

Ensinar geografia em uma perspectiva da geografia crítica e da formação sócio-histórica cultural do indivíduo

Teaching geography within the critical geography perspective and the socio-historical and cultural formation of the individual

Getúlio R. de Lima

é Cientista social, graduado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestrando em Geografia pela UFMS, Campus de Aquidauana. miosti@gmail.com

Lá onde não se pode conhecer nada de verdadeiro, a mentira é permitida. [...] Ser verdadeiro significa apenas não se desviar do sentido usual das coisas. [...] A aspiração à verdade é uma aquisição infinitamente tardia da humanidade. Nosso sentimento histórico é algo totalmente novo no mundo. (NIETZSCHE, Friedrich – 1844-1900, Sobre verdade e mentira).

Partimos do pressuposto que “a geografia é uma ciência de observação do espaço real, do espaço produzido pela complexa rede de fenômenos sociais e naturais” (CORDEIRO, 1982: 185).

No dicionário Manual Latino-castellano-Castellano-latino, de De Andrea (1960: 137), consta o verbete educátio, ónis, em latim, que em castelhano significa: Educación, enseñanza, cultura, pasto (de animales); cría de ellos. E os verbetes: educátor/ educátrix: el que cría, alimenta o educa, maestro, ayo¹. Já o verbete edúco, significa: criar, cuidar, alimentar, educar, instruir, sacar de. Com o mesmo sentido emprega o Dicionário Houaiss: educatío, ónis 'ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo.

Para Arze (1963) a educação é um conjunto de relações sociais de uma dada sociedade, que exerce uma ação organizada para transmitir cultura e para criar de uma geração para outra novas idéias, emoções e hábitos. A educação é uma

¹Ayo (a) é a pessoa responsável de criar ou educar uma criança.

forma de subministrar e transmitir a herança cultural de uma dada sociedade. É o trabalho político do ser humano sobre si mesmo. Segundo Campanario (1983: 99) podemos chamar de política “al trabajo específico entre hombres o sea el trabajo del hombre sobre el hombre”. Do exposto percebe-se a educação como trabalho político de um conjunto de relações sociais de um modo de vida e produção da existência.

A educação é um instrumento fundamental para a objetivação do “Gênero humano” , para o desenvolvimento das potencialidades humanas dentro de seu contexto cultural. Porém no modo de vida capitalista muitas pessoas estão privadas de se apropriarem dos conhecimentos gerados pela a humanidade.

Pretendo pautar minha reflexão sobre a educação e o ensino, orientado pela perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural e os pressupostos da Geografia Crítica.

Entranhas da realidade dos instrumentos do pensamento

O mundo é constantemente recriado, afirma Vasconcelos (2003) que a realidade é devir e consagra-se como mundo dos homens. E que existe uma constante fuga ou incessante batalha para perfurar as certezas de cada época e continuar a travessia. É próprio de cada época identificar com sua razão temporal que se expressa pela linguagem.

Segundo Barros (2007) para satisfazer às injunções imediatas de sobrevivências os seres humanos forjaram e aprimoraram o conhecimento sob a pressão da necessidade de comunicação e sociabilidade. A consciência da existência do indivíduo é resultado da interação com o meio e aqueles que o rodeiam, referindo-se àquilo que nele há de comum e trivial. Desta forma “os recursos de que o pensamento se serve para ganhar forma e conteúdo são pré-formados pela coletividade” (NIETZSCHE, 1844-1900, apud BARROS, 2007: 11).

Desta crestomatia somos conduzidos a outra, que afirma o que,

O homem sente e pensa a respeito de si mesmo já se encontra condicionado pelas mais elementares estruturas da linguagem. [...] Quando é vertida em palavras e signos de comunicação, a atividade reflexiva já se acharia circunscrita á esfera da calculabilidade, e estaria inserida em esquemas longamente consolidados de simplificação e abstração, [...] aquilo que o homem sente e pensa sobre si mesmo, impõe-se saber o que são as próprias palavras. [...] uma excitação nervosa convertida numa imagem

mental e, em seguida, a transposição de tal imagem num som articulado. [...] a palavra foi criada para exprimir uma sensação subjetiva, ela só pode referir-se às relações entre as coisas e nós mesmos, nunca às próprias coisas. (BARROS, 2007, p. 12-15)

O não conhecimento das circunstâncias da produção histórica do signo lingüístico e os sentidos atribuídos em cada época, transforma a palavra em algo que existe “ad aeternum”, eternamente. Descaracterizando-la de seu conteúdo-“uma soma de relações humanas” e de sua função- substituir “coisas por significados”. As designações e as coisas se recobrem com uma rede de conceitos. Os quais possibilitam a conscientização do próprio sentir e pensar. Por meio das palavras o ser humano procura assimilar a realidade.

[...] condicionado o homem ao hábito gramatical de interpretar a realidade vendo nela apenas sujeitos e predicados, incita-o a postular a existência de um autor por detrás de toda ação; enquadrando aquilo que os seres humanos pensam e falam nos padrões da causalidade, tal concepção os impele, em suma, a negar o caráter processual da existência. (BARROS, 2007, p. 17).

A Linguagem como Instituição Social

A espécie humana originou-se quando, um certo primata despreendeu-se das formas de viver dos coletores e descobridores de alimentos naturais, para a forma de viver em termos sociais de produção de sua existência e de cultura. Sucedeu que com suas invenções de meios de existência complementares das relações biológicas, ao contrário dos bichos, seu mundo dividiu-se. Às suas relações, com a natureza, somaram-se relações inéditas, de uma nova ordem: teve de relacionar com o mundo por ele criado, inventado e por ele produzido. E estas seriam, agora, relações muito próximas, imediatas e que eram no seio da própria espécie.

A vida em comum nas cavernas ou nas covas, reforçaram os sentimentos sociais e, a “consciência” do grupo. O convívio social e a divisão de atividades no seio do grupo possibilitou o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos, da consciência.

Uma das primeiras invenções dos antepassados da humanidade, foi a de fazer dos seus semelhantes sócios na produção. Tiveram necessidade de se solidarizar e de se entender. A produção social exigia um mínimo de entendimento entre eles. À vida social impunha-se a cooperação social na produção, na defesa da vida, etc. A produção dos bens da cultura material ficou condicionada à produção de sócios. Deixavam de ser estranhos uns em face dos outros e, acrescentaram às relações entre as criaturas associadas e o meio natural os intercâmbios de sócios uns com os outros.

A partir de então, os novos espécimens, instalaram a vida em dois distintos planos existências: 1 – o plano das relações com os elementos da natureza por meio do exercício do trabalho produtor de bens da cultura quer a usuária quer a de consumo fisiológico; 2 – plano das relações com seus semelhantes e das relações com os produtos da sua criação, o sócio-cultural. O ser humano é uma criatura radical e essencialmente social. Só lhe é possível sobreviver na condição de dependente da solidariedade dos semelhantes.

Essa condição social lhe é imposta e assegurada pelas suas produções culturais. Começou dependente da pedra lascada e da polida, segundo a antropologia, e, mais ainda, dos sinais de comunicação: gestos, mímicas, gritos e a linguagem, provocados pela necessidade das atividades comuns. Necessidade de comunicar-se reciprocamente seus estados mentais e afetivos, para melhor cooperação no trabalho (construir habitações, caçar, confeccionar, fazer armas...) coletivo e na vida social.

De tanto repetir os mesmos gestos e mostrar com o dedo os mesmos objetos, a inteligência e a memória ajudando, sons distintivos foram ligados a uma árvore, a um pássaro, a uma pedra, a um rio, a uma gazela. Espontaneamente a linguagem se instalou entre os homens, enriqueceu-se e foi transmitida por via oral de uma geração a outra. (STEIGER, 1998, pp. 105-106)

Em sentido mais amplo, linguagem é o signo que representa detrás de si algum fenômeno. A linguagem é um fenômeno social e cumpre duas funções muito importantes: 1) expressa a consciência e, 2) transmite informações. A complexidade dos utensílios de trabalho e dos processos de produção e de consumo, determina a necessidade de palavras e expressões para representá-los.

“A palavra é a parte ‘visível’ do pensamento” (STEIGER, 1998, p. 106). As palavras são guias sociais, identificadoras e indicadoras. Ela, de certa forma, nos ajuda a sair da solidão interior. A linguagem viria a se condensar nas danças, nos cantos, nos mitos, nos ritos, nas preces, nas invocações, nas esculturas, nas pinturas rupestres, nas produções literárias, etc. A imaginação, como função existencial humana, chegou ao nível da mais elevada característica das suas capacidades. “É precisamente o uso da linguagem que determina o pensamento teórico do homem” (LEONTIEV, p. 36)².

²O texto citado não indica data de publicação. Material da biblioteca pessoal.

Segundo Faria (1981) o ser humano herda a cultura e em cada geração aumenta, se avoluma com as novas capacitações originárias das novas experiências; é a cultura somada de toda a espécie, registrada nos livros, nas artes e na tradição. Em cada geração se amplia o patrimônio cultural e as experiências dos seres humanos, resultantes dos contatos com os mais longínquos setores da natureza bruta e da vida, dos elétrons aos astros, dos cromossomos às espécies; evolui exatamente à custa de um aumento da sua herança, a qual passa a ser em vez de uma condição de invariabilidade e fixidez da espécie, justamente o oposto: o ponto de partida para a evolução de cada geração. O que vale dizer: cada vez mais, nas sucessivas gerações, torna-se a espécie humana mais capaz de educação e de acelerar o ritmo da evolução, porque esta se faz pelo aumento do patrimônio cultural, que é onde se registram as experiências da espécie. A cultura, com todos seus elementos, é a alma humana.

Na estrutura, na construção dos instrumentos ficaram inscritas, modeladas, diversas operações de trabalho, ou seja, diversas funções da mão. E todo o ulterior desenvolvimento e aperfeiçoamento dos instrumentos de produção constitui, essencialmente, um processo de transferência constante de certas funções e faculdades para o instrumento, funções e faculdades essas que se desenvolvem no organismo humano. Em vez de tornar mais complicados e subtis os actos que realiza no objecto, o homem torna mais complicados e subtis- especializa – os instrumentos que usa. [...] o instrumento e a máquina são seus, que desempenham funções correspondentes às habilidades e faculdades que lhe são próprias, [...] instrumentos que assumem, objectivam e modelam não só as faculdades físicas do homem mas, também, as suas faculdades espirituais, as capacidades do seu cérebro. (LEONTIEV, p. 153-154)

Portanto, quanto mais complexa é uma sociedade, maior o número de operações que são condensadas em seus instrumentos. A linguagem é condensante do real, conceitua os objetos, eventos e situações.

Na medida que o patrimônio hereditário passa das células para o registro extracelular nas artes, nas letras e na cultura, em que elas se aliviam, mais se liberta o homem de seus cegos instintos. O Homem se desprende, assim, da sua condição animal, orgânica e biotipológica, através de uma redução do campo do instinto e da fixidez herediária a favor de um alargamento do campo individual, e nesse, do engenho. Eis que, para além do fixismo, o Homem, com a palavra, vê alargar-se à sua frente o campo racional e o da evolução, cada vez mais passível de direção consciente e de submissão a programa, segundo os interesses da humanidade toda [...] A palavra livre é a condição básica de registro de novas experiências da espécie humana, de desenvolvimento

de novas aptidões, de extensão do campo pedagógico, da ampliação da área evolutiva do indivíduo, da racionalização e moralização dos instintos orgânicos e é ainda instrumento de associação entre os homens, especialmente na cooperação para o trabalho produtor e criador. (FARIA, 1981, pp. 8-10)

A consciência é um instrumento importante de conhecimento e de orientação prática, no mundo espaço-temporal. A consciência não tem coisas, mas, representações, concepções, imagens das coisas; e estas podem coincidir ou não com as coisas, isto é, ser verdadeiras ou não verdadeiras. Está intimamente ligada com o meio material e está indissolúvelmente unida à matéria-energia e, é inseparável do cérebro que é a matéria pensante. Onde se sintetiza a realidade em conceitos expressados com palavras. A palavra realidade concreta e direta do pensamento. A consciência que vê torna-se consciência que se vê.

O homem capta a realidade e dela se apropria com todos os sentidos. O homem deve ter desenvolvido o sentido correspondente a fim de que os objetos, os acontecimentos e os valores tenham um sentido para ele. O homem descobre o sentido das coisas porque ele cria um sentido humano para as coisas. “Os sentidos têm a sua história.”

O homem levou muitos séculos de história para conceber a si próprio como centro de sua reflexão e interesse. [...] o conhecimento do mundo e dos objetos precedeu o conhecimento do homem. Só bem tardiamente o homem percebeu que ele é o centro de todo possível conhecimento [...] e que todo conhecimento passa pela tela transformadora da consciência. (IDÍGORAS, 1983, p. 231)

Ao relacionar-se com e transformar a realidade e as coisas, estes atos tornam-se de certa forma psíquico e se manifestam ao interior do ser humano. A vida autêntica não tem um roteiro previamente escrito; a vida não está protegida por um sentido como se fosse um telhado, ou uma cobertura.

O homem não nasce jamais em condições que lhe são ‘próprias’; ele é sempre ‘jogado’ no mundo, e a autenticidade desse homem tem de comprovada por ele mesmo, na luta, ‘na praxis’, no processo da história da própria vida, no curso pelo qual a realidade é possuída e modificada, reproduzida e transformada. [...] O indivíduo tem de emancipar-se, se quiser atingir a autenticidade. O desenvolvimento do homem nesse sentido se opera como um processo prático de separação entre aquilo que é humano e aquilo que não é humano, entre o autêntico, e o não-autêntico. (KOSÍK, 1986, pp. 75-76)

Educação na perspectiva da Geografia Crítica e Sócio-Histórica-Cultural

A história da ciência não consiste apenas de fatos e de conclusões retiradas dos fatos. Contém, a par disso, idéias, interpretações de fatos, problemas criados por interpretações conflitantes, erros, e assim por diante. (SPOSITO, 2004, p. 50)

Educação é um sistema de idéias sedimentadas em práticas, processos, movimentos e estruturas. As intenções de educabilizar os membros da sociedade, segundo Straforini (2006) dependem da concepção social de ensino e, conseqüentemente, da visão de mundo que se parte.

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade, não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir-s-ser. (DUARTE, 2001, p. 22)

Citando Zabala, Straforini afirma: “conforme a posição que se adota, a ênfase educativa será centrada em maior ou menor medida na aprendizagem de destrezas cognoscitivas, habilidades e procedimentos técnicos; técnicas e métodos pré-profissionais.” (STRAFORINI, 2006, p. 69)

Já a educação na perspectiva sócio-histórica-cultural se sustenta em uma visão em que o papel da educação, em linhas gerais, é colaborar na:

Libertação do homem na base de um mundo material, completamente revolucionado para socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa “privada”, mas um homem social [...] o indivíduo se terá identificado à espécie, ao gênero e a toda humanidade, para se expandir integralmente em todos os sentidos. (MARX e ENGELS, 1973, pp. 31-32)

As categorias de espécie e gênero humano, se caracterizam da seguinte forma, a espécie humana faz referência aos elementos biológicos, que são transmitidos a cada indivíduo humano por meio da herança genética; e o gênero humano refere-se as características humanas formadas ao longo da história social, comenta Duarte (2001: 20).

A visão de mundo é uma questão metodológica. Daí a exigência, do contexto atual, que “os geógrafos se armem com um sistema de referência a partir de um esforço filosófico fundado na compreensão unitária do mundo” (STRAFORINI, 2006: 65). Para esta “compreensão unitária do mundo” é fundamental que as pesquisas

científicas se enquadrem “em uma visão mais consciente do contexto sócio-político-econômico” e ambiental. “A leitura do pensamento geográfico deve ser feita mediante uma reflexão ‘radical (buscar a origem do problema), crítica (colocar o objeto do conhecimento em um ponto de crise), e total (inserir o objeto da nossa reflexão no contexto do qual é conteúdo)’” (SPOSITO, 2004, p. 67). O espaço geográfico neste contexto é dinâmico, contraditório, múltiplo, complexo e relacional.

A necessidade de uma explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade fez com que a geografia buscasse no método materialismo histórico as suas fundamentações, pois esse foi o método que permitiu que se utilizasse de ferramentas metodológicas como a periodização para explicação da realidade. Logo, a representação ou o entendimento da realidade deixou de ser um elemento estático para ganhar dinâmica e movimento, ou seja, a realidade é a totalidade sempre se realizando no tempo. (STRAFORINI, 2006, p. 65)

A produção da existência humana, às experiências concretas da vida, é o campo alvo do materialismo histórico e dialético, “os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado” ou seja, segundo Hobsbawm (1998), citado e comentado por Straforini (2006): “a forma técnico-econômica do metabolismo entre o homem e a natureza, o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma pelo trabalho” (STRAFORINI, 2006, p. 66). Nós, seguindo Marx, argumentamos que o que realmente caracteriza o espaço vital em que os seres humanos vivem, falam, pensam e entendem (o ambiente dialético falar/pensar) é a contraditoriedade organizada (NEWMAN e HOLZMAM, 2002, p. 160).

Esse modo de perceber o mundo, essa corrente teórico-metodológica, forjou a geografia crítica, cujo centro de preocupação são as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, segundo Straforini, uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída, propondo uma transformação da realidade social por intermédio do saber.

Sob a luz da Geografia Crítica é possível que realmente se possa desenvolver um ensino que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana através da relação espaço-tempo – e de suas múltiplas relações e determinações -, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade, e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade. Para a educação conseguir a transformação da sociedade é preciso, segundo Gebran (1996), antes de mais nada, entendê-la na sua totalidade, no seu processo contraditório e numa relação dialética. Nesse sentido, a educação comprometida com a transformação deve estar alicerçada no método dialético. A compreensão dialética do processo

educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faz de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando. Pressupõe, portanto, o entendimento primeiro da realidade vivida pelos educandos envolvidos no processo, também que o professor e os estudantes compreendam que numa sociedade de classes a socialização se faz, via de regra, contraditoriamente sob interesses antagônicos, opondo, quase sempre, ideologias de dominantes e dominados. (STRAFORINI, 2006, p. 68)

Para Duarte (2001) todas teorias críticas são

aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação (particularmente a escolar) contribui ou não para a reprodução das relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação [...] (DUARTE, 2001, p. 16)

Compartilhamos da definição de crítica de Sposito (2004) quando afirma que crítica é uma:

‘Atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade racional. Difere do espírito crítico, ou seja, dessa atitude de espírito negativa que procura denegrir sistematicamente as opiniões ou as ações das outras pessoas’. A palavra crítica é associada sempre a juízo, exame, discernimento, critério, e principalmente à idéia de ‘cuidado com a abordagem’; [...] mas, antes de mais nada, como uma postura do cientista. ‘Crítico, então, é ter cuidado de saber estabelecer critérios’, e ter critérios ‘é possuir uma norma para decidir o que é verdadeiro ou falso, o que se deve fazer ou não fazer etc.’ Exercer o pensamento crítico é ir além do senso comum, é buscar informações, comparar dados, contextualizar idéias, colocando tudo o que se apresenta para se estabelecer critérios para análise, em uma situação de tensão interna ou de crise. (SPOSITO, 2004, p. 66-67)

Ensino não é reprodução da realidade existente, mas ferramenta para sua transformação. Educação é um instrumento na organização da consciência social.

Para Vesentini (1985) se educa para alguma coisa, que cada sociedade estrutura seu sistema de ensino em função de suas necessidades. A necessidade de “escolarização da sociedade” dá-se a partir do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização, urbanização e concentração populacional nas cidades. A educação na sociedade atual apresenta o capitalismo como “a realização completa da ordem de vida ‘natural e racional’. Os seus discursos se dimensionam no campo social, psicológico, educativo e econômico. Neste

contexto a educação, em razão das mazelas da estrutura capitalista, assume o papel messiânico de paliadora dos problemas sociais e “os fenômenos negativos da sociedade burguesa”, explicitando, desta forma, a função política da educação.

Mas o que é a escola? Para Snyders (1976) é um lugar circunscrito, onde se agrupa ou separa-se por categorias etárias, segundo seu passado de estudo, onde pessoas estão submetidas à autoridade dos professores, cujas regras não foram criadas por parceiros iguais. Esse processo se dá por numerosas horas por dias e durante muitos anos. É necessário seguir programas pré-estabelecidos, deve-se aprender o que consta no programa e a partir desse programa que serão avaliados, medidos os resultados atingidos. O período de ensino deve processar-se antes do trabalho produtivo. O sistema funciona em circuito fechado.

Pretende a escola preparar para o mundo, mas cortando o discente do mundo, por que ela funciona só para si, mantendo o mundo a distância. A escola detém o privilégio de ser o lugar onde se aprende. O lugar do monopólio do saber. O que se passa fora, como: a vida da comunidade, as condições de existências de seus habitantes, as conquistas pelas experiências do trabalho dos adultos, os elementos da vida familiar, as experiências vividas na rua, os desejos dos alunos, os conhecimentos obtidos por diversos canais, etc. são excluídos ou tratados em momentos de descontração da “detenção” do programa de educação. “A escola afasta a educação da realidade”. O aluno é carente de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Este modelo estabelecido é:

Uma criação artificial visto que durante séculos a criança viveu entre adultos, partilhando a sua experiência, os seus trabalhos e as suas alegrias; ela formava-se insensivelmente, com muito menos despesas, muito menos dificuldades, em contacto com a vida quotidiana. É uma criação que empobrece, visto se pretender que a criança só tenha relações seguidas e consideradas como educativas, com um gênero tão insólito de adultos: o dos que foram consagrados como docentes. (SNYDERS, 1976, p. 121)

O espaço pedagógico é repressivo-controlador de regras, condutor do tempo e senhor da realidade da educação- mas esta estrutura têm um significado mais vasto do que a repressão local:

O saber imposto, ‘engolido’ pelos alunos, [...] corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte. Esta análise desenvolveu-se desde a descoberta da Pedagogia ativa (Freinet) até às investigações da crítica institucional que prosseguem nos nossos dias [...] a geografia escolar foi imposta a

todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido ainda hoje, qualquer que possam ter sido os progressos na produção de idéias científicas, encontra-se totalmente alheado de toda a prática [...] (VESENTINI,1985, p. 54)

Straforini (2006) concorda que “o construtivismo é o melhor do conhecimento produzido para trabalhar com aprendizagem. é, então, no construtivismo que a Geografia Crítica vai poder se abraçar e formar a Geografia Escolar Crítica e Construtivista” (STRAFORINI, 2006: 69-70). O autor em questão, afirma que no construtivismo existem várias correntes, porém “dentre elas a que nós optamos, a interacionista de Vigotski”, continua o autor: “que confere ao social seu devido papel no processo de construção do conhecimento”.

Discordamos de Straforini quando afirma que Vigotski é interacionista, que está entre as correntes do construtivismo e que o construtivismo “é o melhor do conhecimento produzido para trabalhar com aprendizagem”.

Duarte (2001) considera o construtivismo uma concepção a-histórica da individualidade. Essa corrente da educação não percebe que a educação é a formação do indivíduo enquanto um ser essencialmente social e histórico. Comenta o autor que no Brasil os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, têm sido difundidos através do filtro do modelo “interacionista-construtivista”, que ele entende como distorcedor da concepção sócio-histórica-cultural e como um modelo essencialmente biológico, o da interação entre organismo e meio ambiente.

Interação-Remetendo, de forma bastante genérica, à ação recíproca de dois (ou mais) objetos ou fenômenos, a interação é um conceito “nômade”: tendo aparecido por primeiro no domínio das ciências da natureza e das ciências da vida, foi adotado, a partir da segunda metade do século XX, pelas ciências humanas, para qualificar as interações comunicativas [...] por uma interação entende-se o conjunto da interação que se produz em uma ocasião qualquer, quando os membros de um conjunto dado encontram-se em presença contínua uns dos outros; o termo ‘encontro’ também poderia ser adequado. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 281)

Para Charaudeau e Maingueneau (2006), o interacionismo é uma “corrente de águas misturadas”. Entendida como:

[...] um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno a qual são agregados certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios

teóricos. [...] o pensador suíço como referência fundamental, ainda que não necessariamente exclusiva e ainda que questionada ou superada neste ou naquele ponto em particular. Além do mais vale a pena lembrar que foi o próprio Piaget quem usou o termo “construtivismo/construtivista” pela primeira vez. Tratando de questões relacionadas a sua epistemologia genética. (ROSSLER, 2006, pp. 92-93)

Duarte (2001) e Tuleski (2002) defendem as hipóteses que para compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é preciso estudar os fundamentos filosóficos marxistas, as obras de Vigotski devem ser estudadas como parte de um todo maior, ou seja, pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórica-Cultural e que “a Escola de Vigotski não é interacionista e nem construtivista”.

O pensamento de Vigotski é enquadrado no modelo interacionista-construtivista. [...] Além das denominações ‘socioconstrutivismo’, ‘sociointeracionismo’ e ‘sociointeracionismo-construtivista’, a Escola de Vigotski foi chamada no Brasil também de ‘construtivismo pós-piagetiano’. [...] as denominações que eles mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade. [...] O interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. [...] A concepção de social expressa nessa matéria não ultrapassa o estar fazendo algo junto com outras pessoas, isto é, não ultrapassa a existência de processos intersubjetivos. [...] Uma leitura atenta de Vigotski revela que, apesar de tratar da questão da intersubjetividade, ele nunca reduziu o social a isso. Até porque a interação entre subjetividades era para Vigotski sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos. (DUARTE, 2001, pp. 83-87)

Para Ratner (1995) a “visão associal da psicologia alicerça-se numa visão atomista”. Para superar essa visão é preciso desenvolver uma concepção integral de todos os fenômenos e que sua base é social e que tem um caráter social comum, encarnados em relações sociais historicamente determinadas.

Vigotski e sua Escola se orientam por uma concepção dialética.

A “visão de mundo” de Vygotsky é dialética. Como temos dito, seu instrumentalismo é prático-crítico, não pragmático. Por meio da atividade conjunta na qual a aprendizagem conduz o desenvolvimento, a criança é capaz de “fazer coisas” além de seu nível de desenvolvimento. [...] ela precisa, conceitualmente, de completamento. A atividade prático-crítica marxista é o que a completa: não só os seres humanos e os produtos que produzimos têm uma história, mas – como

assinala Marx – estamos na história. De fato, somos história. A aprendizagem, para Vygotsky, não conduz ou produz causalmente o desenvolvimento. Ao contrário, ela é uma condição sem-premissa histórica para o desenvolvimento. Portanto, “ao aprender alguma coisa, por exemplo, como falar sobre o mundo, as crianças não estão somente aprendendo duas coisas – como falar sobre o mundo e como aprender – mas também estão aprendendo que existe uma coisa que os seres humano fazem chamada aprender a falar sobre o mundo”. [...] Estão aprendendo a essência da atividade humana em geral e em particular. Três coisas, portanto, não apenas duas, são aprendidas quando se aprende alguma coisa. Portanto, a “boa aprendizagem” é e tem de ser a aprendizagem à frente do desenvolvimento precisamente porque (e enquanto) se aprende que se é um aprendiz (inseparável de ser referido como aprendiz) por meio da atividade revolucionária – criação de significado. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 162)

Segundo Alves (2001) como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social pelo acesso do pensamento à totalidade é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. “A formação da individualidade é necessariamente a formação de sua socialidade”. No contexto da realidade atual, “a formação da socialidade tem significado a formação do indivíduo para uma posição no interior das relações de dominação”, que segundo Duarte (2001) implica o cerceamento da formação do indivíduo enquanto ser genérico, isto é, formar como um ser humano, o indivíduo tem que ser formar enquanto um ser social, para que possa se desenvolver “à altura das máximas possibilidades objetivamente para o gênero humano”. Daí a importância para Vigotski de entender o que são “relações sociais” e seu papel no desenvolvimento das “funções mentais superiores”:

São as condições de existência criadas pelo homem (qualquer que seja a sua possível conotação), não as condições naturais, que podem dar origem a essas funções, embora estas condições constituam os alicerces delas; segundo, que essas funções não são anteriores ao desenvolvimento histórico do homem, mas que se constituem nele, ao mesmo tempo que elas o constituem. Seria, portanto, ingênuo pensar que Vigotski fala de relações sociais como se fossem relações naturais decorrentes de uma sociabilidade rígida pelas “leis” da natureza e, portanto, ideologicamente neutras. Muito longe disso, Vigotski está falando de relações que vão além do que se pode ser entendido como uma intersubjetividade “privada”(relações espontâneas entre pessoas em razão de interesses subjetivos ou sentimentos particulares). Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas

posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. Resumindo, nos termos em que fala Vigotski, as “funções mentais superiores” traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais. Conclui-se então que essas funções se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural. (PINO, 2005, p. 106)

Conclusão

A Geografia Crítica para manter seus objetivos, só pode “abraçar” um projeto de educação que vise à “superação do processo social e psicológico de esvaziamento da individualidade humana pela alienação da estrutura da vida cotidiana de nossa sociedade, bem como a superação das condições objetivas que determinam esse processo de alienação” (ROSSLER, 2006: 289).

Diante desse desafio os educadores da Geografia Crítica não podem forjar e partejar simples imitadores da ordem social capitalista. É preciso caminhar em direção a reflexão teórica e filosófica, da análise crítica, coerente e consistente e do estudo sistemático. Promover a crítica da realidade, e não apenas “entreter as crianças” com a sedução da aparência e da “superficialidade deslumbrada das idéias e dos fatos”. Trabalhar pela superação do modelo tradicional de ensino formal e sua política educacional verticalizada e centralizadora legitimada pela visão monocultural do mercado, a concepção da concorrência e o darwinismo educacional, etc. Recuperar as experiências dos sujeitos e as “memórias não-institucionalizadas” dos diversos movimentos sociais, que nos interstícios, com fragilidades de “ondas sobre neves”, da estrutura capitalista desenvolvem modelos alternativos de educação fundamentado na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Consciência crítica significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo um projeto de sociedade, desta forma o projeto de educação não pode ser algo para camuflar as relações estruturadas no seio da sociedade ou mesmo assumir um comportamento de clausura, como algo ausente da sociedade.

O ensino da geografia não é só para assimilação de esquemas operatórios e a formação de hábitos miméticos, mas é para desencadear processos, a criação de situações problemáticas que estimulem a ação nas formas do espaço, em seus diferentes contextos territoriais. Um ensino que favoreça a formação de noções, representações da complexidade da realidade e operações.

O ensino da geografia na perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural requer que se pense em “termos de uma história geográfica” das formas de espaço e não simplesmente em uma “geografia histórica”, voltada para o estudo morfogênico da terra, das suas paisagens e das características dos países.

Nesta perspectiva, o ensino possibilita entender que as formas de espaço foi e continua sendo construídas socialmente, a partir de relações sociais e econômicas de um modo de produção, cujas formas definem os limites de cada território ou indivíduo e que as relações de produção do espaço são conflituosas e tensas pelo movimento de apropriação e expropriação. Os métodos de ensino na perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural e da Geografia Crítica para a compreensão da realidade, não parte simplesmente da “quantidade dos dados empíricos disponíveis” de um dado fenômeno da realidade, mas de categorias e princípios que “regem a totalidade concreta”. E que “as categorias de análise constitutivas da teoria”, “nada mais é do que um reflexo que expressa o grau de consciência do homem em relação ao desenvolvimento material” (ALVES, 1996, p. 16).

Resumo: A educação é um conjunto de relações sociais de uma dada sociedade, que exerce uma ação organizada para transmitir cultura e para criar de uma geração para outra novas idéias, emoções e hábitos. A educação é uma forma de subministrar e transmitir a herança cultural de uma dada sociedade. É o trabalho político do ser humano sobre si mesmo. Os métodos de ensino na perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural e da Geografia Crítica para a compreensão da realidade, não parte simplesmente da “quantidade dos dados empíricos disponíveis” de um dado fenômeno da realidade, mas de categorias e princípios que “regem a totalidade concreta”.

Palavras-Chaves: Geografia Crítica, Escola Sócio-Histórica Cultural, Vygotsky, educação.

Abstract: Education is a set of social relations of a given society, which holds an action organized to transmit culture and to create a generation to another new ideas, emotions and habits. Education is a form of sumination and transmits the cultural heritage of a given society. It is the political work of human beings on itself. The methods of education in the perspective of the School Socio-Cultural and Historical Geography Critical to the understanding of reality, not just part of the “amount of empirical data available” of a particular phenomenon of reality, but of categories and principles that “govern the entire concrete.”

Keywords: Critical Geography, Socio-Historical and Cultural School, Vygotsky, education

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864. 2ª Ed. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 1996.
- _____. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande/MS: UFMS/Autores Associados, 2001.
- ARZE, Jose Antonio Arze. Sociologia Marxista. Oruro, Bolívia: Editorial Universitária Oruro, 1963.
- CAMPANARIO, Paulo. Dialectica y empirismo. 1ª Ed. San José-Costa Rica: EDUCA, 1983.
- CHARAUDEAU, Patrick; Maingueneau, Dominique. Dicionário de análise do discurso. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORDEIRO, Helana Kohn. Experiência da aplicação, em sala de aula, do método científico da Geografia. In: AGB/UFRS. Anais... 5º encontro nacional de geógrafos. Vol. 1. Porto Alegre, RS: NBS, 1982.
- DE ANDREA, Juan Pedro. Dicionario manual Latino - Castellano/Castellano – Latino. 2º Ed. Buenos Aires: Editorial Sopena Argentina, 1960.
- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).
- FARIA, Álvaro de. A linguagem, a liberdade e a evolução: os 3 patamares. São Paulo: Edicon, 1981.
- IDÍGORAS, J. L. Vocabulário teológico para América Latina. Traduzido por: Álvaro Cunha. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 4º. Ed. Traduzido por: Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEONTIEV, Alex. Linguagem e razão humana. Traduzido por: Conceição Jardim; Eduardo L. Nogueira. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, s/d.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Traduzido por: Ana Maria Rabaça. Lisboa, Portugal, 1973.
- NEWMAN, Fred; Holzman, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. Traduzido por: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- NIETZSCHE; Barros, Fernando de Moraes (Org.) Sobre verdade e mentira. Traduzido por: Fernando M. Barros. São Paulo: Hedra, 2007.
- PINO, Angel. As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.
- RATNER, Carl. A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas. Traduzido por: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Medicas, 1995.
- ROSSLER, João Henrique. Sedução e alienação no discurso construtivista. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Col. educação contemporânea).
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2º Ed. Traduzido por: Maria H. Albarran. São Paulo: Centauro, 1976. (Col. Psicologia e pedagogia).
- SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

STEIGER, André. Compreender a história da vida: do átomo ao pensamento humano. Traduzido por: Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 1998.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2° Ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: UEM, 2002.

VASCONCELOS, José Geraldo. Filosofia, educação e realidade. Fortaleza, SE: Editora UFC, 2003.

VISENTINI, José Willian. Geografia critica e ensino. In: Instituto de Geografia. Orientação. São Paulo: USP, 1985.

Recebido em março de 2009

Aprovado em junho de 2009