

As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia¹

Marcos Antônio Campos Couto
Departamento de Geografia – FFP-UERJ/FAPERJ

Introdução

Hegel (1995), no Prefácio à primeira edição de sua Enciclopédia das Ciências Filosóficas de 1817, estabelece o que ele denomina de *um fio condutor para uma nova elaboração da filosofia conforme um método idêntico ao conteúdo*.

O método é “*a estrutura do todo, apresentada em sua pura essencialidade*” (Hegel: 2007, p. 53). Nesta mesma perspectiva, para Lênin (1975) “*o método é a consciência da forma do movimento interno do seu conteúdo*” ou “*a natureza do conteúdo movimentando-se no conhecimento científico*” (Lênin, p. 5, 17). Assim, o método é o próprio conteúdo, ou melhor, é o movimento dialético que este conteúdo tem em si, que o impele para frente, incluída a forma (Lefebvre: 1987).

Daí a exigência de Hegel de que as formas lógicas sejam cheias de conteúdo, formas do conteúdo real, estreitamente unidas aos conteúdos, isto é, formas-conteúdo. Lênin (1975) afirma e reafirma a possibilidade – e a necessidade para a construção do método dialético – de uma interpretação materialista da dialética idealista de Hegel. Para Karl Marx, o grande mérito de Hegel (na Fenomenologia) foi a sua dialética da negatividade enquanto princípio criador e no fato de conceber “*a autocriação do homem como processo... como resultado do seu próprio trabalho*” (Marx: 1989, p. 245).

No pensamento de Marx, a história e o devir nada tem de informe. O conteúdo se move como um todo – sínteses de muitas determinações -, totalidades em movimento, estruturas dotadas de um equilíbrio interno, sempre provisório. A forma é sempre forma de um conteúdo que se move como uma estrutura, movida pelos processos e atribuindo funções às formas. De acordo com Milton Santos, os “*processos nada mais são do que uma expressão da totalidade, do que uma manifestação de sua energia na forma de movimento. Os processos são o instrumento e o veículo da metamorfose da universalidade em singularidade por que passa a totalidade*” (Santos: 2003, p. 199).

A partir desta concepção de método idêntico ao conteúdo, pretendemos por em debate os métodos de ensinar e aprender em geografia. Também podemos dizer que este texto busca atualizar as respostas àquelas perguntas permanentes dos professores de geografia: O que ensinar? Porque ensinar? E como ensinar em geografia?

Este trabalho compõe o projeto de pesquisa “Tendências Metodológicas no Ensino de Geografia” que conta com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e o projeto “A recente produção teórico-metodológica sobre o ensino de geografia: inventariando os seus avanços e impasses” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

1.As formas-conteúdo do que ensinar em geografia

Bem como a verdade do abstrato é o seu concreto, a verdade da forma é o seu conteúdo. Entretanto, antes de apresentar o conteúdo atual, é preciso entender o que é a forma geográfica da sociedade, a forma espacial.

¹ EGAL: Educação e ensino da Geografia: Epistemologia do ensino (e da aprendizagem) da geografia.

A forma espacial²

Quais são os significados das formas geográficas para compreensão dos modos de vida da história humana?

Responder tal questão significa justificar e compreender a razão de ser/estar do ensino de geografia na escola.

Os marxistas têm respondido com a idéia de produção do espaço, a forma geográfico-espacial de reprodução das sociedades.

Para Santos (2004) o meio geográfico é um meio de vida, um híbrido de materialidade e relações sociais, uma realidade objetiva. Ao se tornar produtor, o “*homem se torna ao mesmo tempo um ser social e um criador de espaço*” (Santos: 1986, p. 4), impondo uma forma particular de arrumação dos objetos e instrumentos através dos quais ele transforma a natureza. A *significação geográfica dos objetos* resulta “*do papel que, pelo fato de estarem em contigüidade, formando uma extensão contínua, e sistematicamente interligados*”, desempenham na história humana³ (Santos: 2004, p. 63). De produto das relações sociais de produção, o espaço torna-se reprodutor e regulador da história, interferindo em seus rumos: “*efeito de ações passadas, ele permite ações, as sugere ou as proíbe*” (Lefebvre apud Santos: 1986, p. 152⁴). Como meio de vida, híbrido de materialidade e relações sociais e produto da história, o meio geográfico “*é a cristalização da experiência passada, do indivíduo e da sociedade, corporificadas em formas sociais [espaço] e, também, em configurações espaciais [território] e paisagens*” (Santos: 2004, p. 326⁵).

Este meio de vida corresponde à organização espacial do homem, resultante do processo de transformação da natureza em sociedade através do processo de trabalho. Por isso este meio geográfico é a própria sociedade, realizando-se por intermédio do arranjo espacial, resultado da ação que impulsiona, regula e controla o intercâmbio do homem e deles com a natureza (Ruy Moreira: 2005).

Segundo Moreira (2008, p. 167-168), o espaço é uma *coabitação dos contrários, unidades* geográficas construídas pelo ser humano diante de um mundo formado pela *diversidade*. Daí a tensão entre *diferença e identidade* como constituidora da ontologia do espaço. Este “*ser do espaço*”, fundamentado na “*hominização do homem pelo próprio homem através do metabolismo do trabalho*”, configura-se “*enquanto essência da existência deste homem nos diferentes espaços geográficos da superfície terrestre*” (Moreira: 2005, p. 7, 8). O resultado é geograficidade, o ser-estar espacial do homem no mundo (Moreira, 2005, 2008).

Esta geograficidade é criação e criadora da construção espacial das sociedades, levada a cabo por intermédio das práticas espaciais⁶ (Moreira, 2005, 2007). Categorias

² Ou o enfoque geográfico do mundo do homem.

³ “*Sem dúvida, o espaço é formado de objetos; mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segunda uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica. Essa lógica da instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço assegura continuidade*” (Santos: 2004, p. 34).

⁴ Passagem de Henri Lefebvre retirada do livro ‘La production de l’espace (1974). Paris: Ed. ANTHROPOS, pág. 88-89.

⁵ O prático-inerte de Sartre.

⁶ Segundo Ruy Moreira (2005), as práticas espaciais são ações humanas que combinam a localização e a distribuição. A localização transforma-se em distribuição e a circundância se arruma como uma rede diferenciada de distribuição de localizações. A combinação localização-distribuição da origem a extensão, constituindo a unidade geográfica do mundo do homem; isto é, o conteúdo do caráter geográfico da configuração do espaço, dos recortes de seu arranjo no âmbito de domínios (territórios) e do arranjo das paisagens.

do empírico, as práticas geográficas são mediações que fazem da compreensão do espaço a compreensão da sociedade e da teoria do espaço uma teoria da sociedade (e vice-versa).

A compreensão da forma espacial da sociedade requer princípios lógicos, conceitos e categorias, entre os quais se destacam o espaço, o território e a paisagem.

Ao longo da história, a humanidade experimentou diferentes modos de vida, modos de produção da existência, cada qual produzindo e exigindo um determinado arranjo espacial, uma forma espacial de arrumação da sociedade; desde as primeiras armaduras territoriais a partir do domínio do fogo e criação da agricultura, até a emergência de uma uniformidade do mundo pela técnica num espaço globalizado (Moreira: 1994). É o que veremos a seguir.

As formas-conteúdo da geografia do presente

Hegel (2007) requer uma filosofia que resida no elemento da universalidade que em si inclui o particular⁷. Santos (2004, p. 114/115) assinala a emergência, se não de um espaço global, mas de espaços da globalização, a partir da noção de totalidade que “*permite um tratamento objetivo*”, pois estaríamos convivendo com uma “*universalidade empírica*”, que nos permite examinar “*as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares*”. Num mundo difícil de apreender, de muitos deslocamentos, de fluidez, de velocidade e de alusão a diferentes e distantes lugares, o corpo e seu entorno tornam-se lugares seguros. Daí este confronto da Universalidade com a particularidade, cujo produto (síntese) é a singularidade. O confronto da universalidade com a localidade é a própria totalidade em movimento, entendida como trama e como acontecer solidário, próprio do processo espacial, que inclui a escala.

Para Santos (2004), o ponto de partida, na análise da geografia do presente, é a compreensão do sistema técnico atual, dado que o seu conhecimento é fundamental ao entendimento da estruturação, do funcionamento e da articulação dos territórios. Movida pela produção de uma mais valia planetária, a técnica tornou-se forma de fazer (produção), forma de ser (ação humana), forma de informação (discurso, interlocução), mas também território. Desde os macrossistemas (barragens, aeroportos, telecomunicações, etc) até os produtos da chamada revolução científico-técnica (rádios, televisores, microcomputadores, máquinas fotográficas, etc.), o atual sistema técnico se difunde rapidamente, implanta-se de forma integrada e sem necessidade de articulação com heranças culturais locais, tornando-se indiferente ao meio e elemento exógeno para a maior parte da humanidade.

Sua tese central, a respeito deste período geográfico da história, é a de que “*a marcha do processo de racionalização, após haver (sucessivamente) atingido a economia, a cultura, a política, as relações interpessoais e os próprios comportamentos individuais, agora, neste fim de século XX, estaria instalando-se no próprio meio de vida dos homens, isto é, no meio geográfico*” (idem, p. 290).

Entretanto, não é qualquer racionalização, assim como não é qualquer técnica, mas sim aquela que está a serviço das forças hegemônicas do capitalismo globalizado. É a racionalização no sentido weberiano, como racionalidade econômica capitalista, a forma burguesa de propriedade, do direito privado e de dominação burocrática; tudo isso submetido aos critérios da decisão intencional, antecipada, racional. O atual sistema técnico hegemônico é a concretização da metafísica da ciência moderna -

⁷ Essa filosofia é própria de uma nova época, em que o espírito rompeu com o mundo de seu ser-aí, que exige que os homens se retirem do afundamento no sensível, no vulgar e no singular e dirijam o seu olhar para as estrelas. (Hegel, Fenomenologia do Espírito, 1807).

produtora da empiricização da universalidade -, na medida em que é a materialização (objetivação) da noção de tempo-espaço métrico, inorgânico e universal (matemático). A metafísica da ciência moderna é a concepção cartesiano-newtoniana de universo, compreendido em termos de unidades pequenas e elementares, em relações que se modificam regularmente (mecanicamente), ou seja, da natureza entendida enquanto átomos de matéria que se movem no espaço e no tempo.

O resultado é a incorporação ao chão que pisamos em nosso dia-a-dia do “casamento” da ciência com a técnica, na forma de produção de um meio técnico-científico (Santos: 1994, 2004).

De acordo com Ruy Moreira (1994), este meio geográfico - mais denso de ação e de história - tem um fundamento paradigmático, alicerçado naquele tempo-espaço⁸ métrico, inorgânico e universal que sincroniza as ações e produz um sincronismo espacial, através do qual unifica e disciplina os ritmos de vida e trabalho, regularizando o cotidiano e a comunidade. Trata-se da uniformidade do mundo pela técnica num espaço globalizado, em que a superfície terrestre é integrada num conjunto espacial em que se fundem os meios de circulação de objetos e os meios de circulação do pensamento. Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo. Este desenraizamento é um processo que se inici(a)ou com a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador “livre” (proletariado moderno), e que atualmente significa os desligamentos freqüentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole – o moderno processo de urbanização de nosso meio de vida - é a constituição corpórea desta espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde, etc.), fazendo do cotidiano um vai-e-vem permanente.

Com isso, se reproduz uma vida urbana de horários corridos, de uma racionalidade instrumental, na cidade e no campo, fazendo do espaço uma vigorosa fonte de alienação dos homens, processo do qual um elemento essencial é a grande mobilidade das pessoas que mudam de lugar como turistas, desempregados, imigrantes.

Entretanto, a cultura e a política reagem a esta unificação dos espaços pela técnica e pelo Estado. Um dos limites desta racionalidade hegemônica, desta fluidez do território, é a produção de uma grande exclusão, o empobrecimento agudo e generalizado de uma grande parcela da humanidade. Situação de escassez que é, por um lado, fonte de outras racionalidades, forjada na relação com o outro, na contigüidade, na cooperação, na comunicação, no por em comum as situações da vida (Santos, 2004). Por outro lado, esta escassez também é produtora da luta e organização político-sindical dos trabalhadores que, ao lutarem pelos melhores condições de vida e trabalho, acabam por lutar pelo direito a cidade (ao espaço urbano, H. Lefebvre), o que pode significar um novo enraizamento cultural e territorial (Moreira, 1994).

Por isso, então, que se o mundo globalizado torna-se o lugar do engano, o lugar pode revelar-se como arma para a construção de outras formas de viver.

⁸ Abstrato, matemático; do mecanismo do relógio.

2.As formas-conteúdo do aprender em geografia

As formas-conteúdo do que e do como aprender em geografia se fundamentam na construção social e psicológica de conhecimento e, também, nas teorias da aprendizagem. As formas-conteúdo do aprender em geografia são: as formas lógicas, as formas psicológicas e as formas didáticas.

A forma lógica: o concreto-pensado

Na produção teórica do conhecimento o pensamento deve elevar-se do abstrato para o concreto e da forma para o conteúdo, de maneira a reproduzir o concreto no pensamento, como concreto-pensado (Marx: 1986). O veículo deste movimento é o conceito (Hegel: 1995).

Superando, pela reflexão dialética, as oposições entre forma e conteúdo, mediato e imediato, abstrato e concreto, o conceito, para Hegel (1995: p. 292, 293), é uma forma (abstração) que “*em si encerra, e ao mesmo tempo deixa sair de si, a plenitude de todo*” o conteúdo (concreto): o conceito é a abstração de um concreto, é um concreto-pensado. Por isso, podemos incluir, como momentos do conceito, a abstração e a essência, fundamentadas na atividade prática dos seres humanos (Lefebvre: 1987). Enquanto totalidade, o conceito inclui os momentos da universalidade (identidade), da particularidade (diferença) e da singularidade (fundamento), como unidades inseparáveis. Esta conexão necessária significa a unidade do abstrato com o concreto, do geral com o particular, do imediato com o mediado, da forma com o conteúdo.

Isso supõe uma abordagem dos conceitos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia (globalização) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais.

Este movimento da forma para o conteúdo também é o movimento da teoria para o método. Derivamos da forma (teoria) espacial, os conceitos de espaço, território e paisagem. O método deve esclarecer o movimento destes conceitos na captura do conteúdo geográfico da história. Inspirado em Pierre George (Os métodos da geografia), Moreira (2007) propõe o caminho que vai do visível ao invisível, e do invisível ao visível. No primeiro caso, parte-se da problematização dos arranjos da paisagem, passando por sua análise em termos de recortes de domínio (territórios), para chegar ao espaço enquanto conteúdo de organização da sociedade. No caminho inverso, parte-se do conteúdo mais profundo e estrutural da (re)produção do espaço até retornar à paisagem como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Neste vai-e-vem dialético entre a paisagem, o território e o espaço, o objetivo é tornar o mundo em concreto-pensado.

A forma psicológica: a generalização

Ou o conceito; interpretado como “*uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas*” (Vygotsky: 1989, p. 46). O conceito, enquanto *forma* (de um conteúdo), é

plasmado no significado das palavras; e enquanto *processo* é a generalização. Generalizar é estabelecer significado às coisas do mundo e do viver humanos. Neste processo, o pensamento e o agir (a práxis) sintetizam impressões desordenadas, estabelecem relações entre o geral e o particular (e vice-versa), distinguem e agrupam objetos/fenômenos, examinam “*elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte*” (Vygotsky: 1989: p. 55), estabelecem relações lógicas e abstratas entre os fenômenos, articulam análise à síntese, forma ao conteúdo, imediato ao mediado.

A partir da interpretação dos aspectos tipicamente humanos do comportamento, baseada em três perspectivas de análise (a relação dos seres humanos com seu ambiente, o processo de trabalho e a relação do uso de instrumentos com o desenvolvimento psicológico), Vygotsky distingue o comportamento humano através das funções mentais superiores (a consciência, a abstração e o controle), comportamento superior que faz referência a combinação entre o uso do instrumento e o signo (desenho, escrita, leitura, uso de sistema de números) na atividade psicológica. As funções mentais superiores caracterizam-se essencialmente pela estimulação autogerada (e não do ambiente), coerente com a perspectiva de auto-criação do homem pelo processo do trabalho. Todas as funções da consciência surgem originalmente da ação, mas as funções mentais superiores fundamentam-se nas relações reais entre indivíduos humanos. Por isso Vygotsky conclui que a “*internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana*” (1989a, p. 65); em conseqüência, a construção do conhecimento é um processo essencialmente social e histórico. As funções mentais superiores permitem aos alunos centrar a atenção, abstrair, sintetizar, simbolizar e resolver problemas e, com isso, construir a consciência de estar consciente, base para o controle do ambiente e para o auto-controle do comportamento.

Vygotsky apresenta o desenvolvimento das funções mentais superiores no processo de formação de conceitos, em que:

“... todas as funções [intelectuais] existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um novo todo complexo; as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos. A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência.” (Vygotsky: 1989, p. 51)

Portanto, este movimento modifica tanto a forma de raciocínio quanto o conteúdo do pensamento das crianças.

Em seus estudos (Vygotsky: 1989, 1989a) há indicações a partir das quais podemos derivar desdobramentos para uma prática pedagógica, entre as quais destacamos:

1. O método de dupla estimulação, em que dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito: “*um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade*” (1989, p. 49). Nas tarefas pedagógicas isto pode significar a descrição de uma paisagem para compreensão e definição das formas de vida naquele lugar, a localização e a

- relação de fenômenos num mapa, a leitura de um texto para relacionar acontecimentos ocorridos em diferentes lugares, etc.
2. A proposição de problemas que exijam a aquisição de novos conceitos para serem solucionados. Uma situação-problema (uma pergunta problematizadora, um questionamento, uma tarefa a ser resolvida, etc), para constituir-se em proposta pedagógica, deve exigir do estudante a aprendizagem de novo conteúdo para sua solução; e, para isso, deve contar com atividades em que o aluno utilize o seu aparato de percepção e palavras (conceitos).
 3. Dirigir a ação pedagógica sobre a zona de desenvolvimento proximal, situação em que o aluno está quase conseguindo realizar uma determinada tarefa. O processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares deve caminhar à frente do desenvolvimento mental - se convertendo nele -; criando desafios que sejam difíceis e ao mesmo tempo possíveis de serem realizados pelos alunos e que tais dificuldades só sejam superadas através da aprendizagem de novos conteúdos.
 4. O desenvolvimento de um sistema hierárquico de inter-relações que caracterizam os conceitos científicos impulsiona a consciência reflexiva, o pensamento abstrato e o controle deliberado e intencional do comportamento (funções intelectuais superiores). A inter-relação significa que o conceito de espaço, por exemplo, possa se converter em território, lugar, paisagem, etc, permitindo compreendê-los, incluindo os seus conteúdos concretos; ou reversivamente, que a compreensão do primeiro exija sua relação com os demais; e assim, sucessivamente.

Entretanto, as teses da psicologia não se traduzem automaticamente em caminhos didáticos, reflexão singular das formas-conteúdo do aprender em geografia.

A forma didática: a situação de aprendizagem

Resguardadas as singularidades próprias, indicamos as similaridades entre a produção teórica de conhecimento e o processo de aprendizagem e construção de conhecimento. Os materiais de estudo e as atividades pedagógicas devem estar a serviço de uma prática conceitual, pois os estudantes dominam o conceito quando e porque aprendem a atuar conceitualmente, por que sua práxis torna-se conceitual (Leontiev in Davydov: 1982). Isto significa que as situações didáticas devem:

- Permitir a apropriação do mundo como concreto-pensado através das tarefas do processo de ascensão do abstrato ao concreto⁹.
- Partir dos propósitos, conteúdos e conceitos da geografia, através dos quais problematiza os modos de viver, amar, sofrer e de transformar a vida.

Das investigações de Vygotsky sobre o processo de construção dos conceitos científicos derivam propostas para a organização de situações de aprendizagem a partir de problemas¹⁰ a resolver:

⁹ As tarefas constituem os movimentos (teóricos e práticos) dialéticos da forma para o conteúdo, do imediato ao mediado, do abstrato para o concreto; mas também os movimentos dos diferentes momentos da totalidade, desde a universalidade até a particularidade e a singularidade.

¹⁰ Trata-se de problemas reais da vida humana, socialmente importantes e significativos, para os quais a aprendizagem de novos conteúdos escolares permite pensa-los, refleti-los, solucioná-los. Portanto, não se tratam de problemas lógicos, epistemológicos, propostos a partir da lógica da ciência ou do conteúdo das disciplinas escolares.

- a) O problema deve confrontar os estudantes com tarefas a realizar;
- b) Os materiais pedagógicos e os conceitos (palavras-chave) são introduzidos passo a passo;
- c) Os estudantes devem ser conduzidos a realizar operações mentais (deduzir, analisar, sintetizar, formular hipóteses, etc) a partir dos materiais e instrumentos pedagógicos, que, por sua vez, devem ser estimulantes deste processo.

Por outro lado, as piagetianas (Paganelli: 2002; Weisz: 2003; Castellar: 2005; Lerner: 2005) têm insistido na problematização do processo de ensino-aprendizagem a partir do movimento do “*como ensinar*”¹¹ em direção ao “*como aprender*”, para propor uma didática que esteja a serviço da construção de conhecimento na escola.

A situação didática confronta sujeitos que ensinam e aprendem. Inclui, por um lado, objetivos do ensino, seleção e seqüência de conceitos e conteúdos, organização de materiais didáticos, regulação do tempo-espço da aprendizagem, avaliação, etc. Estas, são tarefas dos professores. Por outro lado, temos as tarefas do sujeitos que aprendem, que relacionam os acontecimentos de seu mundo com os conteúdos e materiais do ensino, que realizam diversas e complexas operações mentais, que (re)constróem conhecimentos. As situações de aprendizagem devem organizar as ações de ambos os sujeitos.

Para Telma Weisz (2003: p. 66) as situações de aprendizagem constituem-se de “*atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, ...ação [que] está na origem de todas e qualquer aprendizagem*” (Weisz: 2003). Para esta autora, boas situações didáticas são aquelas em que:

- a) Os alunos usam o que sabem e pensam sobre o conteúdo proposto;
- b) Tem problemas a resolver e decisões a tomar em função da tarefa proposta;
- c) A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação;
- d) O conteúdo proposto (objeto de conhecimento) tem significativa importância sócio-cultural.

O que se propõe é que o conteúdo das práticas de ensino da geografia se aproxime das práticas espaciais reais e se adaptem aos percursos do aprendiz, sem distorcer o objeto de estudo a ser ensinado. Isto pressupõe o diálogo com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo o conhecimento que já possuem e estabelecendo pontes com os conteúdos a serem ensinados.

A ação humana sempre supõe um interesse que a desencadeia. Tratando-se de uma necessidade intelectual, esta motivação pode se apresentar sob a forma de uma pergunta ou de um problema (Piaget: 2007).

Segundo Philippe Meirieu (1998), a situação-problema é um modelo de organização do ensino, uma maneira de aprender de acordo com um projeto do sujeito que aprende, cujo objetivo é a compreensão do mundo e - na medida em que constrói conhecimentos sobre ele - a construção de si próprio como sujeito autônomo. Para este autor, na elaboração de uma situação-problema é fundamental:

- a) Toda lição deve ser uma resposta (articulação explícita de problemas e respostas);
- b) A existência de um problema a ser resolvido e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de resolvê-lo sem aprender;

¹¹ O que, por que e para que ensinar.

- c) A colocação de um obstáculo à realização de uma tarefa pelo sujeito que aprende;
- d) O sujeito é orientado pela tarefa, o educador pelo obstáculo;
- e) A transposição do obstáculo deve representar um patamar no desenvolvimento cognitivo do sujeito;
- f) Para efetuar uma mesma operação mental, cada um deve poder utilizar uma estratégia diferente;
- g) A concepção e a aplicação da situação-problema devem ser reguladas por um conjunto de dispositivos de avaliação.

Sem renunciar aos propósitos do ensino de geografia, as situações-problema sugerem mobilizar o interesse dos estudantes e colocá-los em situação de construção de seus conhecimentos.

Pra se entender, tem que se achar

O ensino de geografia deve ajudar a nos entendermos como criadores e criaturas do mundo em que vivemos. Paulinho da Viola canta que um bom ponto de partida é saber onde estamos, pois pra se entender tem que se achar.

“Pra se entender, tem que achar
 que a vida não é só isso que se vê
 é um pouco mais
 que os olhos não conseguem perceber
 e as mãos não ousam tocar
 e os pés recusam pisar

O ensino de geografia também deve servir à crítica e à consciência crítica da sociedade burguesa, da exploração e alienação humanas. Para Milton Santos a escassez dos pobres é fonte de outras racionalidades - forjando um lugar que pode revelar-se como arma para a construção de outro mundo -. Quero reivindicar da geografia e dos seus professores, aquilo que o portelense Paulinho da Viola cantou em relação à comunidade da favela da Mangueira: ensinar um novo jeito da gente viver, de pensar, de sonhar, de sofrer!

a Mangueira anda descalça
 ensinando um novo jeito da gente viver, de pensar, de sonhar, de sofrer
 sei lá, não sei
 sei lá, não sei não
 A mangueira é tão grande
 Que nem cabe explicação

Bibliografia

- Castellar, Sonia (2005). A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In Castellar, Sonia – organizadora. Educação geográfica – teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto.
- Castorina, Jose A. e outros (2005). Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate. São Paulo, Ed. Atica.
- Davýdov, V. V. (1982). Tipos de generalización en la enseñanza. Ciudad de La Habana-Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Hegel, G. W. F. (1995). Enciclopédia das ciências filosóficas – em compêndio (1830). São Paulo: Ed. Loyola.
- Hegel, G. W. F. (2007). Fenomenologia do Espírito. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes; Bragança Paulista-SP: Ed. Universitária São Francisco.
- Lefebvre (1987). Lógica formal/lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lênine (1975). Os cadernos sobre a dialética de Hegel. Lisboa-Portugal: Editorial Minerva.
- Lerner, Delia (2005). O Ensino e o Aprendizado Escolar – argumentos contra uma falsa oposição. In Castorina, Jose A. e outros. Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate. São Paulo, Ed. Atica.
- Marx, Karl (1986). Introdução [à Crítica da Economia Política]. In Para a Crítica da Economia Política – Salário, Preço e Lucro, o Rendimento e suas Fontes. São Paulo: Nova Cultural, 2ª edição.
- Marx, Karl (1989). Manuscritos Económico-Filosóficos. Lisboa-Portugal: Edições 70.
- Meirieu, Philippe (1998). Aprender... sim, mas como? Artes Médicas: Porto Alegre-RS.
- Moreira, Ruy (1994). Espaço, corpo do tempo – a construção geográfica das sociedades. São Paulo: Departamento de Geografia da FFCL da Universidade de São Paulo; tese de doutorado.
- Moreira, Ruy (2005). Marxismo e geografia – a geograficidade e o diálogo das ontologias. Texto digitado.
- Moreira, Ruy (2007). Pensar e ser em geografia. São Paulo: Contexto.
- Moreira, Ruy (2008). Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto.
- Santos, Milton (1986). Por uma geografia nova. São Paulo: HUCITEC.
- Santos, Milton (1994). Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo, HUCITEC.
- Santos, Milton (2003). Economia Espacial – críticas e alternativas. São Paulo: Edusp.
- Santos, Milton (2004). A Natureza do Espaço - técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo, EDUSP.
- Paganelli, Tomoko Iyda (2002). Reflexões Sobre Categorias, Conceitos e Conteúdos Geográficos: seleção e organização. In Pontuschka, N. N. e Oliveira, A. U. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, pág. 149-157.
- Piaget, Jean (2007). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Viola, Paulinho da e Carvalho, Hermínio Bello de (19xx). Sei lá, Mangueira.
- Vygotsky, L. S. (1989). Pensamento e Linguagem. Martins Fontes, SP-SP.
- Vygotsky, L. S. (1989a). A Formação Social da Mente. Martins Fontes, SP-SP.
- Weisz, Telma e Sanchez, Ana (2003). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. SP: Ed. Ática.