



PRÁTICA ESPACIAL COTIDIANA NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Patrícia Christan

patriciachristan@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5913-2604>

Vanilton Camilo de Souza

souzavanilton@gmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Associado do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da UFG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-0997>

RESUMO

A prática espacial cotidiana é uma dimensão do processo de produção do espaço geográfico. Os sujeitos, ao produzirem as estratégias de sobrevivência, vão produzindo o espaço e formando conhecimentos por meio das relações sociais que estabelecem. Por isso, defende-se que as práticas espaciais cotidianas dos alunos sejam mobilizadas e problematizadas no ensino de Geografia. Nesta perspectiva, apresenta-se uma reflexão sobre a prática espacial cotidiana, considerando-a como elemento de significação da aprendizagem em Geografia. As considerações apresentadas derivam da pesquisa desenvolvida durante o doutorado, em que se constatou, nos relatos dos professores, a preocupação com as demandas dos alunos, muitas delas relacionadas às experiências vivenciadas em suas práticas espaciais, o que reforça sua potencialidade no ensino de Geografia, pois propiciam a compreensão das dinâmicas dos espaços em que estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVE

Prática espacial cotidiana, Ensino e aprendizagem em Geografia, Prática pedagógica

LA PRÁCTICA ESPACIAL COTIDIANA EN EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA

RESUMEN

La práctica espacial cotidiana es una dimensión del proceso de producción del espacio geográfico, los sujetos al producir las estrategias de supervivencia van produciendo el espacio y formando conocimientos por medio de las relaciones sociales que establecen. Por eso, se defiende que las prácticas espaciales cotidianas de los alumnos sean movilizadas y problematizadas en la enseñanza de Geografía. En esta perspectiva se presenta una reflexión sobre la práctica espacial cotidiana considerándola como elemento de significación del aprendizaje en Geografía. Las consideraciones presentadas derivan de la investigación desarrollada durante el doctorado, en la que se constató en los relatos de los profesores la preocupación con las demandas de los alumnos, muchas de ellas están relacionadas con las experiencias vivenciadas en sus prácticas espaciales. Esto puesto, refuerza su potencialidad en la enseñanza de Geografía, pues propician la comprensión de las dinámicas de los espacios en los que están insertados.

PALABRAS CLAVE

Práctica espacial cotidiana, Enseñanza y aprendizaje en Geografía, Práctica pedagógica.

Introdução

As práticas espaciais cotidianas proporcionam aos sujeitos a dimensão do espaço percebido, que, por sua vez, é mediada por representações simbólicas decorrentes do espaço vivido. Portanto, a espacialidade dos sujeitos é marcada de objetividade e subjetividade que expressam a apropriação dos espaços urbanos e as relações estabelecidas com os lugares da cidade, assentadas no processo de produção social do espaço (LEVEBVRE, 2000).

Os sujeitos, ao estabelecerem relações com as diferentes dimensões do espaço (percebido, concebido e vivido), constroem, também, conhecimentos sobre esse espaço e seu processo produtivo. Os conhecimentos decorrentes das práticas espaciais cotidianas configuram-se como um saber estratégico para pensar o espaço geográfico, bem como o significado e alcance dessas práticas nas sociedades capitalistas (LACOSTE, 1988).

Considerando esses pressupostos, objetiva-se, neste trabalho, uma reflexão sobre a prática espacial cotidiana, considerando-a como elemento de significação da aprendizagem em Geografia. As ponderações apresentadas derivam da pesquisa

desenvolvida durante o doutorado¹, na qual constatou-se que a mobilização e problematização das práticas espaciais cotidianas têm uma função didática importante no ensino de Geografia, proporcionando o sentido e significado aos temas e conteúdos objetos de aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida com cinco professores da rede pública estadual, na cidade de Cuiabá, que atuam em duas escolas, sendo uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. Para a coleta dos dados, foram estabelecidos os seguintes instrumentos de pesquisa: observação da prática pedagógica, observação da prática pedagógica sobre a cidade de Cuiabá, narrativas das práticas espaciais cotidianas², entrevista coletiva, sequência didática. Por razões metodológicas³, a partir do segundo instrumento, a pesquisa foi desenvolvida com dois professores, apenas, ambos do ensino fundamental.

Dentre os instrumentos de pesquisa aplicados, salienta-se que, para a entrevista coletiva, da qual parte dos resultados é apresentada neste texto, as questões estabeleciam relações entre as práticas espaciais cotidianas, a cidade de Cuiabá e a prática pedagógica. Embora elas não versassem, exclusivamente, sobre a potencialidade das práticas espaciais cotidianas na didática da Geografia, as declarações dos professores possibilitaram essas inferências.

Considerando que o ensino de Geografia “deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, e nas suas contradições” (CAVALCANTI, 2013, p.20), construiu-se a reflexão com base nos postulados de Vigotski (2009) sobre formação de conceito, e nas indicações de Callai (2000, 2009) e Cavalcanti (2008, 2010) de o lugar como referência para ensinar Geografia. Destacou-se esses aportes teórico-metodológicos para a prática pedagógica por permitirem pensar as práticas espaciais cotidianas como elemento de significação da aprendizagem.

Desse modo, constatou-se, nos relatos dos professores, a preocupação com as demandas dos alunos, muitas delas estão relacionadas às experiências vivenciadas em suas práticas espaciais, o que reforça sua potencialidade no ensino de Geografia, principalmente por acionar as dimensões do percebido, concebido e vivido, que

¹ A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia.

² Nesse instrumento buscou-se, por meio de imagens e relatos das práticas espaciais cotidianas, estabelecer a relação entre os espaços percebido e vivido, com o objetivo de identificar a percepção das formas, a concepção das relações e das conexões entre os espaços de realização da vida cotidiana.

³ Prosseguiriam na pesquisa os professores que apresentassem as práticas pedagógicas mais próximas aos referenciais teórico-metodológicos para o ensino de Geografia.

proporcionam a compreensão da dinâmica da vida cotidiana e dos espaços em que estão inseridos.

As práticas espaciais cotidianas: o percebido e vivido da/na produção do espaço

Os sujeitos, ao frequentarem os diferentes lugares da cidade, constroem conhecimentos sobre esse espaço e seu processo produtivo. Entende-se que a cidade pode ser compreendida como um conjunto de lugares de reprodução da vida, e o espaço urbano é o espaço pensado para garantir a vida na cidade. A cidade é a forma, é a materialidade de determinadas relações sociais e o espaço urbano é o conteúdo, são as próprias relações sociais que se materializam no espaço (LEFEBVRE, 2000). Portanto, a cidade é o espaço privilegiado da vida social, e as práticas espaciais cotidianas dos sujeitos lhe imprimem forma e conteúdo.

Para o autor, o espaço social se produz e se reproduz pelo vínculo entre as forças produtivas e as relações de produção. As relações sociais de produção referem-se à organização e à divisão do trabalho, já as relações sociais de reprodução dizem respeito às relações biofisiológicas entre os indivíduos. O autor adverte que essas relações não podem ser entendidas separadamente, pois “a divisão do trabalho repercute na família e aí se sustenta; inversamente, a organização familiar interfere na divisão do trabalho; todavia, o espaço social discerne essas atividades para “localizá-las”” (LEFEBVRE, 2000, p. 57).

A lógica do modo capitalista de produção no espaço urbano define os lugares da cidade e para quais sujeitos eles são destinados, segundo os lugares que ocupam no processo de produção. Isso explica a produção das áreas periféricas, dos bairros operários, das favelas, de áreas deterioradas, dos bairros de classe alta e o processo de segregação urbana.

O espaço urbano é produzido pelos sujeitos e para os sujeitos, por isso é imprescindível compreender a relação recíproca e dialética existente entre sujeitos e cidade. A maneira como a cidade relaciona-se com seus sujeitos é mediada pela gestão e pelos arranjos espaciais urbanos para atender às demandas da vida cotidiana de seus cidadãos. Já, na relação entre os sujeitos e a cidade, é possível identificar os modos como usam e apropriaram-se dos espaços da cidade expressos nas práticas espaciais.

Para pensar a cidade, Carlos (2007, p. 11) afirma ser fundamental:

Uma reflexão sobre a prática sócio-espacial que diz respeito ao modo pelo qual se realiza a vida na cidade, enquanto formas e momentos de apropriação do espaço como elemento constitutivo da realização da existência humana. Assim, o espaço urbano apresenta um sentido profundo, pois se revela condição, meio e produto da ação humana – pelo uso - ao longo do tempo.

Para Lefebvre (2000), a produção do espaço ocorre por meio de três dimensões dialeticamente interconectadas: a prática espacial, a representação do espaço e os espaços de representação. A prática espacial consiste na espacialização dos sujeitos para a realização das relações de produção e, principalmente, das relações sociais de reprodução. Está relacionada estritamente com a dimensão do espaço percebido, é uma associação entre “realidade cotidiana (o emprego do tempo) e a realidade urbana (os percursos e redes ligando os lugares do trabalho, da vida “privada”, dos lazeres)” (LEFEBVRE, 2000, p. 65).

A dinâmica da vida cotidiana moderna cria ações ordenadas, rotineiras e repletas de intencionalidades dos sujeitos, que, ao concretizarem a espacialização, promovem o movimento dialético de produção/apropriação/reprodução do espaço. A noção de prática espacial representa a dimensão material das relações sociais estabelecidas na vida cotidiana, portanto, as práticas espaciais, por serem intrínsecas aos indivíduos, são impregnadas de objetividade e subjetividade, de concepções e conhecimentos que podem influenciar o olhar, o pensar e o intervir no espaço.

Para o autor, a representação do espaço, atrelada à dimensão do espaço concebido, é o espaço das relações sociais de produção, idealizado em conformidade como o modelo de produção e a ordem imposta por ele. É o espaço concebido intelectualmente dos cientistas, dos urbanistas, dos tecnocratas, é o espaço dominante em um modelo de produção. Desse modo, a representação do espaço dá uma imagem e define a forma do espaço, serve como um quadro de referência para a atuação dos sujeitos, pois permite a uma orientação (espacial) e, assim, concomitantemente, influencia na prática espacial.

Os espaços de representação, inseridos na dimensão do espaço vivido, apresentam simbolismos e significados decorrentes da experiência vivida no espaço na prática da vida cotidiana. É o espaço da subjetividade e do imaginário, tem por origem a história de um povo e em cada indivíduo que pertence a esse povo. “Trata-se do espaço dominado, portanto, suportado, que a imaginação tenta modificar e apropriar” (LEFEBVRE, 2000, p. 66). Os espaços de representação referem-se à dimensão simbólica do espaço, ou seja, não se refere ao espaço propriamente dito, mas a um espaço carregado de significado atribuído pelos sujeitos. Portanto, nessa dimensão, a

produção do espaço corresponde ao processo de significação ligado a um elemento material do espaço.

Essas três dimensões da produção do espaço são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, e jamais podem ser adotadas como algo abstrato e distanciado da materialidade da vida cotidiana. Com base nas contribuições de Lefebvre, pode-se inferir que espaço urbano consiste no espaço concebido, pensado pelos agentes (econômicos, políticos e sociais) para os indivíduos, com a finalidade de ordenar seu processo de produção. Já, a cidade e sua dinâmica são dadas pelas práticas espaciais dos sujeitos, individuais ou coletivos, que se apropriam e ressignificam esses espaços urbanos para a reprodução da vida.

Na cidade, as práticas espaciais, por estabelecerem relações com o habitar, com o mundo do trabalho e com as atividades da vida privada, expressam a apropriação dos espaços urbanos e a relação dos sujeitos com os lugares da cidade. São, portanto, plenas de objetividade e subjetividade resultantes do espaço percebido, concebido e vivido no processo de produção do espaço urbano.

Isso posto, considera-se as práticas espaciais cotidianas uma importante referência para o ensino de Geografia, na medida em que, no próprio processo de produção do espaço geográfico, os indivíduos também constroem conhecimentos, conforme Cavalcanti (2012, p. 45) aponta:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem o espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de seus espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimento sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos.

As colocações de Cavalcanti corroboram a preocupação de Lacoste (1988) referente ao saber pensar o espaço. Este destaca-o como um saber estratégico para a ação e reflexão sobre o espaço geográfico. Saber pensar o espaço é vê-lo e analisá-lo como uma combinação de níveis de representações espaciais. Nas palavras do autor:

As práticas espaciais têm um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde a evolução a nível coletivo de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão (LACOSTE, 1988 p. 53).

Embora as colocações de Lacoste refiram-se a outro momento da ciência geográfica, não perderam legitimidade. A importância de saber pensar o espaço geográfico, além de intrínseco a Geografia, segue atual, sobretudo em face da complexidade da realidade contemporânea. Nesse sentido, as práticas espaciais cotidianas tornam-se, portanto, importante referência no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

A prática espacial cotidiana no processo de ensino e aprendizagem de Geografia

O cotidiano e a vivência dos alunos podem ser o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. A escola deve dar-lhes condições para realizarem a sua formação e ampliarem suas visões de mundo, de modo que esses conhecimentos possibilitem aos alunos se reconhecerem como sujeitos que produzem os espaços onde habitam. Nesse sentido, destacam-se a formação de conceito e o lugar como importantes referências teórico-metodológicas para o ensino de Geografia, as quais possibilitam pensar as práticas espaciais cotidianas como elemento de significação da prática pedagógica.

O ensino de Geografia, na perspectiva da formação de conceitos, consiste em trabalhar os conteúdos de maneira que os alunos possam construir seus conhecimentos. Portanto, não se trata de ensinar conceitos predefinidos da Geografia, mas de ensiná-los como instrumentos capazes de proporcionar aos alunos o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Essa proposta está assentada na perspectiva construtivista, a qual considera “o ensino como um processo de construção de conhecimento e o aluno como sujeito ativo desse processo” (CAVALCANTI, 2012, p. 40). A construção de conhecimento é o resultado de atividades de ensino que propiciam a interação do aluno com os objetos de conhecimentos, que, por sua vez, está fundamentada na teoria histórico-cultural proposta por Vigotski (2009), a qual explica os processos psíquicos do desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento, como fenômenos humanos, são mediados simbolicamente pelo signo, ou seja, a palavra. Destarte, o desenvolvimento dos processos intelectuais superiores não resulta unicamente dos processos biológicos, mas do desenvolvimento histórico e social da consciência humana. Esses processos

mediados permitem aos sujeitos agirem sobre os fatores sociais, culturais e históricos, da mesma forma que sofrem as ações dos mesmos.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento das funções intelectuais, que dão origem à formação de conceitos, tem início na infância. Contudo, elas só amadurecem no começo da puberdade, por volta dos doze anos de idade, quando o adolescente é capaz de realizar abstrações que vão além dos significados ligados às práticas imediatas. Desse modo, a formação de conceito acontece em dois momentos.

O conceito espontâneo é o primeiro a ser formado pela criança, acontece na mais tenra idade, e origina-se nas interações sociais, por meio da transmissão direta de informação. Por conseguinte, sem uma organização consistente e sistemática do pensamento. O conceito científico é o segundo conceito formado pela criança, é resultado do amadurecimento do conceito espontâneo, que leva ao desenvolvimento do pensamento. O desenvolvimento do conceito espontâneo se processa numa situação de confronto com o objeto concreto, já o conceito científico implica, necessariamente, uma atitude mediada, portanto, intencional em relação ao objeto (VIGOTSKI, 2009).

Entretanto, o autor esclarece:

O desenvolvimento de conceitos espontâneo e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] o desenvolvimento de conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação de conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conhecimentos espontâneos da criança atingiram um nível do próprio do início da idade escolar (VIGOTSKI, 2009, p. 261).

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, apesar de realizado em diferentes condições, internas e externas, é um processo único de formação de conceito. Vigotski (2009) afirma que a formação de conceito é um processo amplo, complexo, dinâmico e permanente, cuja síntese complexa envolve as seguintes funções: a associação, o pensamento, a representação, o juízo e as tendências determinantes. Embora essas sejam participantes obrigatórias, o processo não se reduz a essas funções, pois são o uso e sentido (emprego funcional) do signo, ou da palavra, que podem indicar a formação do conceito.

O conceito é sempre um ato de generalização, independentemente da idade. No processo de desenvolvimento a criança amplia o vocabulário e o significado das palavras. Ao aprender uma palavra nova, ligada a determinado significado, tem-se início o desenvolvimento do conceito, cuja generalização ainda é bastante elementar, contudo,

“à medida que a criança se desenvolve é substituída por generalização de um tipo mais elevado, culminando o processo na formação de conceitos verdadeiros” (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

O autor destaca, ainda, que o processo de construção dos conceitos, ou significados das palavras, requer o desenvolvimento de várias funções, como a atenção, a memória, a abstração, a comparação, a discriminação e a síntese, todavia, adverte que todos esses processos psicológicos extremamente complexos não podem ser simplesmente memorizados e/ou assimilados. Nesse processo de interação, considerando as situações escolares, o professor tem o papel de mediador da atividade cognitiva, ou seja, por meio da prática pedagógica o docente deve proporcionar a ampliação dos conhecimentos cotidianos dos alunos, de modo que eles construam seus conceitos pelo encontro com os conhecimentos científicos, procedendo no desenvolvimento intelectual. Há, portanto, uma relação intrínseca entre cotidiano (e nele, considerando este ensaio, as práticas espaciais), mediação pedagógica e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem.

A prática pedagógica deve ser uma prática intencional de aproximação dos conceitos espontâneos e dos conceitos sistematizados pelo homem, a fim de formar estruturas para o desenvolvimento intelectual do aluno. Isso quer dizer, na prática, criar condições para o desenvolvimento potencial dos alunos, por meio de práticas pedagógicas que ampliem os conhecimentos dos alunos.

No ensino de Geografia, o desenvolvimento da atividade cognitiva deve proporcionar a capacidade de apreensão da realidade, a partir da dimensão espacial. Callai (2000, 2009) e Cavalcanti (2008, 2010) têm afirmado que o lugar é uma importante referência, pois é no lugar que a vida cotidiana se realiza, mas é também onde ocorrem as relações e processos globais. Corroborando, assim, com a afirmação de Santos (2008a, p. 161), de que, atualmente, “mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar”.

O lugar, como espaço vivido, é carregado de significados e sentidos pelas relações que os sujeitos estabelecem com esse espaço. Sobre isso, Carlos (2007, p. 22) aponta:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. “No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da

vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si”.

O lugar permite entender a produção do espaço na atualidade, considerando o processo de globalização. O lugar é produzido a partir de uma relação dialética e contraditória com o mundo, ao mesmo tempo em que guarda em si sua história, cultura e especificidades, sofre as influências de processos globais que provocaram transformações no seu espaço e na vida cotidiana das pessoas que habitam esse lugar.

Tomar o lugar de vivência dos alunos como referência no ensino de Geografia significa levar para dentro da sala de aula o mundo da vida, possibilitar que os alunos ampliem os seus conhecimentos cotidianos e que os novos conhecimentos construídos os auxiliem na compreensão mundo no qual estão inseridos. Todavia, o lugar não deve ser compreendido isoladamente, como sinônimo de localidade. Há uma articulação do lugar com uma rede de lugares espalhados pelo mundo. Os processos e fenômenos globais concretizam-se no lugar, e provocam mudanças no seu funcionamento e na vida cotidiana das pessoas, conforme alertara Santos (2008a, p. 31), “cada lugar é, a sua maneira, o mundo”.

A abordagem da multiescalaridade dos fenômenos e processos é basilar para entender a espacialidade contemporânea, pois ela possibilita ao aluno perceber diferenciações, realizar comparações, identificar singularidades, perceber inter-relações dos processos e fenômenos que mostram a relação entre o local e o global, bem como o que acontece na vida cotidiana das pessoas e da sociedade em geral.

Callai (2009) aponta, ainda, que o lugar é, por excelência, a escala de análise que permite fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a construção da identidade e do pertencimento dos alunos com os espaços da vida cotidiana.

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas que trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/ usufruem do lazer. Isso resgata a questão da identidade e dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo. Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem (CALLAI, 2000, p. 84).

Considerando as contribuições de Vigotski em defesa de uma aprendizagem fundamentada na formação de conceito e nos postulados de Cavalcanti e Callai, que permitem a aproximação dos objetos de conhecimento aos espaços de realização da vida

cotidiana dos alunos (lugar), o desenvolvimento do pensamento geográfico pode ser estimulado com a problematização das práticas espaciais cotidianas, pois possibilita a mobilização dos conhecimentos cotidianos, que possuem uma relação intensa com o lugar de vivência dos alunos.

A problematização das práticas espaciais cotidianas, na prática pedagógica, é viabilizada pelo *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Nos pressupostos de Shulman (2014), refere-se à articulação entre os conhecimentos específicos, neste caso, geográficos e pedagógicos, conforme explica:

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (SHULMAN, 2014, p. 207).

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se ao saber-fazer do professor, referenciado pelos conhecimentos da Geografia e da Educação. Possibilita-lhe a organização, interpretação e transformação dos conteúdos consoantes com seus objetivos de ensino e nível de compreensão dos alunos. É o conhecimento que deriva da sabedoria da prática docente e é expresso na prática pedagógica, por meio das atividades propostas, das analogias, explicações e exemplos empregados, etc. Bolívar (2005) adverte que o conhecimento pedagógico do conteúdo não seria uma subcategoria do conhecimento do docente, ou, ainda, uma forma comum de conhecimento, mas um repertório de construções didáticas que são específicas para cada conteúdo e que podem ser observados nos componentes que o caracterizam.

Nesse exercício de pensar o que é conteúdo na Geografia, uma das bases para o encaminhamento pedagógico geográfico, Rosa e Souza (2018) apontam que o conhecimento é geográfico quando nele percebem-se alguns aspectos do conhecimento da disciplina: categorias, conceitos, os métodos, as linguagens, as dimensões de temporalidade do tema num dado espaço e a escalaridade do fenômeno em direção a constituí-lo geográfico.

A outra base para o conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico é o educacional: o como ensinar os conteúdos e os instrumentos próprios para esse ensino, o acompanhamento das aprendizagens dos alunos por meio de uma avaliação sistêmica e as mediações didáticas necessárias para que o professor promova o processo desenvolvimental do aluno. A confluência desses dois campos constitui as bases teórico-

metodológicas da Didática da Geografia (SOUZA, 2011) e relacionam-se com os pressupostos de Shulman.

As práticas espaciais cotidianas na didática da Geografia

Nesta seção, discute-se o papel das práticas espaciais cotidianas na didática da Geografia, destacando aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo expressados pelos professores da pesquisa, na abordagem da cidade de Cuiabá. Desse modo, elucidando as intencionalidades da prática pedagógica na aproximação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos sistematizados da ciência geográfica, proporcionando aos alunos a compreensão de suas espacialidades.

Nesse contexto, o lugar, como conceito e categoria de análise, é uma importante referência no processo de ensino e aprendizagem em Geografia por permitir estabelecer vínculo com a vivência do aluno. Esse vínculo pode ser fortalecido se suas práticas espaciais cotidianas forem consideradas como dimensão material do processo de produção do espaço, para que se reconheçam como sujeitos que produzem os espaços em que habitam, cujos espaços condicionam a reprodução da vida.

A análise desses discursos permite-nos indicar, pela perspectiva dos professores, que as práticas espaciais cotidianas são mobilizadas com o intuito de dar sentido e significado à aprendizagem dos alunos, conforme destaca do Professor D na entrevista:

[...] Como a gente fala, o conteúdo de geografia ele fala sobre transformação do espaço, no caso a paisagem cultural, então assim, eu tenho que usar os elementos do meu cotidiano na sala de aula. Vocês viram o que mudou, que colocaram placa, que colocou isso, vocês perceberam o que transformou, que modificou? [...] como está seu trajeto? Que o mesmo meu trajeto. Mudou alguma coisa? Eu sei que mudou, por que eu já observei. Eles têm que perceber também, por que eu tenho que instigar neles. Quando você pega um ônibus para ir daqui lá no centro, o que que você observa? Você vai pela Fernando Correa ou pela Moinho? O que que você observa? Né? Aí os alunos começam a perceber, isso torna a disciplina interessante. Que só eu ficar no livro não adianta (PROFESSOR D).

[...] a gente fala para os alunos, você sai da sua casa, você passa por quantas casas no caminho? Você repara o que que mudou ao longo do caminho? Em todas as casas, uma casa bonita, uma casa nem tanto, uma casa lá [...] uma pessoa mais humilde, você está vendo? Os contrastes geográficos que tem a ver com a economia das pessoas. Oh, você mora num bairro, que você considera um bairro, mas esse bairro tem que ter mistura, contrastes, de que pessoas que tem um salário relativamente bom, outros nem tanto, outros com dificuldades você vê na mesma rua, de acordo com a arquitetura da casa dele, da frente na casa dela. Aí eles começam a prestar atenção, por que eles não veem isso aí. Ao longo do tempo vai mudando ou não vai mudando? Ou as pessoas mudam do bairro? (PROFESSOR E).

No que se refere ao estímulo das habilidades de observação, comparação e relação de/entre fenômenos, fica evidenciado quando as práticas espaciais dos alunos são utilizadas como referência para problematizar os assuntos, quando os professores D e E, respectivamente, exprimem as preocupações “por que eu tenho que instigar neles” e “eu quero aguçar isso nos meus alunos”, com intenção de apreender a paisagem cultural e os contrastes geográficos. Ficando mais evidente neste trecho da entrevista:

Então quer dizer o campo está ficando mais perto da cidade, a cidade está mais perto do campo. Então eu tenho que ter esse olhar crítico quando estou fora da sala de aula, para que possa ver essas transformações. Eu quero que como professor aguçar isso no aluno também como o que foi feito comigo no passado. Então hoje eu tenho essa visão. Eu quero aguçar isso nos meus alunos, [...] lá sítio do seu tio, sua avó vai lá e olha em volta, pois então? Pensa assim, daqui a 10 anos como vai estar ali. Será que vai desaparecer? Será que ter casas populares ali em volta? Será que vai montar um bairro? (PROFESSOR E).

Recorrer às práticas espaciais cotidianas dos alunos como referência para ensinar Geografia, mesmo sabendo que elas se inscrevem em “migalhas do espaço”, ou seja, em fragmentos da cidade, podem romper com o “sonambulismo”, apontado por Lacoste (1988), de alguns sujeitos nos deslocamentos pela cidade, oferecendo-lhes elementos para “pensar o espaço” (LACOSTE, 1988). Além disso, a espacialidade diferencial pode trazer às discussões em sala de aula as várias cidades que existem dentro da cidade, ou os “contrastos geográficos”, como descreve o Professor E.

A preocupação dos professores em estimular nos alunos o desenvolvimento da aprendizagem sobre a paisagem cultural e contrastes geográficos revela um domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme aponta Milton Santos (2008b, p. 103), ao afirmar que “a paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são as formas mais a vida que as anima”.

Nesse sentido, a paisagem é também uma dimensão que compõe um todo, o espaço geográfico, cujas formas adquirem vida a partir das ações e relações sociais, revelando os contrastes geográficos, pois a sociedade se organiza “através das formas, atribuindo-lhe uma função que vai mudando ao longo da história. O espaço é a síntese sempre provisória entre o conteúdo social e as formas espaciais” (SANTOS, 2008b, p. 109). Escancarando, portanto, a contradição entre a sociedade e o espaço.

A “paisagem cultural” (formas) e os “contrastos geográficos”, como objetos de aprendizagem presentes nas práticas pedagógicas dos professores, consistem em elementos que proporcionam aos alunos a compreensão do espaço geográfico, como

propõe Cavalcanti (2013), em sua materialidade e contradições. É, portanto, uma prática pedagógica orientada para a formação do conceito, conforme propostas de Vigotski (2009), na medida em que a “paisagem cultural” e os “contrates geográficos” são componentes do espaço geográfico e bases para o desenvolvimento de um pensamento geográfico.

A utilização das práticas espaciais cotidianas como referência na prática pedagógica desperta a curiosidade, tornando mais interessante a disciplina de Geografia, conforme apontamento do Professor D:

Quando você pega um ônibus para ir daqui lá no centro, o que que você observa? Você vai pela Fernando Correa ou pela Moinho? O que que você observa? Né? Aí os alunos começam a perceber, isso torna a disciplina interessante. Que só eu ficar no livro não adianta.

Quando o professor afirma que “só ficar no livro não adianta”, isso também mostra o esforço em busca de uma prática pedagógica mais criativa, promovendo discussões, nas aulas de Geografia, que são do interesse dos alunos. Um dos exemplos citados pelos professores é a relação clima e relevo, por estar diretamente relacionada com o espaço percebido e vivido dos alunos, pois isso que, dentre as temáticas físico-naturais, essa aparece com maior frequência, conforme pode-se ler nas explicações dos professores:

[...] Quando você vai falar de Cuiabá, a primeira pergunta que fazem: Por que Cuiabá é tão quente, professora? Aí entendeu? Então eles puxam para que a aula vá para esse viés. [...] Então assim, na verdade, essa curiosidade deles acaba que a gente leve a aula para esse, até mesmo para instigá-los mais ainda a buscar: por que o clima é desse jeito? Por que o relevo é desse jeito? Aí, traz para o local, né? [...] Quando você fala de relevo e clima eles começam, de uma certa forma, entender um pouco mais quando você entra na questão de Cuiabá. Entender quando fala... por que Cuiabá é quente? Entendeu? Falar de clima e relevo, aí eles começam a entender um pouco mais, né? (PROFESSOR D)

É porque uma coisa é muito evidente, né? Para quem vive e para quem chega, Cuiabá é quente. [...] Como o relevo influencia nesse calor? Por que que está tanto calor? Por que que Chapada é bem pertinho aí não é tão quente. [...] O que explica ser tão próximo e ter uma diferença de temperatura tão grande? [...] a gente vai trabalhar a questão o relevo, a questão da altitude em relação a nossa e ao nível do mar. A gente começa a mostrar para eles no livro, mostrar em pesquisas pra eles verem lá, por que isso explica? Por que que Cuiabá é chamado de baixada cuiabana? Vocês já viram falar no rádio e na televisão? A baixada cuiabana. [...] Baixada porquê? É uma baixada? Por que? Por causa desse relevo. Por que Cuiabá, geograficamente, está numa área bem mais baixa que as outras áreas vizinhas, que nem Chapada. [...] essa geografia física dessa grande Cuiabá propicia essa temperatura. [...] E a relação daqui para Chapada tem um salto muito grande de altitude. Aí eles vão começar a compreender. Aí eles começam a compreender como é importância do relevo. O relevo influencia sim o clima, né? Aí que eles vão entender (PROFESSOR E).

Estes relatos demonstram preocupação por parte dos professores com as demandas dos alunos. Possivelmente, muitas delas estão relacionadas às experiências vivenciadas em suas práticas espaciais, o que reforça a potencialidade no ensino de Geografia, principalmente por acionar as dimensões do percebido, concebido e vivido, que revelam como os sujeitos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Desse modo, os professores, ao mobilizarem os conhecimentos cotidianos construídos no âmbito das práticas espaciais, possibilitam a aproximação com os conhecimentos sistematizados da ciência geográfica, que poderão se reestruturar em novos conhecimentos para os alunos. Conhecimentos esses que estão conectados à vida cotidiana e, portanto, impregnados de sentido e significado.

Considerações finais

As práticas espaciais cotidianas estão relacionadas às atividades materiais e simbólicas de realização da vida humana. As relações sociais de produção e reprodução da vida cotidiana são estabelecidas em diferentes dimensões do espaço (percebido, concebido e vivido). Desse modo, as práticas espaciais cotidianas adquirem relevância para ensinar Geografia, na medida em que propiciam aos sujeitos conhecimentos sobre o processo de produção do espaço geográfico.

Os conhecimentos cotidianos, que não deixam de ser geográficos, formulados nesse contexto, podem ser mobilizados no ensino de Geografia para atribuir sentido e significado à aprendizagem. Além disso, é por meio das práticas espaciais cotidianas que se vivencia o lugar, e tê-lo como referência para ensinar Geografia significa trazer o mundo da vida para a sala de aula, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e pensamentos mais complexos acerca da realidade em que estão inseridos. Buscou-se, portanto, neste ensaio, apresentar uma reflexão acerca da potencialidade das práticas espaciais cotidianas no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Evidenciou-se, nos relatos dos professores, que as práticas espaciais cotidianas são mobilizadas e problematizadas nas práticas pedagógicas como elemento de significação da aprendizagem, já que essas se inscrevem sob fragmentos do espaço e fornecem elementos práticos/empíricos para sua compreensão.

Constatou-se, ainda, que as práticas espaciais cotidianas têm dupla participação na mediação didática. No âmbito do ensino, elas compõem as etapas de compreensão e

transformação do raciocínio e ação pedagógicos, tal como é proposto por Shulman (2014), como potencialidade para ensinar Geografia em outros contextos. A etapa de transformação permite que a prática espacial seja mobilizada na prática pedagógica, objetivando empregar analogias e estabelecer relações do conteúdo com a vida cotidiana. No que se refere à aprendizagem, as potencialidades relacionam-se com a capacidade de estimular as habilidades de observação, comparação e relação de/entre fenômenos, quando utilizadas como referência para problematizar os temas e conteúdos geográficos.

As práticas espaciais cotidianas oferecem, também, elementos para uma formação para a cidadania. Embora essa referência teórico-metodológica para o ensino de Geografia não tenha ficado evidente nos relatos destacados, é inegável a contribuição das práticas espaciais cotidianas para a formação da cidadania. Isso é decorrente de que a grande meta da Geografia na escola é desenvolver um conhecimento que é próprio da Geografia, e outros itinerários escolares não o fazem, pois possuem seus próprios conhecimentos. O aluno que pensa geograficamente redefinirá suas práticas espaciais cotidianas, desenvolvendo ação mais consciente no(do) espaço. São, portanto, práticas espaciais que podem se correlacionar com a atuação cidadã.

As práticas espaciais cotidianas revelam as condições desiguais de uso e apropriação dos espaços urbanos. Elas podem suscitar discussões sobre o direito de viver e frequentar os lugares da cidade, que não são iguais para todas as pessoas. Muitas vezes, mesmo amparado pela legislação, o usufruto desse direito depende das condições socioeconômicas, da existência dos equipamentos urbanos, da qualidade e condições de conservação, da localização para que seja garantido o acesso aos bens (material e imaterial) e serviços da cidade.

Entretanto, o direito à cidade não pode ser confundido com um simples direito a ter acesso aos lugares da cidade, é mais amplo que isso, envolve o direito à vida urbana e a prioridade do valor de uso. Portanto, o direito à cidade está ligado às condições fundamentais para a produção e reprodução da vida, abarcando a liberdade de ir e vir, a liberdade de expressão, autonomia no pensar e agir sobre o espaço, um ambiente saudável nos aspectos naturais e sociais, moradia digna, produzir e consumir a cidade, e o que é produzido nela, se apropriar da cidade como seu espaço na realização da vida humana e o direito a exercer os direitos e lutar para que eles sejam garantidos e ampliados.

Juntamente com outras referências teórico-metodológicas para o ensino de Geografia, acredita-se que tomar as práticas espaciais cotidianas como ponto de partida

para o ensino e aprendizagem seja importante para a formação de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem, bem como na apropriação dos conhecimentos geográficos na vida cotidiana.

Referências Bibliográficas

BOLÍVAR, Antonio. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005. Disponível em: < <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.

CALLAI, Helena Copetti. O lugar e o ensino-aprendizagem da Geografia. In: Pereira, Marcelo Garrido. (org.). **La espessura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. 1. ed. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alexandre. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Labor, 2007.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 15 dezembro 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

ROSA, Cláudia do Carmo; SOUZA, Vanilton Camilo de. Processos de recontextualização nas aulas de Geografia. **Revista Ateliê Geográfico**. v. 12, n. 3, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/55066>>. Acesso em: 23 outubro 2020.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, 2014.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**. Volume 1, número 1, 2011. Disponível em: < <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/15>>. Acesso em: 23 outubro 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenivch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Recebido em 18 de fevereiro de 2020.

Aceito para publicação em 09 de novembro de 2020.