LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastián Alcaraz
Emilia María Tonda Monllor
(Coordinadores)

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastiá Alcaraz

Emilia María Tonda Monllor (Eds.)

Publicaciones de la Universidad de Alicante
03690 San Vicente del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© los autores, 2016
© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 978-84-16724-07-9

Diseño de cubiertas: CEE Limencop S.L.
Maquetación: CEE Limencop S.L.

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

A CIDADE COMO PROJETO DE ENSINO: HOMOGENEIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Márcia Cristina Urze Risette, Sonia Maria Vanzella Castellar,

Ana Paula Gomes Seferian

CAPES – USP /SP/ BR

marcia.risette@usp.br,

smvc@usp.br, paulag_

geo@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo objetiva discutir a cidade enquanto projeto de ensino. Para tanto, apresentam-se reflexões sobre os conceitos de homogeneização e fragmentação socioespacial visando compreender a complexidade desses conceitos nas aulas de geografia. Referida concepção baseia-se nas proposições de (Lefebvre: 2008) relativas ao espaço e à cidade. Para o autor o espaço na era urbana deve ser compreendido como a reprodução das relações sociais de produção, portanto, essas relações ao mesmo tempo em que centraliza e homogeneiza os lugares da cidade, também os diferencia, os segrega e fragmenta.

Palavras-chaves

Fragmentação socioespacial, homogeneização socioespacial, Ensino de Geografia, Teoria da Atividade e Sequência de Ensino Investigativa.

1. APRESENTAÇÃO

A partir de práticas investigativas anteriormente desenvolvidas na escola (Castellar: 2010; Risette: 2011; Risette, Castellar: 2011), constatou-se que os alunos apresentavam muita dificuldade de perceber a presença ou a ausência de equipamentos urbanos no próprio bairro. As representações deles sobre onde moravam (os alunos moravam no entorno da própria escola) eram marcadas por casas de familiares e de amigos, instituições religiosas, estabelecimentos comerciais e a própria escola.

Mediante essas constatações, a questão que se colocava era por que os equipamentos urbanos essenciais não apareciam nas representações dos mapas mentais do entorno escolar elaborados pelos alunos.

Diante dessa situação, surgiram os seguintes questionamentos: Como elucidar sobre a realidade urbana dos alunos? A falta de percepção da realidade vivida acontecia somente naquela escola ou se trata de uma situação generalizada?

A investigação sobre esse fenômeno indicou que a dificuldade dos alunos em compreender e representar a realidade urbana não é uma especificidade desse grupo de estudantes. Pesquisas e relatos de professores afirmam que nas representações espaciais do entorno os alunos estão mais preocupados com as satisfações individuais, como o consumo e as relações interpessoais, do que com os problemas urbanos ou com a desigualdade de espacialização de alguns equipamentos e serviços essenciais.

Tal constatação reforçou as questões iniciais e suscitou novos questionamentos: Como possibilitar que os alunos compreendam a desigualdade social e os problemas urbanos materializados no espaço? Quais conceitos são fundamentais para a aprendizagem dos alunos e que permitam que eles compreendam a desigualdade socioespacial vivenciada por eles cotidianamente?

A partir dessas inquietações, o presente artigo pretende refletir sobre em que medida os conceitos de cidade, urbanização e de homogeneização e fragmentação socioespaciais podem contribuir para o melhor esclarecimento a respeito da realidade urbana dos alunos e como é possível propor o desenvolvimento desses conceitos em sala de aula.

Para tanto, necessita-se esclarecer a compreensão que se tem sobre referidos conceitos.

2. CIDADE, URBANIZAÇÃO, HOMOGENEIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO

Ao realizar um estudo da cidade para a formação cidadã, de forma que essa perspectiva contribua para o ensino de geografia, (Cavalcanti: 2008, 88) apresenta a seguinte definição de cidade: *“A cidade pode ser entendida como um espaço geográfico, como um conjunto de objetos e de ações (Santos 1987), como um lugar de existência das pessoas e não apenas como um arranjo de objetos, tecnicamente orientado”*.

A cidade então ganha sentido quando entendida de forma relacional, o espaço citadino, portanto, existe a partir das relações sociais que imprimem a esse características próprias das de uma cidade. Ou, nas palavras de (Lefebvre: 2008, 48), que ao discutir sobre as hipóteses a respeito do espaço chega à seguinte afirmação:

Não se pode dizer que o espaço seja um produto como um outro, objeto ou soma de objetos, coisa ou coleção de coisas, mercadoria ou conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que se trata simplesmente de um instrumento, o mais importante dos instrumentos, o pré-suposto de toda produção e de toda troca. O espaço estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção. (...).

Seria uma relação e um suporte de inerências na dissociação, de inclusão na separação.

Seria, portanto, um espaço ao mesmo tempo abstrato-concreto, homogêneo e desarticulado, que se deveria reencontrar nas cidades novas, na pintura, na escultura e na arquitetura, e também no saber. [Grifo próprio].

Nessa perspectiva, de acordo com Lefebvre (2008), o espaço é relacional, mas ele existe de acordo com as relações sociais de produção. Ou seja, os diversos tipos e as variadas formas de produção interferem nas relações sociais, as quais ao mesmo tempo em que moldam as formas de produção também sofrem as ações dessa, e esse conjunto complexo de relações entre sociedade-sociedade e sociedade-produção configuram o espaço.

Assim, ao se deparar com o desafio de assumir a cidade como um projeto de ensino da geografia e entendendo a cidade como a materialização das relações sociais e das relações da sociedade com o meio produtivo, sendo essas relações de diversas ordens e tipos, formula-se a seguinte questão: mas como o aluno se relaciona com a cidade e participa da construção espacial?

O aluno se relaciona com a cidade a partir dos objetos e ações inerentes à sua vida cotidiana como a rua, a escola, os meios de transporte, as áreas comerciais, as áreas de lazer, os estabelecimentos religiosos, as casas de amigos e de familiares, ou seja, o aluno se relaciona com a cidade a partir do lugar da vida cotidiana.

Estimular a percepção sobre o lugar em que os alunos convivem, vivem e transitam na cidade é um dos caminhos que possibilita criar condições para que eles reivindiquem o direito à cidade. O que significa exigir o direito ao uso dos espaços da cidade aos quais eles são socialmente e espacialmente segregados e, significa também, a reivindicação do direito de terem acesso a melhores infraestruturas urbanas. A importância da reivindicação do direito à cidade é esclarecida por (Cavalcanti: 2008, 83) ao explicar que:

Reafirmar o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar “globalizada”, ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seus espaços é feita com a participação desses habitantes, obedecendo a suas particularidades e diferenças. Trata-se de defender a necessidade de uma cidade com gestão democrática, que busca mediar interesses e ações de uma ordem socioeconômica mais geral com os interesses e ações mais imediatas e elementares, nem por isso menos importantes para a vida humana, do cotidiano de seus moradores.

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que para compreender a cidade como o lugar da realização da vida é necessário assumir a estrutura da globalização, entendendo-a como uma estrutura que se impõe na consolidação da forma da cidade, ora a homogeneizando ora a fragmentando, de acordo, obviamente, com os interesses em jogo.

Ao discorrer sobre o fenômeno da globalização, (Santos: 2008, 29) explica a relação existente entre os lugares hegemônicos e os hegemonzados, esclarecendo que:

Todos os lugares são mundiais, mas não há espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares.

O que existe são temporalidades hegemônicas e temporalidades não hegemônicas, ou hegemonzadas. As primeiras são o vetor da ação dos agentes hegemônicos da economia, da política, da cultura, da sociedade enfim. Os outros agentes sociais, hegemonzados pelos primeiros, devem contentar-se com tempos mais lentos.

Quanto ao espaço, ele também se adapta à nova era. Atualizar-se é sinônimo de adotar os componentes que fazem de uma determinada fração do território o locus de atividades de produção e troca de alto nível e, por isso, consideradas mundiais. Esses lugares são espaços hegemônicos, onde se instalam as forças que regulam a ação em outros lugares.

Tal assertiva possibilita entender que o lugar é dotado de espaço e que o lugar pode conter tanto espaços hegemônicos como espaços não hegemônicos, permitindo que num mesmo lugar coexista a relação entre dominantes e dominados, demonstrando a relação dialética inerente aos lugares.

Nesse sentido, os agentes hegemônicos são os que exercem a dominação e os agentes sociais hegemonzados (não hegemônicos) são os que sofrem a dominação.

Demonstrando, assim, que para entender a cidade como um lugar é necessário assumir as fragmentações desse.

Os conflitos de interesse entre os agentes hegemônicos e os hegemonizados fragmentam a cidade. Isso porque as classes dominantes, por terem maior capital investido na cidade, usufruem de mais e de melhores infraestruturas do que as classes sociais menos favorecidas economicamente. A prova disso é que o lugar de vivência dessas classes sociais é muito diferente. Enquanto a primeira se enclausura em condomínios fechados, em transportes individuais e em shoppings e centros comerciais luxuosos; a segunda vive em área de risco e/ou irregular, depende de transportes coletivos lotados, precários e caros e resolve suas necessidades de consumo no setor informal e/ou em estabelecimentos de pequeno a médio porte.

Ao refletir sobre a cidade e o urbano (Lefebvre: 1976), propõe uma análise da cidade a partir de três eras: a era agrária, a era industrial e a era urbana, essa última é a qual vivemos atualmente.

Para compreender, portanto, a era urbana, de acordo com o referido autor, é necessário assumir o conceito de urbano como a negatividade da cidade, pois enquanto a cidade representa a centralização, o espaço de reunião e a monumentalidade, o urbano é a dispersão da cidade por meio de contradições entre “*o habitat, as segregações e a centralização urbana*” (Lefebvre: 1976, 68; tradução própria). Nessa perspectiva, o urbano ao mesmo tempo em que segrega, exige a centralização seja ela comercial, simbólica ou de informação e de decisão.

Nesse sentido, o urbano é a simultaneidade das contradições, fragmentando o espaço a partir das centralizações. A segregação espacial, que parte das relações de produção entre e das classes sociais, “*constitui uma negação teórica e prática do urbano*” e como tal o revela. Ao discorrer sobre relação teórica-empírica do urbano, (Lefebvre: 1976, 70) reforça a necessidade de se estudar a forma urbana para revelar o conteúdo dela, enfatizando uma forma urbana específica:

Especialmente, da segregação, que é a constituição destes espaços periféricos e pobres que permitem a reprodução das relações de produção que são relações de classe, essa dita segregação constitui uma negação teórica prática do urbano, mas em sua condição como tal, o revela. [Grifo próprio], [tradução própria].

Nessa linha de raciocínio, é possível compreender que a segregação implica na diferença de classes sociais que resulta em uma relação espacial diferente e desigual e que é a segregação espacial que revela o urbano, pois é nela que se constitui a negatividade da dispersão da cidade.

Dessa forma, a sociedade está diante de uma realidade fragmentada. Nas palavras de (Lefebvre: 2008, 49)

Precisemos bem e insistamos sobre essa análise de um espaço homogêneo e desarticulado. Trata-se da produção no sentido amplo: produção de relações sociais e re-produção de determinadas relações. É nesse sentido que o espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o espaço urbano, os espaços de lazeres, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade etc. Essa reprodução se realiza através de um esquema relativo à sociedade existente, cujo caráter essencial é ser conjunta-disjunta, dissociada, mantendo uma unidade, a do poder, na fragmentação. [Grifo próprio].

O espaço fragmentado deve ser compreendido, portanto, como o espaço da reprodução das relações sociais de produção, pois a ausência e/ou presença de poder, de centralidades e de infraestruturas no lugar revelam o caráter conflituoso e segregador da sociedade.

Tal assertiva demonstra que não é suficiente refletir sobre a cidade a partir somente do processo de homogeneização espacial, o qual configura a reprodução das formas urbanas visando proporcionar a reprodução das relações de produção por meio das centralizações do poder, das centralidades financeiro-administrativas da cidade.

Nessa dinâmica, há que se levar em consideração o processo de diferenciação, de reafirmação da diferença, o que (Santos: 2008) chamaria de temporalidades hegemônicas e hegemônicas, pois essa diferenciação das classes sociais materializadas no espaço é o que de fato revela as relações de produção existentes na era urbana.

Ao compreender a cidade de São Paulo sob a perspectiva metropolitana, (Lencioni: 2011) propõe uma análise dialética do espaço metropolitano refletindo sobre a homogeneização e a fragmentação.

Segundo a referida autora a homogeneização do espaço é estruturada pela lógica neoliberal com perspectivas globalizantes exercidas principalmente pelo mercado imobiliário, o que torna a apropriação e a produção do espaço voltadas para a reprodução do capital, o qual estabelece uma relação direta entre a oferta de infraestruturas e de serviços urbanos e a valorização do espaço.

Contudo, não é somente o mercado imobiliário responsável pela mercantilização do espaço, mas também o Estado, ou melhor, a ausência dele, permitindo que a estrutura espacial fique à mercê dos agentes hegemônicos. Isso ocorre a partir da transferência do poder do Estado de decidir sobre o que e onde construir à iniciativa privada. Sobre isso, (Lencioni: 2011, 57) esclarece que

a transição metropolitana não tem na produção imobiliária, na construção de edifícios, o seu único vetor, uma vez que essa produção não é o único elemento nem de valorização e nem de metropolização do espaço. Há que se lembrar da produção das condições de infraestruturas indispensáveis para que se efetive a metropolização e a valorização do espaço, (...).

Mas, na transição metropolitana a produção dessas condições emergem, fundamentalmente, como possibilidade exclusiva de negócios do capital, sobre a soberania desse, uma vez que o Estado, no contexto atual das políticas neoliberais dos últimos anos, refluíu na sua competência de prover tais condições ou de dirigir o processo de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, de acordo com a lógica da reprodução do capital espalhada pelo globo por meio da globalização, a homogeneização se faz presente na medida em que cada vez mais encontramos mais semelhanças do que diferenças entre as principais metrópoles existentes no planeta, o que quer dizer que, a forma de apropriação do espaço se repete entre as metrópoles.

Contudo, percebe-se que ao mesmo tempo em que o espaço metropolitano é cada vez mais homogeneizado ele também é fragmentado. (Lencioni: 2011, 57-58) esclarece como a segregação social origina a fragmentação do espaço:

Porém, apesar dessa homogeneidade há uma marcante *fragmentação* do espaço. A segregação dos espaços de moradia, de lazer, as favelas, os

condomínios privados, por exemplo, são expressivos testemunhos dessa fragmentação, cada mais vez mais aguda. Esses fragmentos não significam que cada um deles se constitua como uma ilha isolada que compõe um arquipélago, porque cada fragmento não é uma unidade. A metrópole contemporânea, esse fenômeno de tantos nomes é que constitui a unidade, mesmo que aparentemente a dispersão dos processos e a desintegração das partes nos faça crer, falsamente, que cada pedaço se constitui um fragmento de em si mesmo. [Grifo da autora].

Posto isso, a partir de uma perspectiva metropolitana para a compreensão da cidade de São Paulo, é possível compreender que as diferenças e desigualdades na reprodução das relações sociais de produção possibilitam a segregação social e espacial, criando fragmentos.

Assim, a referida autora elucida que esses fragmentos não estão isolados e eles não se resolvem neles mesmos, nem em sua forma, nem em sua função e nem em sua estrutura, uma vez que só são fragmentos porque pertencem à unidade metropolitana ao mesmo tempo em que são também essa unidade (um espelho quebrado em diversos fragmentos não faz com que esses fragmentos deixem de ser espelho), esses fragmentos possuem determinadas funções porque estão em relação com os demais fragmentos, senão teriam que dar conta neles mesmos de todas as principais funções metropolitanas e, por último, só são fragmentos porque marcam no espaço a desigualdade social acirrada pela política neoliberal de acordo com as estruturas impostas pelo mercado imobiliário.

A fragmentação é a ruptura da unidade metropolitana, mas ela não é só isso, ela é também um problema social, já que um dos fatores que possibilitam sua existência é a desigualdade social. Além disso, para compreender o processo de fragmentação de uma cidade é necessário conhecer os processos político-econômicos aos quais ela esteve e está submetida, pois há que se considerar como que a produção econômica e financeira se realiza nos lugares da cidade, uma vez que a reprodução das relações sociais da era urbana se dá em torno ao meio produtivo, resultando no espaço.

Assim, para entender o espaço é necessário compreender as contradições dele. Nessa proposta, enfatiza-se a análise das seguintes contradições espaciais: homogeneização e fragmentação.

E, portanto, para entender a realidade em que vivemos é necessário realizar abstrações que revelem o verdadeiro significado dessas contradições. Em uma perspectiva dialética de análise da realidade, só é possível apreender a realidade espacial após se desenvolver as abstrações espaciais. A elucubração dos movimentos abstrato-concreto do pensamento requer um ponto de partida: a realidade, no caso, o espaço. Contudo, a realidade não é concreta senão abstrata para os olhos de quem não a compreende em sua gama de complexidades e contradições. Corrobora-se com Lefebvre quando ele afirma que:

Nessa perspectiva, a relação da teoria com a prática não é a de uma abstração transcendente a uma imediatidade ou a um “concreto” anterior. A abstração teórica já está no concreto. É preciso aí revelá-la. No seio do espaço percebido e concebido já se encontra o espaço teórico e a teoria do espaço. (Lefebvre: 2008, 38).

O que se quer dizer, portanto, é que a própria realidade já é a concretude da abstração idealizada. E só é possível observar o que é real após realizar as abstrações

necessárias. Nesse sentido, o movimento do pensamento para a compreensão da era urbana deve funcionar da seguinte forma:

É a forma geral que presta sentido às constatações empíricas, e não o inverso. Por si somente, as constatações empíricas não alcançam a forma geral. Porém, resultam imprescindíveis, pois revelam o conteúdo da forma. (Lefebvre: 1976, 69-70). [Tradução própria].

O que significa dizer que o movimento do pensamento parte do teórico (forma geral) para o empírico, uma vez que o conhecimento teórico revela o conteúdo das constatações empíricas. Ou seja, sem o conhecimento teórico não é possível o entendimento do empírico. E é a partir do empírico, após a realização das abstrações teóricas, que se pode compreender o conteúdo da forma, a forma espacial.

Nessa perspectiva, cabe formular a pergunta como proporcionar ao aluno o conhecimento teórico a respeito das contradições entre a homogeneização e a fragmentação da cidade? Pois, o saber teórico exige que o aluno consiga refletir sobre o objeto e propor generalizações possíveis de serem compreendidas em diferentes contextos (universal, formulação geral). A partir desse método o aluno deve ser capaz de entender as complexidades das relações e a essência do objeto estudado. Posto isso, emerge a necessidade do estabelecimento de metodologia para a prática pedagógica de ensino de geografia.

3. METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: TEORIA DA ATIVIDADE

Como abordado nos parágrafos anteriores, um dos métodos propostos para o desenvolvimento do raciocínio teórico é o de operar mentalmente o objeto, o qual consiste em desenvolver as abstrações conceituais do objeto para atingir sua essência.

A abstração é diferente do abstrato. A abstração é o movimento do pensamento em que a partir do concreto real elaboram-se abstrações do objeto para chegar ao concreto pensado. O concreto é, portanto, o pensamento teórico sobre o objeto; enquanto que o abstrato é o pensamento superficial do objeto, é quando se conhece o objeto, mas não se compreende as complexidades conceituais dele.

Moura et al. (2010, 211) esclarece como Davidov (1982) elaborou a importância do movimento do abstrato ao concreto para o desenvolvimento do pensamento teórico:

Para o autor, o método que permite que se reproduzam as formas de representação e contemplação sensorial, o concreto real, é o método de ascensão do abstrato ao concreto. As abstrações se alcançam por meio do desenvolvimento do objeto e permitem expressar a essência do objeto concreto. Já o concreto é o resultado mental da associação das abstrações e nele o objeto se apresenta em unidade com o todo. Assim, não se entende o conceito com uma abstração, ele é na verdade o concreto gerado a partir da associação de abstrações.

Desta forma, Davidov atenta para o método de ascensão do abstrato ao concreto, considerado um dos princípios didáticos necessários para uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico.

Admite-se, assim, que o conhecimento empírico está relacionado à aparência do objeto, ao abstrato, e não à sua essência, como ocorre no pensamento teórico, o concreto. O saber empírico revela apenas características particulares do objeto, mas não as complexidades e as contradições existentes nele.

Rubtsov (Rubtsov: 1996) afirma que para adquirir conhecimento é necessário realizar uma atividade concreta, assim, para resolver um problema de aprendizagem é necessário adquirir um método teórico geral. Para tanto, deve-se utilizar o conhecimento teórico, uma vez que é ele que permite a construção de generalizações teóricas, relacionando os objetos e os fenômenos, de forma que esse conhecimento se transforme de acordo com o desenvolvimento das ações sobre o objeto.

Em contrapartida, segundo o referido autor, o conhecimento empírico não leva em consideração a relação entre os objetos e fenômenos, pois ele parte somente de uma análise externa, que não leva em conta a origem dessas relações.

A generalização teórica difere consideravelmente da generalização formal empírica. Lembremos que essa última consiste em valorizar as propriedades comuns e externamente semelhantes de uma variedade de objetos, nos momentos em que é feita uma comparação, enquanto que a generalização teórica supõe uma análise das condições de construção iniciais de um sistema de objetos por meio da sua transformação. É ela que permite que um indivíduo, após haver resolvido uma série de problemas concretos e práticos, aproprie-se dos conhecimentos. É também sobre ela que se apoia hoje o método tradicional para abordar os conhecimentos aplicados em nossas escolas; têm, pois, grande importância para a vida da criança. No entanto, o processo de aquisição de conhecimentos não ultrapassa a sua experiência empírica, nem contribui para a formação de uma atividade de aprendizagem com conteúdo e estrutura apropriados. De acordo com Vygotsky, os conceitos, que são espontâneos por ocasião desse processo “...não são conceitos no sentido próprio da palavra. São antes representações genéricas das coisas” (Vygotsky, 1956, p. 196). (Rubtsov: 1996, 131) [Grifo do autor].

Nessa perspectiva, para se desenvolver o pensamento teórico deve-se analisar as condições de construção iniciais, ou seja, é necessário encontrar, conhecer e dominar à gênese do conceito, sua origem.

Para tanto, assume-se que a origem da homogeneização está na centralização do capital, das infraestruturas necessárias para a reprodução dele e da centralização financeira e produtiva em lugares específicos da cidade e a origem da fragmentação está no fato de que nem toda a sociedade tem o direito de viver e de realizar todas as suas necessidades (moradia, lazer, educação, cultura, locomoção, serviços médicos e hospitalares) nas áreas centrais da cidade, a não ser o trabalho, sendo que tal fato é motivado pelo desagrado da convivência com a diversidade social. A fragmentação é, portanto, a máxima concretude da segregação e da desigualdade social na forma de ocupação do espaço. São essas essências que os alunos deveriam alcançar ao longo da aprendizagem dos referidos conceitos.

Nessa perspectiva, de acordo com a Teoria da Atividade, para possibilitar que os alunos desenvolvam a habilidade de realizar essas operações mentais e atinjam a essência dos conceitos propostos é necessário propor ações que os coloquem em atividade.

Estar em atividade é quando existe um motivo para que essa seja realizada, o sujeito está em atividade quando faz algo para alcançar um determinado objetivo mediante determinada motivação. Esses motivos estão vinculados ao envolvimento emocional e psicológico que ele possui com a atividade a ser ou que está sendo realizada.

De acordo com Leontiev (Leontiev: 1988) existem dois tipos de motivação: “*os motivos compreensíveis*” (quando se sabe o porquê da realização de tal atividade, mas isso não leva a realiza-la de fato) e “*os motivos eficazes*” (quando se têm motivos que façam de fato o sujeito realizar a atividade). Nesse sentido, é importante movimentar os objetivos e as motivações da criança, transformando os motivos compreensíveis em motivos eficazes para a realização das atividades.

Toda atividade requer motivação e, quando mudamos os lugares que representamos na sociedade, modificamos também nossos motivos, bem como as atividades que executamos. Uma das formas de motivar o aluno a estar em atividade de aprendizagem é transformar essa na atividade principal da criança.

Davidov e Markova (Davidov; Markova: 1987) explicam que foi a partir de um experimento em que se avaliava não somente a realização das tarefas dos alunos no material didático, mas também sua capacidade de planejar autonomamente suas tarefas de estudo é que se pôde perceber que a atividade de estudo passava para o primeiro ponto, ou seja, transformava-se na atividade principal da criança.

Uma atividade torna-se principal quando essa assume significado na vida do sujeito, caso contrário essa atividade não mobilizará motivos para ser a atividade principal. Portanto, estudar deveria ser a atividade principal de toda criança em idade escolar.

De acordo com Davidov e Markova (Davidov; Markova: 1987) a atividade de estudo é o desenvolvimento do aluno, seu amadurecimento a partir da apropriação do conhecimento científico.

O resultado da atividade de estudo, no curso do qual tem lugar a assimilação dos conceitos científicos, é, antes de tudo, a transformação do aluno mesmo, sem desenvolvimento. Em geral, se pode dizer que essa transformação é a aquisição pelas crianças de novas capacidades, ou seja, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. (Davidov; Markova: 1987, 324).

Ou seja, a aprendizagem dos conhecimentos científicos leva ao amadurecimento intelectual e social da criança. Mas, para que haja de fato o desenvolvimento intelectual é necessário que o estudo e a aprendizagem tenham lhe dado condições para a formação do pensamento teórico.

Posto isso, fica então o questionamento: Qual seria então o melhor instrumento para ser aplicado em sala de aula que possibilitasse o desenvolvimento dos conceitos de cidade, fragmentação e homogeneização de acordo com a teoria da atividade?

A resposta está justamente em buscar estratégias de ensino que conduzam os alunos ao desenvolvimento do raciocínio e da cultura científica, desmistificando o conhecimento empírico e abstrato sobre a realidade e chegando à concretude do pensamento teórico.

4. A ESTRATÉGIA DE ENSINO: SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA

É importante, nessa perspectiva, refletir sobre qual estratégia de ensino possibilita que o aluno entre em atividade de ensino por meio de motivos eficazes generalizando os conceitos e desenvolvendo o pensamento teórico e científico.

Anna Maria Pessoa de Carvalho (Carvalho: 2013) apresenta as contribuições de Piaget (Piaget: 1976, 1977) e Vigotisky (Vigotisky: 1984) para as propostas de ensino, encontrando convergências e complementariedades de ideias entre esses autores. Tais referenciais são importantes porque Vigotisky é um dos pesquisadores mais importantes a respeito da Teoria da Atividade, ou seja, o método e a estratégia de ensino possuem fundamentos teóricos de mesma origem. O mesmo ocorre com o pensamento de Lefebvre, Santos e Lencioni, pois esses estão fundamentados na escola marxista, bem como os pesquisadores da Teoria da Atividade.

Nessa perspectiva, de acordo com (Carvalho: 2013) a contribuição de Piaget na elaboração de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) está na importância que esse autor atribui na construção de problemas, de questões, que sejam capazes de desequilibrar o conhecimento prévio dos alunos para a construção de um novo conhecimento, esse agora estabelecido a partir do conhecimento científico. A esse processo, desequilibrar o conhecimento prévio para construir um novo conhecimento, chama-se reequilíbrio o qual é fundamental para a “*passagem da ação manipulativa para a ação intelectual*” (Carvalho: 2013, 3), ou, de acordo com a Teoria da Atividade, é o momento em que o aluno deixa de se relacionar com o conhecimento de forma abstrata e passa a apropriá-lo de forma concreta.

Carvalho esclarece, portanto, que uma SEI deve ser estruturada de forma que o aluno consiga manipular o objeto de estudo para realizar abstrações e, com isso, desenvolver o raciocínio (a ação intelectual) de forma que tome “*consciência de seus atos e ações*” (Carvalho: 2013, 3) e aprenda com base nos processos científicos a partir de problematizações que o mobilizem para isso.

Desse modo o planejamento de uma sequência de ensino que tenha por objetivo levar o aluno a construir um dado conceito deve iniciar por atividades manipulativas. Nesses casos a questão, ou o problema, precisa incluir um experimento, um jogo ou mesmo um texto. E a passagem da ação manipulativa para a construção intelectual do conteúdo deve ser feita, agora com a ajuda do professor, quando este leva o aluno, por meio de uma série de pequenas questões a *tomar consciência* de como o problema foi resolvido e porque deu certo, ou seja, a partir de suas próprias ações. (Carvalho: 2013, 3). [Grifo da autora].

Complementando essa ideia, a autora apresenta referenciais em Bachelard para fundamentar suas concepções sobre a necessidade de derrubar os obstáculos epistemológicos dos alunos, que são os conhecimentos acumulados pela vida cotidiana (os quais são denominados de conhecimento empírico pelos pesquisadores da Teoria da Atividade), e transformá-los em conhecimento científico, os quais exigem métodos muito específicos como a elaboração e teste de hipóteses, observação e levantamento de dados, redação de relatório científico etc..

Outro fator importante da teoria piagetiana para a autora é o erro. A professora esclarece que sem erro não há aprendizagem e que o aluno aprende muito mais quando ele erra, percebe o erro e tenta acertar do que quando tenta acompanhar as explicações teóricas do professor.

No entanto, como na escola não se trabalha individualmente com os alunos, mas em grandes grupos, as teorias vigotskianas contribuem para a construção social do conhecimento, ou seja, para a construção do conhecimento de forma coletiva.

Tais teorias fundamentaram as proposições de Carvalho (2013) em dois pontos: o primeiro relacionado ao trabalho em pequenos grupos na sala de aula, sendo o professor o responsável por conduzir o desenvolvimento do conhecimento e não por transmiti-lo, retirando o aluno da situação passiva e colocando-o na situação ativa; e o segundo relacionado ao desenvolvimento da linguagem.

O primeiro está conectado à ideia de zona de desenvolvimento proximal

que define a distância entre o “*nível de desenvolvimento real*”, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o “*nível de desenvolvimento potencial*”, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um aluno em colaboração com outro companheiro. (Carvalho: 2013, 4). [“*Grifo*” da autora].

Ou seja, o que se chama de nível de desenvolvimento real é o desenvolvimento intelectual do aluno que ele já possui antes de estar naquele momento escolar, pois Vigotsky considera que o aluno tem outras fontes para adquirir conhecimento, sendo a escola somente uma delas. O que, de acordo com (Carvalho: 2013), significa dizer que o contexto cultural do aluno é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem. A referida autora também dá relevo a esse fator, considerando, inclusive, a etapa de contextualização do conhecimento como um dos momentos importantes de uma SEI. Pois, como abordado no item anterior, a criança vai mudando seu papel na sociedade de acordo com o amadurecimento proporcionado tanto pelo crescimento biológico quanto pelo desenvolvimento psicológico. Assim, as atividades que ela deve exercer vão se alterando, bem como suas motivações e seus contextos.

Já o nível de desenvolvimento potencial é a potencialidade de aprendizagem do aluno mediada por outra pessoa, seja por outro aluno, seja pelo professor. De acordo com (Carvalho: 2013, 4) “*é uma incógnita, já que não foi ainda atingido; entretanto ele pode ser inferido com base no que o indivíduo consegue resolver com a ajuda de um adulto ou de seus companheiros.*”.

Dessa forma, para o desenvolvimento da SEI o trabalho em grupo é de fundamental importância, pois é nesse momento em que os alunos estão debatendo sobre o problema a ser resolvido e que avançam na ação intelectual. Carvalho defende que, por estarem em uma zona de desenvolvimento proximal muito parecida, os alunos se entendem mais facilmente e conseguem construir estratégias para a resolução do problema.

Após apresentar suas bases teóricas, a referida autora sugere que as etapas de uma SEI sejam: problematização do conteúdo escolhido para ser desenvolvido, sistematização do conhecimento após a resolução do problema, contextualização do conhecimento e avaliação.

Ao longo de todas essas etapas a autora valoriza a linguagem. Carvalho (Carvalho: 2013, 4) esclarece que para Vigotsky o desenvolvimento da linguagem possui elevada importância por ser considerado “*como um dos principais artefatos culturais que fazem parte da interação social, não só no aspecto facilitador da interação entre professor e alunos, mas principalmente com a função transformadora da mente dos alunos.*”.

Nessa linha raciocínio, a autora reforça a concepção dela sobre a grande necessidade dos alunos saber falar e escrever cientificamente, apropriando-se dos termos científicos para sua vida e entrando em contato com algumas das atividades fundamentais do trabalho científico: registrar, relatar, divulgar.

A referida autora esclarece ainda a grande importância de se utilizar diferentes formas de linguagem na sala de aula e que elas devem estar de acordo com o objetivo do conteúdo disciplinar. É importante diversificar a linguagem de forma integrada ao conhecimento científico valendo-se de textos, gráficos, imagens, vídeos, tabelas, mapas, documentos históricos etc..

Assim, cabe definir o que é SEI de acordo Carvalho (Carvalho: 2013, 9):

Nesse contexto teórico é que propomos as sequências de ensino investigativas (SEIS), isto é, sequências de atividades (aulas) abrangendo um tópico do programa escolar em que cada atividade é planejada, do ponto de vista do material e das interações didáticas, visando proporcionar aos alunos: condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciar os novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores.

Portanto, entende-se a SEI como uma forma de sintetizar todas as discussões teóricas propostas pensadas para o ensino e realizá-las de fato na escola. Assim, a SEI é uma das propostas do fazer científico dentro da sala de aula. A apresentação de uma proposta de SEI sobre os conceitos cidade, urbanização, homogeneização e fragmentação socioespacial será realizada em publicações posteriores, uma vez que o objetivo desse artigo foi o de refletir sobre a complexidade desses conceitos na aula de geografia, propondo o método pedagógico fundamentado na Teoria da Atividade e mediante a estratégia de ensino correspondente à Sequência de Ensino Investigativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre didática da Geografia perpassa por quatro etapas fundamentais. Primeiramente implica decidir quais são os conteúdos e conceitos que os alunos devem aprender e definir qual corrente teórica o professor utilizará para fundamentá-los; no segundo momento, necessita-se escolher a metodologia pedagógica de ensino a ser utilizada; em seguida seleciona-se qual a melhor estratégia de ensino para os conceitos escolhidos; e por último, mas não menos importante, assegura-se que as escolhas dos conceitos e dos conteúdos da ciência disciplinar, da metodologia pedagógica e da estratégia de ensino pertençam à mesma base teórica.

Nessa perspectiva, significa dizer que não adianta decidir por uma discussão teórica fundamentada na geografia crítica se a prática do professor está fundamentada em um ensino tradicional. As escolhas teóricas, metodológicas e procedimentais do docente devem ser em cooperação uma com a outra e não fundamentadas em teorias e saberes opostos e discordantes.

Sendo assim, o desafio deste artigo foi demonstrar como a metodologia de ensino, a qual entende o professor como o agente motivador da atividade de aprendizagem, está entrelaçada com as estratégias de ensino mediadas pela Sequência de Ensino Investigativa. Por isso, o objetivo desse artigo foi justamente refletir teoricamente sobre os conceitos selecionados de forma a ter clareza a respeito da fundamentação epistemológico dos teóricos escolhidos.

Nesse sentido, parece pertinente mobilizar os alunos para a aprendizagem e o professor para o ensino no momento do desenvolvimento de conceitos que estimulem o

raciocínio crítico por meio de estratégias que valorizem o conhecimento prévio do aluno e respeitem seu amadurecimento intelectual levando em consideração o contexto por ele vivido e o papel que ele representa na sociedade naquele momento escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, A. P., 2013. “O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas”. A. P. Carvalho, org., *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, pp. 1-20.

Castellar, S. M. C., 2010. *Didática da geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental*. São Paulo: Tese de Livre Docência em Metodologia do Ensino de Geografia. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

Cavalcanti, L. de S., 2008. *A geografia escolar e a cidade – ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus - Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

Davidov, V.; Markova, A., 1987. “La concepcion de la atividade de estudio de los escolares”, V. Davidov; M. Shuare, *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS: antologia*. Moscú: Editorial Progreso, pp. 316 – 336.

Lefebvre, H., 1976. “La ciudad y lo urbano”, en H. Lefebvre, *El derecho a la Ciudad II, Espacio y Política*. Barcelona: Ed. Península, pp. 67 – 86.

Lefebvre, H., 2008. “O Espaço”, en H. Lefebvre, *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, pp. 36 – 57.

Lencioni, S., 2011. “Referências Analíticas para a discussão da metamorfose metropolitana”, S. Lencioni; S. Vidal-Koppmann; R. Hidalgo; P. X. Pereira, *Transformações sócio-territoriais nas metrópoles de Buenos Aires, São Paulo e Santiago*. São Paulo: FAUUSP, pp. 51 – 60.

Leontiev, A., 1988. “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”. L. S. Vigotski; A. R. Luria; A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª Ed. São Paulo: Ícone, pp. 59 – 83.

Moura, O. de M.; Araújo, E. S.; Moretti, V. D.; Panossian, M. L.; Ribeiro, F. D., 2010. “Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem”. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, núm. 29, jan./abr., pp. 205 – 229.

Piaget, J., 1976. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J., 1977. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos/ Edusp.

Risette, M. C. U. 2011. *A cartografia escolar e a cidade como projeto educativo: o uso de Sequências Didáticas para o ensino de geografia*. São Paulo: Trabalho de Graduação Individual apresentada para obtenção do título de Bacharel em Geografia. Departamento de Geografia, Faculdade de Ciência e Letras Humanas, Universidade de São Paulo.

Risette, M. C. U.; Castellar, S. M. V., 2011. “O Estudo do bairro por meio das representações cartográficas - uma proposta de sequência didática para estudantes dos

sétimos e oitavos anos da rede estadual paulista - Zona Leste da Capital”. *VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares*, Vitória, ES.

Rubtsov, V., 1996. “A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares” C. Garnier et al., (org.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 129 – 137.

Vigotsky, L. S., 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.