

CONCEITOS FUNDAMENTAIS NOS PROCESSOS DE APRENDER GEOGRAFIA

Adriana Maria Andreis¹

Resumo

Apresento uma discussão sobre a investigação que realizo que tem como foco os conceitos científicos da Geografia, seus desafios e possibilidades nos processos de aprender e ensinar. Presentes como percursos na administração das situações de aprendizagem, os conceitos se peculiarizam na Geografia por sua estruturação considerar a espacialidade como viés para a análise. Desenvolvo a discussão com base em três conceitos fundamentais para a Geografia escolar, a saber: orientação, escala e mapas. Esses conceitos têm relação dinâmica de implicação como espaço real e representado, sendo, na escola, passíveis de elaboração, potencialização, sistematização, recontextualização e ressignificação. Essas generalizações construídas são fundamentais, especialmente em se tratando de uma proposição ao encontro da educação geográfica. Podem se configurar como vias prospectivas no percurso das formas superiores de pensamento, pois oportunizam o descolamento do concreto, entendido como retrospectivo. Nessa reflexão sobre a aprendizagem dos conceitos, atento, também, ao obstáculo epistemológico, que se configura como resistências cognitivas que dificultam o processo de abstração e a atribuição de significados outros. Assim, empreendo uma análise de conceitos geográficos e seus desafios nas construções propostas escolares, referente às rugosidades manifestadas no espaço.

Palavras chave: Conceitos geográficos. Aprendizagem. Orientação. Escala. Mapa.

¹ Doutoranda em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Brasil. E-mail: adrianandreis@hotmail.com

Introdução

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma acumulação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples (...).

Vigotski (2001, p. 247) escancara a relevância da discussão que apresento neste texto ao permitir inferir a centralidade dos conceitos cotidianos e científicos e os processos de ensiná-los e aprendê-los na educação escolar. Nessa perspectiva, inicialmente discuto algumas possibilidades de construções conceituais na Educação Básica na área de Geografia. Escolho os conceitos orientação, escala e representação para desencadear a reflexão por se tratarem de conceitos que têm relação dinâmica de implicação como espaço real e representado, sendo, na escola, passíveis de ressignificação.

Refletir sobre a centralidade dos conceitos na escola é fundamental porque representam os conteúdos centrais que articulam o processo de ensinar e de aprender. Nessa perspectiva, na primeira parte da reflexão, Vigotski me apoia na reflexão sobre o que são e a importância dos conceitos espontâneos e arbitrários no ensino.

Presentes como percursos na administração das situações de aprendizagem, os conceitos se peculiarizam na Geografia por sua estruturação considerar a espacialidade como viés para a análise. Assim, na sequência, apresento uma análise sobre a relevância dos conceitos para a Geografia, considerando a espacialidade como a dinâmica das rugosidades que se manifestam como descontinuidades construídas no espaço. Milton Santos é a referência principal para essa discussão sobre os conceitos e suas relações com as impressões históricas especializadas ou as rugosidades nas paisagens dos lugares e cotidianos.

Para qualificar a discussão, sobre a centralidade dos conceitos e da espacialidade manifesta sob a forma de rugosidades, na parte final deste texto, apresento três conceitos, a saber: orientação, escala e representação, que permitem mostrar algumas limitações e possibilidades dos conceitos fundamentais nos processos de aprender Geografia.

Ensinar e aprender conceitos na escola

Começo a discussão reconhecendo a relevância da educação escolar como a propositora das relações entre os conceitos cotidianos e científicos num movimento intencional com pretensão de desenvolver formas superiores de pensamento. A educação escolar “constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto.” (VIGOTSKI, 2001, p. 244). O conceito é o conteúdo e percurso desse movimento educativo escolar. É ele uma ideia, uma abstração que se constrói sobre elementos ou ações naturais e artificiais, por isso a amplitude do conceito científico é maior. Também por isso permite e exige compreensões mais elaboradas e sistemáticas.

Conceito é um “ato de generalização” (VIGOTSKI, 2001, p. 246) que vai sendo construído social e historicamente.

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio da simples memorização (...) é uma transição de uma estrutura de generalização a outra (...). (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

Vigotski chama a atenção para a importância da educação escolar e para a consideração das etapas de construção dos conceitos. Ratifica, também, a impossibilidade de se aprender na escola na forma que o autor denomina de “pronta”, ou seja, “assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer” (2001, p. 247).
Descreve claramente sobre

(...) a impossibilidade de uma transmissão simples e direta do conceito pelo professor ao aluno, da transferência mecânica do significado de uma palavra de uma pessoa a outra, com o auxílio de outras palavras (...) (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

A construção do conceito requer toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. A mera tentativa

de repasse de informações como conteúdos específicos em cada campo do conhecimento é inócua.

Os conceitos podem ser categorizados como cotidianos quando se constituem espontaneamente e têm uma abrangência mais restrita e vinculada na grande medida ao concreto e ao próximo. Podem ser denominados como científicos aqueles conceitos trazidos propositadamente e dotados de maior abrangência e abstração como ocorre no caso dos conceitos científicos apresentados pela escola.

Os conceitos científicos são o ponto de ancoragem na direção dos quais são lançados os conceitos cotidianos para que, exercitando habilidades e competências, seja possível estabelecer elos significativos que permitam a atribuição de sentidos outros ao cotidiano. Na educação escolar, os conceitos abstratos são fundamentais porque são oportunistas de generalizações sempre mais complexas que qualificam os pensamentos, os conhecimentos e as vivências.

Os conceitos em Geografia

A Geografia como componente curricular, trabalha com conceitos gerais e específicos que consideram a espacialidade como viés de análise. Tem esse campo do conhecimento um rol de conceitos fundamentais a serem construídos com os estudantes e que tem como peculiaridade a possibilidade de vinculação com o cotidiano de cada sujeito. Os conceitos espontâneos e científicos se referem sempre aos objetos e às ações. Daí depreendo a fundamentalidade de relacionar com o cotidiano o lugar e as paisagens que são considerados categorias da Geografia.

As coisas e as pessoas estão em uma espacialidade e em permanente interação dinâmica no cotidiano. Este cotidiano é passível de análise pelas paisagens e suas irregularidades ou rugosidades (SANTOS, 2004) e pelas imagens em geral que delas se podem construir. Esta é a dimensão dos conceitos cotidianos. Dar-se conta das rugosidades é importante porque oportuniza ver o espaço como vivo e ativo, bem como sistematizá-lo e abstraí-lo, o que está na dimensão dos conceitos científicos.

Esse movimento vinculatório entre o concreto e o abstrato se constitui no trabalho da educação escolar. No caso da Geografia, os conceitos que aqui proponho discutir tornam

viável situar-se e localizar-se em relação aos outros espaços (em diferentes aspectos tais como: físicos, econômicos, políticos, sociais, culturais), ou seja, orientar-se tanto em escala maior (detalhada e restrita ao local) como em escala menor (generalizada e em áreas mais amplas). Esse olhar considerando as rugosidades oportuniza, também, o confronto do que é real com as representações construídas, representações essas entendidas como mapas ou imagens, tanto mentais como gráficas sobre o espaço.

Estes três conceitos geográficos – orientação, escala e representação – que integram os conteúdos da Geografia na Educação Básica, são ferramentas articuladoras entre as categorias concretas como o cotidiano, o lugar e a paisagem e a prospecção para as generalizações abstratas que se constroem na escola.

Sobre o processo de abstração que se realiza na escola, Fabregat (1995) chama a atenção dos educadores, especificamente da área da Geografia, ao analisar a essencialidade de reconhecimento dos mapas mentais e sua importância concreta:

Tudo o que se sabe da realidade está intermediado, e a tomada de decisões que afetam o meio não se efetua sobre o meio real, mas sobre a imagem que o homem tem do meio. (...) E precisamente, o comportamento do homem em seu contexto social e no espaço em que se move, do qual se serve, do qual depende e o qual transforma, tem um valor inestimável enquanto um fator essencial na análise do espaço e sua interpretação (p. 52).

O autor refere-se a essa Geografia da percepção como uma interposição entre o mundo real e os comportamentos humanos. Em conexão com essa análise da ligação entre o real e as imagens construídas, Santos (1996) discute a relação entre os objetos e ações no espaço geográfico e as representações que se constroem, bem como a importância da consciência da intencionalidade dessas elaborações como causas e efeitos nas vivências concretas. Citando Herbat, Santos (1996) explicita:

Cada vez que sentimos (...) há de existir algo na consciência como representado: de modo que esse determinado sentir implica esse determinado representar. (...) Ter uma ideia é ter uma ideia de algo: toda afirmação é afirmação de algo, todo desejo é desejo de

algo. Não há pensamento sem um objeto pensado, nem apetite sem um objeto apetecido (p. 72).

O pensamento refere-se ao real, mesmo que este seja ataviado, esmaecido ou idealizado. Paralelamente, o percurso desse pensar relaciona-se com as concepções do sujeito, concepções que se constroem e se realizam segundo seus aprendizados e suas vivências com os grupos, o que nos remete ao cotidiano, ao lugar e às paisagens.

Quando se tem uma ideia, essa ideia refere-se a algo (que relacionamos com as categorias que fazem sentido para nós) que se encontra espacializado sob um feixe de vetores que o localizam e o determinam naquele momento. É uma teia de relações que se revela e que pode ser lida sob a óptica do concreto e do abstrato, do visível e do invisível e de todo um conjunto de relações que naquele lugar e momento se estabelecem.

Boaventura Santos (1988) propõe uma análise da realidade a partir de uma cartografia simbólica das representações sociais e sugere que todos os conceitos com que representamos a realidade “têm uma contextura espacial física e simbólica (...), mas que”,

(...) vemos agora, é a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um desses conceitos. Sendo assim, o modo como imaginamos o real espacial pode vir a tornar-se na matriz das referências com que imaginamos os demais aspectos da realidade (p. 141).

É o reconhecimento de que a forma como pensamos, analisamos e representamos o espaço é importante nas concepções e logicamente nos movimentos cotidianos da casa, do trabalho e do lazer, entre outros. Dito de outra forma, o uso que fazemos do espaço privado e público está relacionado com as representações mentais e gráficas que foram sendo construídas e que temos do cotidiano, do lugar e das paisagens, os quais podem ser mais bem entendidos quando os analisamos como rugosidades espaciais manifestadas, levantadas por Santos (2004).

Conceitos nas rugosidades espaciais

Para o estudo dessas rugosidades manifestas no espaço, deve-se considerar a herança e os impactos que se processam e se revelam sob a forma de distintas densidades, que passo a analisar.

Os territórios passíveis de serem revelados nas paisagens dos cotidianos e lugares apresentam densidades, mas também rarefações em escalas diferentes. Os rios, as cidades, o campo, o emprego, o consumo, as fábricas, as habitações, as ruas e as instalações de esgoto, água e luz, entre outros, podem ser olhados sob essa lente da concentração e da dispersão. Em cada local a rede hidrográfica, a vegetação, as áreas urbanizadas e a zona rural, cada qual com suas funções econômicas e histórico-culturais, apresentam-se mais ou menos densas. Basta pensar em um bairro. Este apresenta diferentes graus de ocupação e uso que se processam de diferentes formas: casas ou prédios, contingente de população permanente e temporária, pavimentação ou estrada de chão batido, rede de esgoto ou fossas sépticas, entre outras expressões, que são, indubitavelmente, únicas para cada fragmento do espaço.

Os espaços representáveis tanto nos mapas mentais quanto nos gráficos, levando em conta a orientação e escala geográfica, são detentores de disparidades que revelam elementos e movimentos como: fluidez e viscosidade; rapidez e lentidão; luminosidade e opacidade; centros e periferias e mandos e obediências, conforme propõe Santos (2004) ao discutir as diferenciações no território que a seguir melhor se explicita.

A maior ou menor intensidade na circulação dos objetos, das pessoas, dos produtos e das informações mostra que há diferentes graus de aceleração e desaceleração em cada lugar onde se manifestam. Esse movimento de fluidez e viscosidade independe da densidade. Podem-se ter, por exemplo, poucas pessoas, mas estas podem realizar muitos movimentos de deslocamento e estar inseridas ou conectadas com muita fluidez a outros locais. Também podemos ter espaços densamente ocupados com fábricas ou pessoas, mas serem pouco ágeis ou mais viscosos em suas relações reais ou virtuais.

Para pensar o espaço sob a óptica da rapidez e da lentidão, pode-se partir do ponto de vista material – em consonância com as vias e meios de transportes e comunicações, públicos e privados – e social – no que se refere às relações entre as pessoas diretamente ou com a utilização de recursos como a Internet e o telefone. Esses tempos instalados na

circulação e nas ideias de um espaço também não têm relação direta com a densidade dos elementos presentes, mas têm conexão com as tecnologias e o uso que se faz dessas em razão do conhecimento embutido em cada elemento e atribuído às pessoas daquele local.

Pode-se dizer que os espaços são sempre mais evidentes em alguns aspectos e menos em outros. Segundo Santos (2004), nessas manifestações os:

Espaços luminosos são aqueles que mais acumulam densidades técnicas e informacionais, ficando assim mais aptos a atrair atividades com maior conteúdo em capital, tecnologia e organização. Por oposição, os subespaços onde tais características estão ausentes seriam os espaços opacos (p. 264).

Esses espaços luminosos seriam então aqueles incluídos mais densamente nas regularidades de uma lógica obediente aos interesses das maiores empresas, grupos e Estado, por isso são mais aceitos por sua inserção, que atende às demandas capitalistas vigentes.

Considerando que nas divisões espaciais do mundo globalizado há interesse e necessidade inclusive de que haja locais excluídos ou reservados, pode-se ampliar essa classificação e instância de análise. Os espaços podem ser luminosos, mesmo sendo desorganizados como os de uma favela, mas ela irradia outros elementos ricos em outras densidades, como os da solidariedade. Outro exemplo que poderia servir também para estimular nossa reflexão podem ser os locais que irradiam e se sobressaem pela preservação ambiental. O que é importante, porém, é que se leve em conta a visão que Santos (2004) nos apresenta sobre os espaços incluídos e luminosos e aqueles reservados e naquele momento opacos, e o entendimento de que, nos espaços, sempre há elementos irradiadores e outros menos salientes.

Outras rugosidades na lógica espacial são a do mando e da obediência. Pode-se dizer que existem locais em que há o acúmulo de funções diretoras e outros carentes destas, mas que “há espaços que comandam e espaços que obedecem, mas o comando e a obediência resultam de um conjunto de condições e não de uma delas isoladamente” (SANTOS, 2004, p. 265). Paralelamente, sabemos que há distintas formas de mandar e de se fazer obedecer. Um acampamento de sem-terra, por exemplo, pode representar, mesmo empregando expedientes que contrariam a legislação vigente, a qual proíbe a ocupação, um

espaço que consegue emanar ordens e utilizando de diversos expedientes aceitáveis ou não, legais ou não, em determinados momentos revela-se um espaço que manda e dos demais espaços exige obediência. A análise que se pode fazer, então, é que há distintas formas de mando e de obediência e esses papéis podem modificar-se na dinâmica espacial de acordo especialmente com os interesses e necessidades econômicas e culturais.

Na lógica espacial centro-periferia, nem sempre os centros são mais densos, fluidos, rápidos, luminosos e de comando. Da mesma forma, as periferias não seriam necessariamente aquelas mais rarefeitas, viscosas, lentas, opacas e de obediência. Deve-se reconhecer que há espaços em que esses aspectos coincidem, mas as forças centrífugas que espalham e as forças centrípetas que atraem os elementos, atribuindo-lhes essas rugosidades, não se mostram linearmente e menos ainda de forma homogênea ou previsível. Numa análise sistêmica, há uma manifestação geral de centros e de periferias, mas analiticamente fervilham peculiaridades e contradições – os espaços horizontais (SANTOS, 2001) – onde imperam geralmente as resistências e também as alternativas.

As combinações locais das variáveis resultam dos fluxos antigos e atuais transformados por cada arranjo peculiar (SANTOS, 2008, p. 259-260) que na escola são apresentados sob o formato de conceitos como orientação, escala e representação que a seguir analiso mais detalhadamente.

Orientação, escala e representação na ressignificação dos conhecimentos

Para analisar o aprender, considerando a orientação, a escala e as representações mentais e gráficas, é importante ter presente as possibilidades de rugosidades em densidades e rarefações das próteses espaciais reveladas em cada local que vemos, imaginamos, lemos ou interpretamos graficamente. Olhar em escala sistêmica, na perspectiva proposta por Boaventura Santos (1988), permite compreender a percepção abstrata das formações, o que é importante na organização do espaço, para sua compreensão e reflexão sobre como os sujeitos se movimentam nele.

Na percepção sistêmica, em pequena escala há o perigo de as relações representacionais se cancelarem mutuamente. Isso porque, na totalidade, ficamos sem referência com a realidade. No todo/global, a vinculação com o real e local pode distanciar-

se muito, exigindo sempre uma sistematização para ocorrer identificação e atribuir sentido ao sujeito.

No que diz respeito ao analítico, o detalhe que Milton Santos (2001) percebe como espaço horizontal (cotidiano, residencial e heterogêneo) em oposição ao vertical (empresarial, transnacional e homogêneo), é possível perceber onde e como residem as ações significativas, determinantes e concretas da vida. Podemos pensar que a horizontalidade é relativa à vida comum, que também emana poder decisório pela sua concretude da grande escala cotidiana.

Para a compreensão da grande escala, é possível pensá-la como uma subdivisão, uma cisão, um esfacelamento chegando à cidade e ao lugar. Na decomposição está o “traço mais característico do conhecimento” (SANTOS, 2004, p. 94-95). Assim, pensar esse espaço, considerando suas rugosidades, dependências, luminosidades e opacidades a partir das categorias espaciais de análise, é uma alternativa que pode facilitar esse processo na educação geográfica.

Essas análises das rugosidades espaciais são importantes e próprias para serem entabuladas pela Geografia escolar porque discutem a construção das concepções representativas de espaço. Essas elaborações se relacionam com os conceitos que escolhi para esta discussão, ou seja, a situação e localização, a escala e as próprias imagens mentais e as representações generalizadas apresentadas pelos mapas gráficos. Nesse cenário, Boaventura Santos (1988) chama a atenção para o fato de que “para ser prático um mapa não pode coincidir ponto por ponto com a realidade (...) os mapas distorcem a realidade através de três mecanismos principais: a escala, a projeção e a simbolização” (p. 143). Ou seja, o mapa que nos auxilia na educação geográfica para a construção das representações de lugar e de mundo têm critérios e codificações que, obrigatoriamente, devem ser levados em conta.

Pelas limitações e possibilidades que a percepção das rugosidades espaciais e das construções na escola apresentam, entendo que a orientação espacial e as diferentes escalas de análise para as compreensões das representações mentais e gráficas são conceitos fundamentais na educação geográfica. Por isso defino como conceitos relevantes, pois exigem, prospectivamente, habilidades essenciais à formação integral dos sujeitos estudantes porque os levam às abstrações e generalizações.

A relevância dessa apreensão conceitual na escola reside na possibilidade de construir conhecimentos e competências relacionadas com o senso de localização nos espaços reais e também nas representações mentais e gráficas. É a capacidade de se movimentar não apenas fisicamente, mas também ter consciência da situação em âmbitos diversos da vida social, econômica, cultural e política.

A capacidade de perceber e perceber-se no todo sistêmico pode ser compreendida uma vez que se reduza a escala e se escolham simbolizações que mantenham a sua essência. Perceber a parte analítica ou a grande escala permite a ampliação da quantidade e qualidade das informações sobre elementos e ações porque possibilita a análise de uma área de abrangência menor, porém mais detalhadamente. Boaventura Santos (1988) nos convida a entender essa importância escalar ao discutir a cartografia do Direito:

A legalidade da grande escala é rica em detalhes, descreve pormenorizada e vivamente os comportamentos e as atitudes, contextualiza-os no meio envolvente e sensível às distinções (e relações complexas), entre familiar e estranho, superior e inferior, justo e injusto. (...) a legalidade em grande escala é pobre em detalhes e reduz os comportamentos e as atitudes a tipos gerais e abstratos de ação.(...) por outro lado, determina com rigor a relatividade das posições (os ângulos entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas), fornece direções e atalhos e, é sensível às distinções (e às complexas relações) entre parte e todo, passado e presente, funcional e disfuncional (p. 152-153).

Podemos perceber que a analogia do autor com o Direito, na vida real, diz respeito às capacidades que podem ser acionadas permanentemente para o processo de orientação, situação e localização nos contextos social, político, econômico e cultural, entre outros, para além e aquém das meras dimensões e áreas físicas. As representações requisitadas pelo sujeito quando da sua ação são essenciais aos seus planejamentos e movimentos.

A análise em escala (escala grande quando se refere ao local e escala pequena quando se refere ao regional/global) oportuniza também uma reflexão sobre o particular e o coletivo, o simples e o complexo, o perto e o longe, o próximo e o distante, o antigo e o recente, o interno e o externo, o conhecido e o desconhecido, o maior e o menor, o

sequencial e o simultâneo, o anterior e o posterior, o horizontal e o vertical, o simples e o complexo, entre outros graus, níveis e instâncias de complexificações possíveis.

Aprender implica ressignificar, ou seja, atribuir um sentido outro ou novo que modifica a postura do sujeito aprendente. Chamo a atenção para o obstáculo epistemológico a que Bachelar (in LOPES, 2007) se referia aos “pontos de resistência do pensamento ao próprio pensamento” (p. 45). Trata-se de um risco iminente na Geografia que tem na espacialidade seu objeto de estudos, porque há uma tendência “à razão acomodada ao que já conhece, procurando manter a continuidade do conhecimento” (p.45). A familiarização com os objetos e ações cotidianos pode redundar em resistência a uma ressignificação, o que constitui o obstáculo epistemológico. São movimentos do pensamento como uma “fronteira do poder que lateja sob o poder das fronteiras” (ANDREIS, 2009, p. 16). É importante estar atento a essa limitação que realizaria o caminho oposto da educação escolar que visa à possibilidade de atribuição de significados outros e de relações para prospecções a sentidos outros, diferentes e novos aos já aprendidos.

Dizendo de outro modo, aprender supõe a incorporação de uma compreensão até então aceita com um formato em um nível de abrangência mais restrito espacial e temporalmente: entendimento ainda dependente em maior grau de concretude, de proximidade, de experiência e de exemplificações. Esta pode ser comparada com a grande escala nos mapas: rica em concretude porque mostra um fragmento da realidade, com elementos facilmente relacionáveis com a vida.

Uma apropriação intelectual de noções que vêm acrescidas de um sentido mais abrangente, de uma sempre maior generalização, é característica de um nível superior de pensamento. Este é sempre mais codificado simbolicamente e sempre mais abstrato. Aqui é possível estabelecer um paralelo com a pequena escala do mapa: representa uma área abrangente, exige escolhas temáticas e códigos, é rico em abstração e pobre em experiência.

Por isso, na escola, não se trata de meramente orientar-se física e espacialmente por meio de elementos naturais (Sol, Lua, Cruzeiro do Sul, Estrela Polar) ou instrumentos artificiais (bússola, GPS – Sistema de Posicionamento Global, mapas). Igualmente, no trabalho com o conceito de escala, espera-se que se vá além da fórmula para exercitar o cálculo matemático da distância real (D), da distância gráfica (d) ou da própria escala (E) gráfica ou numérica. E, no trabalho com as construções de imagens mentais e com a

interpretação de mapas gráficos, o objetivo é ir além da compreensão de se tratar de uma representação de uma parte que sofreu redução e codificação. Espera-se, também, que se entendam as imagens construídas e os mapas produzidos e apresentados como resultados de elaborações escolhidas e direcionadas para objetivos previamente estabelecidos.

Dessa forma, a orientação, a escala e as representações podem auxiliar cada sujeito na sua emancipação como cidadão em interação com o espaço que o influencia, e que esse cidadão – como condição para tal – auxilia na sua construção. É saber-se cidadão com os papéis inerentes a ele e aos grupos com os quais convive no local e com o global, uma vez que:

Uma imagem ambiental eficaz confere ao seu possuidor uma forte sensação de segurança emotiva, já que pode estabelecer uma relação harmoniosa entre si e o mundo exterior. Isto constitui o extremo oposto do medo provocado pela desorientação (...)
(FABREGAT, 1995, p. 106).

Por isso é importante conseguir observar e enxergar as rugosidades espaciais nas mais diversas formas, abrangências, cores e dimensões como realidades concretas, numa dinâmica de funcionamento concomitante e sobreposta em que os elementos e ações, os fixos e os fluxos, o velho e o novo, o interno e o externo, o luminoso e o opaco, o rápido e o lento atuam numa lógica periferia-centro-periferia.

Considerações finais

Em Geografia escolar é fundamental, então, perceber o espaço não como quadros estanques, fragmentados e alheios, mas como cotidianos e lugares expressos nas paisagens e que podem ser vistos e interpretados mediados pelo reconhecimento da orientação e por meio de escalas e estruturas de representação.

Os conteúdos escolares, apresentados na forma de conhecimentos ancorados e imbricados nas noções de cotidiano, lugar e paisagem e de conceituações como orientação, escala e representação, entre outros, podem alavancar os significantes e atribuir significados outros, generalizantes e de pertencimento ao local e ao mundo, mas fazendo

sentido ao sujeito estudante e, dessa forma, passando a constituir novas estruturas cognitivas.

A possibilidade de perceber nas paisagens os cotidianos e os lugares, considerando princípios conceituais de orientação, escalas de análise e critérios de representação, abre a perspectiva de pensar também outras categorias sobre as quais não me deterei neste texto, mas que são, também, importantes: como redes, globalização, território, fronteira, região, natureza, sociedade. As formas de agrupar ou dividir atendem a objetivos e interesses que têm relação direta com o interpretador, ou seja, estudantes e educadores. Paralelamente, as categorias espaciais de análise não podem ser percebidas individualmente, uma vez que o espaço é um todo complexo.

As concepções que vão sendo construídas sobre os espaços são relevantes e se refletem num processo dialético como causas e efeitos das ideias e das ações empreendidas pelos sujeitos. É sobre o espaço dotado de rugosidades que se constroem as representações de cotidiano, de lugar e de paisagens, e as construções das aprendizagens escolares na Educação Básica relacionam-se diretamente com a forma com que são oportunizadas e em função de como se entende que ocorre o processo de aprender.

Assim, entendo que na perspectiva de uma educação geográfica – imbricada de uma formação significativa do sujeito –, relacionar a espacialidade vivida e os conceitos espontâneos com os conceitos científicos, implica atribuir significados outros ou ressignificar, qualificando a vida. Quando trabalhados de modo a evitar a “esterilidade dos verbalismos” (Vigotski, 2001), orientação, escala e representação são conceitos científicos fundamentais da Geografia porque, quando ressignificados, oportunizam ao sujeito um melhor viver o cotidiano no lugar que habita.

Referências bibliográficas

ANDREIS, Adriana Maria. Do poder das fronteiras às fronteiras do poder. In: COLLING, Ana Maria, PANISSON, Fábio e SANTOS, Laiza F. B dos. *Foucault na educação: discursos e imagens*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p. 11-18.

Conceitos fundamentais nos processos de aprender geografia.

Adriana Maria Andreis

FABREGAT, Clemente Herrero. *Geografía y Educación Sugerências Didácticas*. Madrid-España: Huerga e Fierro Editores, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemología*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Edição Pós-Modernismo e Teoria Crítica. Coimbra/Portugal: RC CS Editora, março de 1988, nº 24, p.139-172.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: EdUSP, 2008.

_____. *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem* (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem). Martins Fontes São Paulo, 2001.