou muito a atenção, pois tratava, entre outros assuntos, da questão social do nosso povo. (José).

- Quando eu estava no Magistério, a professora de estudos Sociais tinha uma didática, uma forma de expor o conteúdo muito agradável. Da mesma forma que ela falava, eu criava as imagens dos lugares, das pessoas. Aprendi a gostar de trabalhar com mapas e a fazer a leitura dos mapas. Antes, eu não entendia as legendas, não sabia nem identificar as capitais ou localizar um rio. Não sabia nem onde era o Norte ou o Sul. (Nadir).

Sabe-se que já aconteceram muitas reformas e inovações educacionais, contudo sabe-se também que, muito freqüentemente, os discursos oficiais e as linguagens pedagógicas nem sempre chegam a ser compreendidas com clareza por quem é responsável por mediar o conhecimento, ou seja, muitas vezes os professores nem chegam a apreender o que na verdade está sendo proposto pelos programas oficiais. Talvez o fato de, por um longo tempo, ter se associado o magistério ao universo feminino e, por um longo tempo, este universo ser considerado intelectualmente limitado, o preparo intelectual nem sempre foi muito além do “senso comum”. Isso dificultou (e continua dificultando) a que professores, em sua maioria, possam construir com efetiva competência os fazeres pedagógicos compatíveis com a dinâmica de um mundo em construção. Segundo Callai (1999, p. 26):

O senso comum, que é a verdade das massas, da população em geral, precisa ser superado com as verdades científicas, quer dizer, com o conhecimento que a humanidade produziu ao longo de sua história. Esse papel cabe ao profissional, sujeito que teve acesso ao conhecimento, que teve oportunidade de ter uma formação profissional.

- Mesmo não estando formada fui convocada para trabalhar no Ensino Fundamental e Médio com Geografia – na escola da Timbaúva. Nesses dois anos não tive nenhuma ajuda da Direção da Escola. Não tinha nem globo e nem mapas. Eu levava o meu material – comprei um globo. Muita coisa a gente não consegue passar para o aluno. No começo, os alunos tinham idéia de só copiar, só copiar. (Luciane).

Ainda permanece muito arraigado o conceito de que ensinar é “passar” conteúdos. Mesmo os alunos que fazem a graduação ainda usam a expressão. E é comum, em qualquer dos níveis, a reclamação (tanto de pais como de alunos) de que o professor não dá conteúdos. Para muitos, ainda, o melhor professor é aquele que “dá bastante matéria”, que faz o aluno encher caderno.

Em muitas escolas de São Borja, pela falta de pessoal habilitado, ainda são professores formados em outras áreas, principalmente em Pedagogia e História, que trabalham com Geografia,

- Os alunos nunca gostam de Geografia. Eu acho que é pela dificuldade do professor, quando não é habilitado, trabalhar. Antes, eram poucos os professores habilitados. Os que não são, acham difícil dar Geografia e aí os alunos sentem. (Mariângela).

Lacoste (1997, p. 16-17), referindo-se ao escândalo que provocou, na França, a primeira edição do seu conhecido livro “A Geografia. Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, diz que aqueles que o liam, descobriam

[...] que o mecanismo da geografia é socialmente bem mais importante do que eles queriam pensar e que a crítica que se fazia do discurso tradicional dos geógrafos era, com efeito, o meio de mostrar a utilidade fundamental de verdadeiros raciocínios geográficos, não somente para os militares, mas também para o conjunto dos cidadãos, sobretudo quando eles precisam se defender.

Em alguns casos não existe um discurso tradicional da Geografia. Existe, simplesmente, um discurso tão tradicional que coloca em primeiro plano o simples ato de memorizar, de juntar informações que nada tem a ver com Geografia, em que não se sabe exatamente onde está a Geografia. É muito comum, ainda, a Geografia Tradicional ser apresentada como um catálogo de informações: dados isolados, estatísticas, relação de fenômenos.

Muitos professores passam uma vida dando aulas de Geografia sem aperceberem-se do que sejam realmente os raciocínios geográficos e assim, também fazerem com que os alunos apercebam-se do significado espacial dos fenômenos e do quanto isso é real e necessário.

Cabe aqui, também, uma referência à fragmentação curricular, que parece estar solidificada na maioria das escolas, mesmo quando tanto se tem falado em interdisciplinariedade. Muito da prática em sala de aula ainda está impregnado de uma carga pedagógica que, teoricamente, a maioria dos professores considera ultrapassada, fora do contexto da realidade do mundo em que se vive, e, no entanto, continua a ser exercitada.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. (MORIN, 2000, p. 14).

De longos anos de magistério, fica uma quase convicção de que, enquanto não for mudada a estrutura fragmentária das disciplinas e das horas aulas, realmente pouco se poderá fazer para modificar o quadro atual. No caso da Geografia, os professores acumulam turmas em função da pouca carga horária. No ensino fundamental, precisam desenvolver um conteúdo mínimo que será cobrado no ensino médio e, nesse, precisam desenvolver os conteúdos para vestibular, pois é isso que a sociedade cobra da escola. Então, não se consegue passar todos os conteúdos e não se consegue ensinar a pensar. É como alguém que não solta as amarras do barco, mesmo sabendo que não pode ficar indefinidamente ali, mas receia que não lhe possa dar rumo, quando estiver livre.

O sistema de avaliação é bem um demonstrativo do que se passa na escola. É muito comum, ainda, dividirem-se as questões em “objetivas” e “subjetivas”. As questões objetivas são as respostas exatas, segundo os critérios pré estabelecidos. São as mais fáceis de corrigir. Muitas turmas, e turmas com grande número de alunos, fazem com que sejam estas as preferidas.

Considera-se como subjetivas as questões que permitem (ou pelo menos, parecem permitir) ao aluno colocar alguma idéia pessoal, uma visão diferente sobre o assunto – o que deveria ser, na realidade, uma construção do pensamento. Como a maioria dos alunos está condicionada a buscar sempre um único caminho, mesmo após um exaustivo debate, com opiniões diferenciadas, sempre aparece a pergunta: “Mas, afinal, como é mesmo a resposta certa?” Volta-se sempre à idéia do caminho único. Quando um aluno lê sua resposta e o professor diz “está correta”, pode-se observar vários riscando ou apagando as suas respostas e copiando “a certa”. Existem muitas dificuldades - barreiras de estruturas mentais – no sentido dos alunos entenderem que podem existir respostas diferentes para as mesmas perguntas. Bem diz Morin (2000, p. 85-86) que “a realidade não é facilmente legível” e que o conhecimento “é uma aventura incerta que comporta, em si mesma, permanentemente, o risco da ilusão e do erro”.

Observa-se, também, que, quando os conceitos afastam-se por demais dos fatos, cria-se uma distância muito grande entre o que se vive e o que se estuda. Corre-se o risco de, através de um sistema teórico, criarem-se espaços onde, concretamente, não vivem pessoas e grupos sociais, ou seja, naturalizar a população e os fatos geográficos. Se a vida cotidiana real não consegue ser percebida como parte dos conteúdos estudados, qual o valor desses conteúdos?

Ao resgatar o vínculo com a concretude, resgata-se o encantamento das coisas vividas, próximas. São essas que dão sabor à vida e que justificam buscas maiores. Procurando interpretá-las, abrem-se caminhos que possibilitam a leitura de novos horizontes, deixando fluir a curiosidade.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento como sinal de atenção que sugere, alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 35).

Então, quando se fala da distância entre o que se estuda e o que se vive, pensamos na Geografia do cotidiano. Esta que existe nos lugares onde vivem os que trabalham a Geografia de sala de aula sem conseguir amarrar esses conhecimentos à Geografia do seu dia a dia. Até que ponto a Geografia desses lugares e dos seus cotidianos é a mesma Geografia proposta teoricamente? Qual a real distância entre o vivido e o pensado?

4.4 A nova formação do professor de Geografia

O mundo pensado não deve estar separado do mundo vivido. A separação, entre aquilo que o homem é e o que ele pensa, o que ele produz intelectualmente, só reforça o que Morin (2001, p. 83) coloca como “disjunção entre cultura humanística e cultura científica”.

Partindo das premissas de o ser humano “fazer o mundo” enquanto também “se faz” como sujeito do mundo e, ainda, aprender a articular essas duas instâncias

– “o eu” e “o mundo” – a partir daí pode-se começar a entender como se pretende a formação do professor. Sem apropriar-se do saber sobre si mesmo e sobre o seu mundo, fica difícil para o ser humano romper a placenta natural e imediata que o envolve para buscar novos caminhos, abrir-se a novas idéias e adotar diferentes posturas diante de espaços e situações que vão além do seu mundo particular. Sem isso fica muito difícil ligar o mundo vivido ao mundo pensado.

- Acredito, hoje, que as diferenças sociais não são barreiras para a aprendizagem, para a formação educacional. É preciso que, urgentemente, se reformule o pensamento humano. (Ana Andréia).

A escola que existe hoje está a exigir um professor com uma nova formação, até para promover a sua transformação, pois “a escola como um todo, nos seus vários níveis, tem permanecido estacionária, enclausurada nos seus saberes e fazeres cotidianos” (CALLAI, 1999, p. 69). Além da formação básica, acadêmica, que o habilita a ministrar aulas, o professor precisa dar continuidade ao seu processo de formação, numa ação permanente de busca de conhecimentos, de aperfeiçoamento, de atualização. Grande parte dos professores já se dá conta disso, como o Luiz Carlos: *- O dia da minha formatura, foi um dia muito importante. A partir daí eu estaria habilitado a exercer a profissão que escolhi. Mas em momento algum este dia teve um sentido de ponto final. Pelo contrário, ele significou o ponto de partida...* Tanto é verdade, que ele, no ano seguinte, já estava cursando uma especialização.

No entendimento do professor Marques (1992, p. 198), esse processo de formação continuada é bem abrangente:

Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou.

- Eu sei, como diria Sócrates, que nada sei, tanto que me sinto distante do conhecimento de outras pessoas, com as quais converso ou leio. Por isso, ingressei no Pós – Especialização em Metodologia do Ensino da Geografia. Percebo que falta muito para aprender e ler... (Emerson).

Marques (1992, p. 39), escrevendo sobre a formação pedagógica, destaca que:

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo.

Há pouca diferença entre professores e alunos no que se refere à projeção/construção de novos saberes no processo ensino/aprendizagem, porque, assim como os alunos, os professores também se fazem ausentes do processo de produção do conhecimento geográfico. O seu trabalho em sala de aula limita-se a repassar os conteúdos produzidos pelos “cientistas” ou “teóricos”. Como acontece com a maioria dos alunos, os professores, em geral, não questionam esse conhecimento que lhes chega às mãos através de livros didáticos ou publicações em revistas. Apenas repetem, consomem. Quando muito, selecionam os melhores textos, os melhores livros, a melhor metodologia. A grande preocupação hoje, no que se refere à formação de professores em geral, é sacudir essa estrutura mental, ou seja, construir o caminho do “aprender a aprender”. Citando Gadamer, Marques (1992, p. 40) faz referência a

Um espaço alargado, onde cada qual se mova sem constrangimentos, com a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagantes, com sensibilidade e tato para a percepção das situações e exigências mutantes, o que requer embasamento teórico no sentido dos saberes construídos na tradição cultural e no sentido da projeção/construção de novos saberes.

Existem hoje muitas questões pendentes na Geografia, temas polêmicos que merecem estudos mais aprofundados e uma discussão mais ampla. Um deles é a divisão dos cursos de graduação na Geografia, que separa o geógrafo do professor, colocando o primeiro como pesquisador, como produtor de conhecimentos e deixando para a licenciatura a tarefa de transmitir esse conhecimento.

Se por algum tempo essa idéia, de que quem faz o trabalho prático não tem competência para produzir teoria, teve receptividade, hoje já são outras as concepções. Cada vez mais, a pesquisa, a investigação, apresenta-se como um princípio da educação. Como disse a Viviane: *A geografia não é pronta, não é uma resposta pronta.*

Se o caminho é construir uma prática, na qual o pensar e o fazer seja um processo articulado, em que o mundo científico e a vida cotidiana possam acontecer no mesmo espaço, o trabalho em sala de aula deve ser uma atividade de pesquisa, de construção do saber. Pelo menos nisso, parece haver consenso.

- *Os alunos que trabalho agora (8ª série) foram meus na 5ª, portanto teve uma seqüência. No começo acharam difícil o meu jeito de trabalhar. Eles tinham vergonha de falar. Agora não, eles gostam do método de pesquisar, apresentar trabalho. Eu dei um trabalho sobre a Ásia, fizeram até teatro.* (Viviane).

Em quase todo o material que vem sendo produzido sobre Geografia (como ciência e como ensino) há destaque para o tema pesquisa/investigação em sala de aula e para as mudanças propostas para a Educação através da Lei de Diretrizes nº 9394/96. Nem todos os regulamentos e diretrizes chegaram a ser entendidos pela classe que media a educação formal, nem tudo está bem claro, mas existe um esforço na busca de novos caminhos, o assunto continua na pauta de discussão e muitas mudanças estão ocorrendo.

Para Suertegaray (2002, p. 110), a “pesquisa na educação é necessária, porque mudou a concepção de educação, a concepção de construção de conhecimento. Hoje, valoriza-se o processo de investigação, como um entre outros métodos de reconhecimento do mundo”.

É interessante observar, também, que, se até há pouco tempo, o centro das preocupações era com o desmonte de uma Geografia Tradicional, hoje já se entende que pode não ser bem esse o caminho. Talvez a contribuição mais rica constitua-se em novos olhares para revisitar o que já foi produzido, para garimpar, juntar fragmentos e aproveitá-los na continuidade da construção de novos saberes.

Callai (1999, p. 37) enfatiza a necessidade de se considerar a “confluência de grandes campos de saber” na formação do professor. Além de dominar o objeto e os conteúdos da Geografia, o professor deve conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos das demais ciências que envolvem o processo de educação, como também das teorias do conhecimento, para melhor compreensão de como processa-se a aprendizagem em crianças e adolescentes.

As discussões atuais referentes ao ensino e à escolarização estão a exigir de nós capacidade de entender o mundo e de sermos criativos para poder pensar e ser capaz de operacionalizar formas mais adequadas de realizar a aprendizagem.

A superação do ensino tradicional exige de nós construir alternativas novas. A situação atual tem-nos mostrado que se não nos entregarmos a essas tarefas teremos de cumprir proposições construídas externamente a nós e à nossa vontade. (CALLAI, 1999, p. 77).

José Vesentini diz que a reconstrução e renovação do ensino da Geografia pressupõem buscar o caminho de uma geografia que entende o espaço geográfico como uma construção social, vivenciado através de lutas e conflitos sociais. No seu entendimento, o ensino da Geografia no século XXI deve;

[...] deixar o aluno descobrir o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve enfatizar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (sem embaralhar uma dinâmica na outra), deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas e paisagens. (VESENTINI, 1995, p. 15-16).

Com o processo de globalização, há uma preocupação e uma necessidade maior de se trabalhar a questão local/global, por exemplo. Isso, ao invés de transformar-se em um problema, para a Geografia é uma relação muito rica. Volta-se, portanto, ao raciocínio estrutural desse trabalho, ao fio condutor, que é exatamente preparar o professor, para construir novos saberes, a partir do seu cotidiano e dos referenciais teóricos. Se o aluno sentir que existe um elo, entre o conhecimento teórico e o seu cotidiano, sentirá que a Geografia está viva e presente.

Se trabalharmos a partir de coisas próximas a eles e explicarmos a lógica que ordena a organização dos espaços, então nossos alunos poderão integrar-se com facilidade às novidades, porque construíram operações mentais que os deixaram em condições de fazer relações entre esta e aquela escola, porque lhes demos as ferramentas para eles construírem seu conhecimento, enfim porque eles relacionarão suas aulas com a vida, farão relações entre escola e vida, geografia e política, geografia e natureza, geografia e sua cidade, enfim geografia e seu cotidiano. (KAERCHER, 2000, p. 74).

Este é um momento muito especial para a Geografia. Quando o paradigma científico, que norteou a modernidade, passa a ser questionado e, assim, também, a fragmentação do conhecimento, a Geografia coloca-se numa posição privilegiada. Mais do que as outras ciências, ela pode propor um diálogo amplo com disciplinas diferentes, por transitar com naturalidade por diversos campos. A interdisciplinariedade não é novidade para a ciência geográfica. Talvez tenha estado um pouco esquecida.

A literatura, aliada ao olhar geográfico, com certeza forma um binômio que possibilita aos alunos e alunas lerem o mundo nas suas complexidades e dinâmicas. Na aula de geografia, pode-se tomar a obra literária como um dos subsídios para entender os contextos do lugar (espaço que dá identidade ao sujeito) e as interações que este espaço tem com outras partes do país e do mundo (relações de escala). As tramas literárias representam a pessoa “comum”, seus dramas (política, cultura e economia) e seus espaços cotidianos (o lugar). (REICHWALD, 2000, p. 68-69).

4.5 A turma GEO 97, com os olhares de quem faz a prática

Pensando no quanto é importante uma análise da prática docente, quando se pensa numa formação continuada dos professores, registram-se aqui depoimentos da turma Geo 97. São os diferentes olhares de quem faz a prática :

Luiz Carlos, aprovado em Concurso Público Estadual – Área 2 e 3, assumiu turmas de Geografia em abril de 2003 (20 h. no fundamental na E. E. João Goulart – Bairro Pirahy, e 20h no ensino médio na E. E. Pe. Francisco Garcia, no bairro do Passo).

Após quase dois anos de conclusão do curso de Geografia, da quase conclusão de um curso de especialização e de quase um ano de experiência no magistério estadual, é possível a formulação das seguintes considerações sobre a relação entre a universidade e o trabalho. O antes e o depois, a teoria e a prática:

- 1. É cada vez mais notório o fato já trabalhado na universidade de que o aprimoramento e o estudo constante são indispensáveis para um bom trabalho.*
- 2. O sistema de ensino público, com suas deficiências, falta de recursos materiais, a curta carga-horária da disciplina, entre outras coisas, inviabiliza a prática de muito do que se aprende na universidade.*
- 3. A falta de uma uniformização na prática docente é outro fator que gera desestabilização e aprofunda a crise no ensino público.*
- 4. Especificamente nas aulas de Geografia sinto uma certa frustração em não poder desenvolver trabalhos que entendo serem mais interessantes e aproveitáveis do que o trabalho com o quadro, o giz, a voz, o caderno, a caneta e os livros. As coisas esbarram na falta de comprometimento de colegas (alguns), na falta de recursos, na falta de tempo, na indisciplina dos alunos. Como posso assistir, analisar e discutir com os alunos um filme ou documentário em 45 minutos? Como organizar saídas de campo com turmas de aproximadamente 50 alunos? Como posso organizar um trabalho interdisciplinar se os colegas nem tem tempo para conversar?*
- 5. Entendo que o estágio (prática pedagógica) deve ser o mais longo possível durante o curso para que se possa analisar e discutir mais a fim de aproximar mais a teoria (aulas da universidade) com a prática (trabalho nas escolas) e corrigir distorções.*
- 6. Além das dificuldades já citadas destaco também a de conseguir trabalhar os conteúdos de forma integrada, estabelecendo as relações ao invés de trabalhá-los de forma compartimentada.*
- 7. Apesar das dificuldades nem passa pelo meu pensamento, em nenhum momento, qualquer tipo de arrependimento pela escolha da minha profissão. Gosto do trabalho, gosto da sala de aula, gosto dos alunos e gosto de desafios.*

A **Gerusa**, trabalha em duas escolas estaduais: uma de ensino fundamental, no interior – Nhu-Porã, e outra de ensino médio, E. E. Olavo Bilac, no bairro do Passo.

- Hoje trabalho em uma escola do interior, mas percebo que houve muito progresso em relação a quando estudei. A proximidade entre professor e aluno continua, a falta de recursos humanos habilitados em algumas áreas também. Nas escolas estaduais acontece menos que nas municipais. Pelo menos na minha escola vejo profissionais preocupados em desempenhar bem o seu papel. Há preocupação com a busca de aperfeiçoamento... Por ex. , hoje se trabalha com projetos de 5ª a 8ª séries, para que haja mais diálogo entre os professores de diferentes disciplinas. Na disciplina de Geografia, a professora que não é habilitada realiza um ótimo trabalho, sempre buscando em livros e com outros professores da área, novas atividades...

Estou trabalhando com Geografia na 8ª série e no 2º ano do Ensino Médio. A experiência no ensino Médio tem sido maravilhosa. Os alunos participam e têm interesse, realizam com vontade os trabalhos e, em algumas turmas, sinto no olhar deles o desejo de “saber mais”... É muito bom o trabalho com eles. Tenho procurado fazer aulas dinâmicas e contextualizadas, utilizando os conhecimentos da faculdade.

Já nas 8ª séries, ao contrário do ensino Médio, vejo a turma pouco madura. Na verdade, tive apenas poucas aulas com eles até hoje, mas sei que terei que aguardar algumas aulas para que o posicionamento deles mude, seja mais sério. Sinto-os bastante presos à nota e pouco ao conhecimento.

É muito bom poder colocar em prática o que foi visto na faculdade. A oportunidade de se mostrar, de concretizar aquilo que por 4 anos se adquiriu, se buscou. Saber que muito se aprendeu e muito ficou ainda por aprender e então ir aprendendo na medida que se busca e se usa a criatividade para achar novos caminhos, é fascinante.

A **Nadir** – 3ª série do ensino fundamental e, com Geografia, nas 7ª e 8ª séries da E. E. Aparício Silva Rillo, no bairro Maria do Carmo.

- Quando assumi senti dificuldade em desenvolver o conteúdo. Os alunos já estavam com três meses de aula e habituados ao método da professora anterior: leitura do livro e atividades de responder questões. Quando tentava dar uma aula dialogada e participativa, os alunos reclamavam, queriam texto para copiar. Na minha opinião, era mais cômodo, pois enquanto escreviam conversavam assuntos diversos com os colegas.

A maioria dos alunos têm dificuldades para realizar pesquisa, costumam entregar cópias, apesar do material disponível e da orientação. Não são curiosos e ficam limitados ao que se trabalha em sala de aula. Tudo é difícil pra eles.

O problema maior é que não se fala a mesma linguagem na escola, entre os professores. O interessante seria um trabalho conjunto, onde todos cobrassem da mesma forma, tivessem um método de trabalhar que valorizasse a investigação e que os alunos soubessem aplicar no seu cotidiano. Assim talvez ficassem mais interessados.

*Penso que na faculdade teria que se ver melhor **como trabalhar** a Geografia em sala de aula. A gente faz a faculdade, aprende Geografia, mas a gente vai, por exemplo, direto para uma 5ª ou 6ª série, com alunos pequenos, que querem coisas diferentes, aulas atrativas, com jogos, onde possam manipular coisas, e não se sabe como trabalhar. Só explicação, leitura de textos e localização nos mapa, apresentação de trabalhos, não é suficiente.*

Trabalho de campo é difícil. Os alunos não são educados para atividades extra-classe, não têm limites e, saindo das linhas do caderno e da caneta, tudo é motivo pra brincadeira e bagunça. Geralmente dizem: "o que queremos com isso?" ou "para que serve isso?". A preocupação maior é "passar de ano". E com as

facilidades que hoje existem na escola para evitar a reprovação, criou-se um círculo vicioso – os alunos não estudam porque a escola não cobra, e esta não cobra porque os alunos não querem nada com nada.

A maioria dos pais não cobra dos filhos, não impõe limites e acha que a escola tem obrigação de orientar e educar os seus filhos. A escola está se tornando paternalista demais. A vida de hoje obriga pai e mãe a sair de casa e os filhos recebem pouca orientação.

O Conselho Tutelar se apoia nos problemas de estrutura familiar e social como pretexto para justificar a evasão escolar, o desinteresse e atitudes de crianças e adolescentes, desrespeitando muitas vezes o trabalho do professor e passando por cima das normas da escola. Na minha opinião, tudo isso está facilitando a criação de um “bolsão de marginais”. Eles ficam na rua, aprendem o que não devem, ganham nota, ganham merenda, material escolar, agasalhos e se habitua a ganhar tudo. Quando se deparam com a necessidade de ter um compromisso, não sabem assumir e procuram formas mais fáceis: traficando, roubando, se prostituindo.

A Ana Andréia - no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) na E. E. Viriato Vargas.

- Creio que na faculdade deveríamos aprender mais Psicologia, por causa da realidade encontrada nas escolas, que vai além do que é passado nos livros. Hoje, as crianças não respeitam, não têm limites. Não há possibilidade de se tentar disciplinar. Acho que daqui uns anos, vai aumentar o número de marginais, porque ninguém quer assumir responsabilidade. Qualquer coisa, os alunos enfrentam pais e professores e dizem que vão dar queixa no Conselho Tutelar.

Outra questão é sobre a preparação de aulas - a Didática que tivemos na faculdade. Tinha muita diferença entre os que já eram professores e aqueles, como eu, que nunca tinham dado aula. Eu cheguei a chorar, me sentindo incapaz de fazer todas aquelas coisas: objetivos, incentivos, quando meus colegas, que já davam

aulas, faziam com a maior facilidade. Até o vocabulário de escola é mais difícil pra gente. Por isso, o estágio é mais importante para quem não tem experiência. Precisa um acompanhamento mais direto.

As aulas de Didática, de Metodologia devem ser mais direcionados a preparar aula, como dar aula mesmo, porque é um monte de turmas diferentes.

Luciane – ensino fundamental na E. M. Duque de Caxias, no bairro Itacherê.

- No meu ponto de vista, a faculdade teria de ensinar mais a trabalhar com crianças e jovens que não tem nenhum tipo de tecnologia em casa, aquele aluno desmotivado. Por ex. tive alunos, quando trabalhei no interior, que não tinham luz elétrica, nem água encanada, nem televisão. Até mesmo dizem: Pra que estudar isso, eu não vou sair daqui mesmo?

Outro problema: como trabalhar em escolas que não têm nenhum tipo de material – só quadro negro e giz? Como trabalhar aquilo que se aprende na faculdade?

Viviane – ensino fundamental na E.E. Tricentenário, no bairro da Rodoviária.

- Eu sinto que preciso continuar estudando. Tem muita coisa que a gente ainda precisa aprender, mas eu vou buscando. Por exemplo, a realidade do dia é uma e das turmas da noite, já é bem diferente. Aí eu preciso ir descobrindo como trabalhar. A faculdade não ensina tudo.

Mariângela – trabalha como assessora na Coordenadoria de Educação de São Borja e na Supervisão do ensino noturno na E. E. Tricentenário.

- Hoje, nós continuamos trocando idéias. Tem muita coisa ainda por fazer. Mas, resumindo, o que se pode dizer é que a faculdade melhorou a vida de todos nós.

4.6 Do espaço de trabalho ao caminho do pensar e fazer a escola

Passado o período de formação inicial e atuando na prática da sala de aula e da vida escolar, percebe-se que esse grupo de professores, ao mesmo tempo em que busca a continuação da sua formação, ao falarem da sua visão atual, fazem emergir algumas questões significativas. São aspectos que percebem no seu trabalho e, sobre o qual, nesse momento, conseguem articular uma crítica consistente. Algumas questões são específicas da Geografia, outras são mais pertinentes aos projetos políticos-pedagógicos das escolas. Em todas, no entanto, percebe-se a possibilidade de avançar, no sentido de ir além de simples denúncia. Percebe-se a intenção de teorizar e a tentativa de construção de alternativas possíveis às simples descrições espaciais ou às normas não escritas (a tradição da escola – “aqui sempre se fez assim”) que envolvem professores e toda a estrutura da escola.

Assim, merecem destaque:

a) A prática pedagógica e os estágios: As questões pedagógicas são mais facilmente compreendidas pelos alunos que já têm uma vivência de escola e/ou uma formação de ensino médio voltada para a prática docente. É o caso da Geresa e Nadir (e da maioria da turma). Os acadêmicos, oriundos de cursos diferentes do magistério, sentem-se em desvantagem e, geralmente, não recebem tratamento diferenciado no decorrer do curso de graduação, como coloca a Ana Andréia. O Luiz Carlos aponta para a necessidade de estágios mais longos, em parte por, também, não trazer na bagagem experiências de sala de aula. A Luciane levanta questões parecidas. Por não ter tido nenhuma experiência anterior, as dificuldades do como trabalhar, sem dúvida, são maiores.

A universidade ligada ao mundo do trabalho deve ser uma questão bastante considerada nos cursos de licenciatura. A vivência como professor, que alguns têm e outros não, deve ser considerada. Nos depoimentos ficou bastante claro o entendimento de que a prática pedagógica é uma construção constante, é uma sucessão de novas criações, descobertas que vão se acumulando e transformando.

b) Carga horária: A pouca carga horária da Geografia é um aspecto relevante, principalmente, no ensino médio, em que algumas séries têm apenas uma hora-aula semanal. Isso não pode ser um problema apenas do aluno-professor ou de uma escola, isoladamente. É uma questão que deve ser discutida e encaminhada, competentemente, pelas instituições envolvidas.

Considere-se que a carga horária é uma característica da organização, dos espaços e tempo da escola que existe hoje, e de como ela trabalha o conhecimento escolar (os conteúdos). A fragmentação dos espaços e tempos se configura como resultado de uma fragmentação do conhecimento. Deve-se, no entanto, levar em conta que, mais do que o tempo (as horas da carga horária), é fundamental que se perceba e se reconheça o significado pedagógico dos conteúdos diante da proposta de cada escola. Questões como: A que servem os conteúdos? Como são selecionados? Quais os objetivos se pretende alcançar?, não podem ser resolvidas individualmente e nem por componentes curriculares isolados.

Poder-se-ia ainda questionar sobre os caminhos escolhidos na construção do Plano Político Pedagógico. Esse processo, na verdade, deveria envolver toda a comunidade escolar e responder às reais expectativas do local, levando em conta sempre a dimensão global

c) Fragmentação dos conteúdos: parece que se deveria voltar às salas de aula da faculdade para parar e pensar cada conteúdo e como esses conteúdos estão organizados em cada disciplina. Por mais que se trabalhe a idéia de considerar a realidade da sala de aula, das características de cada turma, a tendência maior, ainda é, do aluno-professor repetir exatamente o que aprendeu. A maior dificuldade continua sendo: criar, construir uma metodologia adequada para trabalhar os conteúdos. Então, se na graduação, os conteúdos desenvolvidos são, em grande parte, fragmentados em diferentes disciplinas, como integrá-los na prática da sala de aula do ensino fundamental e médio?

Também, como exatamente entender essa fragmentação de conteúdos? É uma questão bastante complexa. É possível pensar no objeto com o qual a escola se ocupa e centrar nele a atenção, verificar como cada disciplina vai responder? E, no interior de cada disciplina, perceber qual é a sua especificidade?

d) Uniformização na prática: observam-se, ainda, algumas diferenças marcantes entre o ensino rural e o urbano, entre escolas mais bem estruturadas e outras que pouco ou nada tem, em termos de recursos ou instalações.

Também, pelo que apontam os depoimentos, há falta de uma “linguagem comum”, ou seja, não há unidade de ação por parte dos professores, considerando-se a diversidade da escola, da ação educativa e dos alunos. Até entre os professores de uma mesma disciplina, no caso a Geografia, o fazer pedagógico se configura quase como “uma habilidade individual”, onde a criatividade, muitas vezes,

é confundida com a improvisação, o casuísmo, o famoso “quebra-galho”. Várias causas são apresentadas, mas, pode-se observar, que é mais um problema do próprio processo educativo da escola.

e) Dificuldade de inovar e explorar novas práticas: O maior empecilho apontado é a disciplina das turmas, as atitudes dos alunos em sala de aula e a postura da equipe administrativa da escola diante dessa situação. Em todos os encontros, seminários desenvolvidos durante o estágio, isso sempre foi destaque. Tem-se um indicativo de que toda a problemática da exclusão social deve ser reavaliada, levando em conta que a escola não vai resolver esse problema adotando atitudes paternalistas, mas sim, assumindo um real compromisso no sentido de procurar construir conhecimento, considerando todo o corpo discente responsável e capaz. Conceitos como “inclusão” e “exclusão” não podem ser ideologizados ou colocados acima de maiores questionamentos e justificando a adoção de medidas, critérios, sem maiores embasamentos pedagógicos. Ou então, a escola e os professores trabalharão com mais um “modismo”.

f) Aprimoramento e estudo constante: Os alunos-professores, em sua maioria, têm consciência de que precisam continuar estudando, que a “faculdade não ensina tudo”. Existem lacunas que podem ser de conteúdo, mas que podem ser caracterizadas, muito mais, como dificuldade de compreensão dos procedimentos pedagógicos para trabalhar esse conteúdo.

O mundo vivido e o mundo pensado se expressam como dificuldade de serem interligados. A transmissão pura e simples de informação não supre as necessidades reais/concretas que são sempre, historicamente, situadas e datadas. A prática pedagógica não ficou pronta e nem ficará pronta, acabada.

Parece que o problema maior apontado refere-se, sem dúvida, a questão metodológica. É oportuno lembrar Castellar (2003, p. 2), quando diz que “não podemos nos centrar apenas nos conteúdos e conceitos, mas precisamos compreender e contextualizar o fazer pedagógico, investigando os processos que ocorrem na aprendizagem [...]”. Mesmo tratando do ensino da Geografia nas séries iniciais, o que ela enfatiza serve para qualquer nível de ensino. Se o professor, quando vai dar aula, não tem um maior conhecimento do ato educativo, como se processa, terá dificuldade para dar aulas. Outra vez Castellar (2003, p. 4):

A prática educativa remete, freqüentemente, ao processo de ensino e de aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado no campo da educação e da aprendizagem? Em termos gerais, a resposta é não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho deveria estar recém começando. Cada capítulo apontou tantas possibilidades que, ao finalizá-lo, poderia se começar tudo novamente. Ao chegar às considerações finais e relendo o que estava escrito, a vontade era de reescrever tudo outra vez. Novas leituras vão trazendo outros enfoques, outros questionamentos, informações preciosas que levam a novas interpretações e fazem pensar: Aqui se deveria estar começando! A cada releitura, a sensação de que algo está faltando.

A verdade é exatamente essa: muita coisa deve estar faltando, porque tudo está em construção. Não se pensou em momento algum esgotar qualquer um dos temas trabalhados. Reconhece-se: é difícil conviver com a sensação do incompleto, do inacabado. É um dar-se conta das limitações humanas e, com certeza, um grande exercício de humildade e de respeito para com aqueles que se dedicam à pesquisa, ao trabalho incessante de buscar outras verdades que possam contribuir para que a vida na Terra seja melhor compreendida e melhor vivida por todos.

Se a escola e o ensino da Geografia estão em crise, pode-se dizer que estão também em construção. Isso se comprova, quando buscam uma maior proximidade

com as pessoas e os grupos sociais. É uma teoria e uma prática que se faz mais atenta e cuidadosa com relação aos significados da existência de homens e mulheres, no seu fazer cotidiano e no seu lugar de convivência. Também, mais atenta e cuidadosa quando repensa a idéia da formação continuada, considerando que nada está acabado.

Assim como não existe um espaço vazio, também não existem lugares sem marcas e sinais. As pessoas nascem em lugares carregados de significados, de histórias. Portanto, as pessoas herdam, já antes de nascer, uma carga cultural – como são alimentadas, vestidas, amadas, educadas. Apesar de ser assim, o caminho não é único e nem as respostas estão prontas. A complexidade dos seres humanos e das suas relações com o mundo apontam para muitas direções e costuram sempre idéias em outras idéias, descobrindo idéias novas, fazendo da vida um processo dinâmico.

Para que as pessoas possam construir realmente o seu mundo, no sentido de apropriarem-se dos rumos das suas vidas, precisam **se perceber como pessoas e, cotidianamente, perceber e construir os seus espaços e, assim fazendo, refletir sobre o que é esse espaço e como nele se estabelecem as diferentes relações.**

Investigar, desde agosto de 1997, como um grupo de pessoas elaborou esse processo, foi, sem dúvida, uma caminhada apaixonante. Se fosse possível mensurar o peso que razão e emoção tiveram no decorrer da pesquisa, dir-se-ia que houve equilíbrio. Entretanto, ao final do trabalho, o coração de quem pesquisou ficou bem maior. Em alguns momentos parece que o sentimento consegue chegar mais fundo

que a razão. Por isso, os poetas surpreendem e encantam. Criam imagens e idéias tão simples e, ao mesmo tempo, tão ricas que, para explicá-las, são necessárias páginas e mais páginas. Talvez aí esteja o encanto da vida: sentir e pensar.

*E o meu olhar quando alaga, encontra espelho nas águas,
enquanto o canto me acalma.
Eu vejo em mim, por meus traços, que tem melhores os passos,
quem tem caminhos na alma.*

*E quem renega os anseios, repete os erros alheios,
por isso me convenci:
que não erra a caminhada e nem se perde na estrada
quem faz os rumos por si.*

(Caminhos em mim, de Oldemar Gerhardt e Rodrigo Bauer/São Borja).

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Manuel Correia de. **Uma geografia para o século XXI**. Recife: CEPE, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. In: **Contexto & Educação** – Revista de educación en América Latina y el Caribe, Ijuí, n. 62, p. 7-30, abr./jun. 2001.

CALLAI, Helena C. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **TERRA LIVRE**, São Paulo: AGB, n. 16, p.133-152, 1º sem. 2000.

_____. Espaço de poder ou o poder do espaço? **Contexto e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, n. 3, p. 25-32, jul./set. 1986.

_____. O espaço e a pesquisa em educação. In: CALLAI, Helena C.; ZARTH, Paulo Afonso. **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 1999a. p. 21-32.

_____. **O lugar na Geografia e as monografias municipais**. Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2001. (Cadernos Unijuí).

_____. Os estudos sociais nas séries iniciais. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **O ensino em estudos sociais**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

CARLOS, Ana F. A. “Novas” contradições do espaço. In: DAMIANI, A. L.; CARLOS, Ana F. A.; SEABRA, O. C. de LIMA (Orgs.). **O espaço no fim do século, a nova raridade**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLAR-, Sonia Maria Vanzella. A alfabetização em Geografia. **Espaços da Escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

_____. O letramento cartográfico e a formação docente: ensino de Geografia nas séries iniciais. In: CONGRESSO DE GEOGRAFIA, 9., 2003. Mérida, México, **Anais**. Mérida, México, 2003. Encuentro de Geógrafos de América Latina.

CASTORIADIS, Cornelius. Para si e subjetividade. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar P. (Orgs.). **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 35-46.

CASTRO, Iná Elias de. Problemas e alternativas metodológicas para a região e para o lugar. In.: SOUZA, Adélia A. de; SANTOS, Milton; SCARLATO, F.C.; ARROYO, Monica (Orgs.). **O novo mapa do mundo**. Natureza e sociedade hoje: uma leitura geográfica. São Paulo: Hucitec-ANPUR, 2002. p. 56-63.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

CLAVAL, Paul. **A Geografia cultural**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.

DAMIANI, Amélia Luisa. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 161-172.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: UNICAMP/CEDES, n. 71, p. 79-115, out. 2000.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água. 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÉMONT, Armand. **A Região, Espaço Vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GARCIA, Eduardo. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo: In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José, (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança – a construção do conhecimento escolar I**. São Paulo: Ática, 1998, p. 75-101.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 71-83.

LEFEBVRE, Henry. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MAIA, Doralice Sátyro. A Geografia e o estudo dos costumes e das tradições. **TERRA LIVRE**. São Paulo: AGB, n. 16, p. 71-98, 1º sem. 2001.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.

_____. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

_____. O professor à busca de entender o que faz. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA. 6., 1998, Ijuí. **Anais**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998, p. 61-64.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1990.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama**. Ensaio sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

_____. Travessia da crise (Tendências Atuais da Geografia). Reflexões sobre a Geografia II. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, a. 50, n. especial, p. 127-149, 1988.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia, pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: UNICAMP/CEDES, n. 71, p. 149-165, out. 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000a.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 125-131.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. e outros. **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 1993. p. 24-29. Coleção Repensando o Ensino.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. Substrato biológico e construção cultural no desenvolvimento humano. In: **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar P. Edgar Morin – o passador de fronteiras. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar P. (Orgs.). **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 7-19.

PENA-VEGA, Alfredo; STROH, Paula. A ontologia moriniana: um jogo incessante entre sujeito/objeto. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar P. (Orgs.). **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Leituras do mundo/Leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: UNICAMP/CEDES, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PORTELLI, Hughes. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

QUAINI, Massimo. **A construção da Geografia Humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro. O ensino da Geografia como uma Hermenêutica Instauradora. **TERRA LIVRE**. Paradigmas da Geografia, Parte I. São Paulo, n. 16, p. 169-93, 1^o sem. 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

REICHWALD JR., Guilherme. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, I. C.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 65-70.

SACK, Robert David. **Human territoriality**: its theory and history. NY, USA: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2001.

_____. **Território e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. Entrevista com Milton Santos.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARAMAGO, José. **A Bagagem do Viajante**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, Dirce; BASSO, L. A.; VERDUM, R. (Orgs.). **Ambiente e lugar no urbano** – a grande Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 13-25.

_____. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, Arioaldo U. de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 109-114.

VESENTINI, José William. O ensino da geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia** – Geografia e ensino. Presidente Prudente: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 17, p. 5-19, jul. 1995.

VIGOTSKI, Lev. S. Psicologia concreta do homem. (Manuscrito de 1929). **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: UNICAMP/CEDES, n. 71, p. 23-44, jul. 2000.