

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



Tese

**Paulo Freire e Milton Santos: Fundamentos para uma
Pedagogia do Espaço**

Claudete Robalos da Cruz

Pelotas, 2014.

Claudete Robalos da Cruz

**Paulo Freire e Milton Santos: Fundamentos para uma
Pedagogia do Espaço**

Tese apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas/ 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C957p Cruz, Claudete Robalos da

Paulo Freire e Milton Santos : fundamentos para uma pedagogia do espaço / Claudete Robalos da Cruz ; Gomercindo Ghiggi, orientador. — Pelotas, 2014.

174 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Paulo Freire. 2. Milton Santos. 3. Pedagogia do espaço. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Banca Examinadora:

Prof Dr.Gomercindo Ghiggi- UFPel (Orientador)

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano – UFPel

Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira- UFPel

Prof.Dra. Conceição Paludo- UFPel

Prof. Dra. Helena Copetti Callai- UNIJUÍ

Claudete Robalos da Cruz

Paulo Freire e Milton Santos: Fundamentos para uma Pedagogia do Espaço

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 25 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Gomercindo Ghiggi (Orientador) Prof. Dr em Educação pela UFRGS/RS

Helena Copetti Callai, Prof. Dra. em Geografia pela USP/SP

Conceição Paulo, Prof. Dra em Educação pela UFRGS/RS

Sandro de Castro Pitano, Prof. Dr em Educação pela UFRGS/RS

Neiva Afonso de Oliveria, Prof. Dra em Filosofia pela PUC/RS

Dedico este trabalho ao meu filho Ariel Boaz, à minha sobrinha Maria Eduarda e ao meu sobrinho Daniel da Cruz, que, além de oferecerem sentido existencial à minha vida, instigam meu pensar acerca da serventia do conhecimento, da educação na constituição de uma sociedade e de um espaço menos segregado e mais humano.

AGRADECIMENTOS

*[...] vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu ?"
Deus sabe, porque o escreveu.
Fernando Pessoa*

Até chegar a este momento, não foram poucas as adversidades, os desafios enfrentados. Habituar-se a uma nova cidade, construir uma nova rotina, adaptando-se ao novo cotidiano. Territorializar espaços até então desconhecidos exige humildade, paciência e esperança de compreender que se trata de um momento necessário tanto para o desenvolvimento pessoal quanto acadêmico. Por este motivo, os agradecimentos que aqui serão expostos partirão das *situações-limites* que foram enfrentadas para que este momento conclusivo do processo de escrita chegasse.

Territorializar esse espaço geográfico - cidade de Pelotas - foi um aprendizado novo, aprender o jeito de agir e viver de uma cidade com 328 mil, 275 habitantes (IBGE, 2010), que, apesar de ser uma cidade relativamente grande, apresenta uma rotina calma e tranquila. Por sua vez, Santa Maria/RS (261 mil, 031 habitantes, conforme o IBGE, 2010), cidade na qual estava morando há quatro anos é menor em quantidade de habitantes, mas tem um ritmo mais acelerado.

Aos poucos, esta pesquisadora foi se acostumando com o jeito de ser pelotense. Um jeito peculiar, os diversos cafés, as pessoas andando muito bem vestidas, em algum gesto, buscam demonstrar o quanto são recatadas. Essas atitudes são exemplos da herança de um período rico e próspero que a cidade viveu, e que tenta preservar no seu jeito de ser, andar, vestir, viver.

Outro desafio de grande aprendizado foi dividir o apartamento com cinco meninas. Curiosidades, incertezas sobre a vida, o agora e o futuro eram a

pauta de nossas conversas. Agradeço pelo crescimento com este grupo colaborativo de colegas.

Em seguida, deparo-me com a surpresa mais feliz da minha vida, a gravidez. Difícil foi conciliar vida acadêmica com a maternidade, mas, com esforço e colaboração dos familiares e amigos, consegui. Sou grata a cada desafio, pois, a cada superação, pois tinham como consequência um novo aprendizado, uma nova percepção do mundo, um conhecimento novo surgia, como diria o Mestre Paulo Freire (1987).

Enfim, seria impossível agradecer a cada pessoa que contribuiu na superação das adversidades, permitindo que eu concluísse esta trajetória, seja através de ideias, de conversações ou por meio de apoio. Cada palavra de amizade e de força foi de fundamental importância, de modo que tentarei agradecer a algumas destas pessoas:

Sou eternamente grata aos meus pais, Ademir Espindola da Cruz e Cleuza Robalos da Cruz, por ter me dado a vida e educado com a sensibilidade dos grandes mestres educadores, embora sem tomar conhecimento de tais teorias.

Sou Grata à Cláudia Battestin, por ter incentivado e informado acerca do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, e também por diversos momentos que passamos juntas durante esse período;

Agradeço ao meu Orientador, Gomercindo Ghiggi, pela confiança e oportunidade de estar entre seus orientandos, e pelas orientações. Cada ponto de interrogação feito entre os meus escritos levaram-me a refletir sobre as lacunas presentes na minha escrita, nas minhas intenções de pesquisa.

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel pela acolhida;

Obrigada, também, colegas do Núcleo de Estudos Diálogos com Paulo Freire desta Universidade, pela comunhão dos anseios, das inquietações, das leituras e releituras das obras de Freire.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

No processo de produção fui beneficiada com a ajuda dos membros da Banca Examinadora: Helena Copetti Callai, Conceição Paludo, Neiva Afonso,

Sandro Pitano; e Professor Nestor Kaercher que esteve presente no Exame de Qualificação deste trabalho.

Finalizando, agradeço aos mestres Paulo Freire e Milton Santos sobre os quais surgiu a inspiração e que possibilitaram a fundamentação objetiva deste trabalho, “se eu vi mais longe foi por estar sobre os ombros de gigantes” (ISAAC NEWTON, 1642-1727). Obrigado, a todos os pesquisadores e cientistas que consideram a educação um processo pelo qual os sujeitos aprendem a viver a história como possibilidade.

“O cotidiano será, um dia ou outro, a escola da desalienação” (SANTOS, 2002, p.53).

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...]a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.(FREIRE, 1977b, p.48)

CRUZ, Claudete Robalos da. **Paulo Freire e Milton Santos: Fundamentos para uma Pedagogia do Espaço**. 2014. 174 pg. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

RESUMO

A presente tese é o resultado de uma pesquisa teórica de cunho histórico-filosófico-educacional, que teve como método de investigação a hermenêutica-dialética. O objetivo principal foi elaborar e fundamentar uma pedagogia do espaço, a fim de reconhecer a espacialidade enquanto matriz formadora, com base na teoria pedagógica de Paulo Freire e na teoria espacial de Milton Santos. O presente estudo originou-se da leitura de mundo realizada pela autora a partir do contexto de sua práxis sócio-espacial, em diferentes temporalidades e espacialidades. Assim, defende-se a tese de que a teoria pedagógica freireana e a teoria espacial miltoniana oferecem aportes teóricos e metodológicos que contribuem para situar a espacialidade enquanto matriz formativa, capaz de constituir situações de aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta. Isso porque, tal perspectiva de ensino e aprendizagem, viabiliza a leitura da realidade por meio das formas espaciais. Ao evidenciar os contextos “espaço-temporais” no processo de construção do conhecimento, a aprendizagem do espaço, promove tal construção de forma dialógica em relação ao objeto de estudo e situado referente à situacionalidade do sujeito, valorizando sua cultura e o lugar onde estão inseridos os sujeitos de aprendizagem. Contrapondo-se, assim, ao processo de desvalorização e de universalização do conhecimento e do lugar engendrado pelo capital no contexto da globalização. Neste sentido, a Pedagogia do Espaço contribui na superação da consciência ingênua pela consciência epistemológica, colaborando no desenvolvimento de habilidades intelectuais investigativas, sociais e espaciais essenciais a formação do sujeito historicamente situado, configurando-se uma importante contribuição da ciência geográfica à pedagogia e à educação.

Palavras-Chaves: Paulo Freire; Milton Santos; Pedagogia do Espaço.

CRUZ, Claudete Robalos da. **Paulo Freire and Milton Santos: Fundamentals for a Pedagogy of Space**. 2014. 174 pg. Thesis (Doctorate in Education). Education Post-Graduation Program – Education Faculty – Federal University of Pelotas, Pelotas.

ABSTRACT

This thesis is the result of a theoretical research of historical- philosophical-educational character, which had as a research method hermeneutic - dialectic. The main objective was to develop and support a pedagogy of space in order to recognize the spatiality while forming matrix, based on the pedagogical theory of Paulo Freire and spatial theory of Milton Santos. This study originated from the world reading done by the author from the context of their socio -spatial praxis in different temporalities and spatialities. Thus , it is argued the thesis that Freire's pedagogical theory and Miltonic spatial theory provide theoretical and methodological contributions that contribute to settle the spatiality as the formative matrix, able to provide learning situations as an act of knowledge of reality . This is because such an approach to teaching and learning, enables the reading of reality by means of spatial forms. To highlight the " space-time " in the context of knowledge construction process, learning space, promotes construction of such dialogic in relation to the object of study and located regarding the situatedness of the subject, valuing their culture and where are inserted into the subjects of learning. Opposed thus the devaluation and universalization of knowledge and place engendered by capital in the context of globalization. In this sense, the Pedagogy of space contributes to the overcoming of naive consciousness by epistemological awareness, collaborating in the development of essential investigative, social and intellectual skills spatial formation of the subject historically located, setting a major contribution of geographical science pedagogy and education.

Key - Words: Paulo Freire; Milton Santos; Pedagogy of Space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização dos Municípios de São Borja/RS e São Miguel do Oeste/SC:.....	48
Figura 2: Zona Rural do Município de São Miguel do oeste.....	49
Figura 3: Forma espacial indicando as atividades agroindustriais	50
Figura 4: Frigorífico Aurora/ São Miguel do Oeste.....	50
Figura 5: Forma espacial que abriga pecuária e produção de grãos (função) em São Borja.....	52
Figura 6: Lugar onde se iniciou as observações sobre arranjos espaciais.....	54
Figura 7: Forma espacial evidenciando agricultura comercial.....	55
Figura 8: Forma espacial indicando agricultura comercial (função) e a evidencia da estrutura sócio-econômica capitalista município de São Borja/RS.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Educação enquanto prática social historicamente situada.....	22
Quadro 2: Formação focada no ensino.....	42
Quadro 3: Três movimentos do método de pesquisa.....	69
Quadro 4: Esboço do percurso metodológico empreendido para sistematizar a Pedagogia do Espaço.....	76
Quadro 5: Conceito de espaço geográfico de acordo com Milton Santos.....	98
Quadro 6: Formação centrada na aprendizagem.....	106
Quadro 7: A espacialidade enquanto matriz formadora.....	107
Quadro 8: Circulo gnosiológico da aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta	111
Quadro 9: Aportes teórico-metodológicos para efetivação da aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta.....	117
Quadro 10: Esboço conceito Território Usado.....	121
Quadro 11: Esboço conceito Região.....	124
Quadro 12: Habilidades investigativas, sociais e espaciais.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1: DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS À PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	35
1.1 Espaço/tempo da Universidade: Contextualizando a problemática geral referente à formação focada no ensino e a demanda pela formação centrada na aprendizagem.....	36
1.2 Espaço/tempo da Práxis: Das aprendizagens vividas à elaboração de uma proposta teórico-metodológica.....	47
1.3 Estado da Questão e Justificativa: Levantamento bibliográfico para situar a especificidade e a relevância da tese.....	58
1.4 Os movimentos de sistematização da Pedagogia do Espaço: A perspectiva metodológica.....	67
2: OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DO ESPAÇO.....	77
2.1 A espacialidade como dimensão formativa na teoria pedagógica freireana.....	77
2.2 A espacialidade como base material da produção da existência, instância social e fator de evolução da sociedade na teoria espacial miltoniana.....	88
2.3 Situando a espacialidade enquanto matriz formadora: Alguns pressupostos essenciais.....	101
2.4 O círculo gnosiológico da aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta.....	109
3: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A EFETIVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM COMO ATO DE CONHECIMENTO DA REALIDADE CONCRETA.....	116

3.1 Estratégias pedagógicas para leitura do espaço: Categorias geográficas como indicadoras da multiescalaridade da análise espacial.....	118
I- Lugar: Dimensão da existência e da cotidianidade.....	119
II - Território Usado: Compreende a relação entre fixos e fluxos.....	121
III- Paisagem: a visualização da materialização de um instante da sociedade.....	122
IV- Região: Lugares onde se estabelece o embate entre atendimento das demandas organizacionais e das necessidades internas.....	123
3.2 Categorias Analíticas: Aportes analíticos para leitura da realidade por meio da leitura do espaço.....	125
I- Forma-conteúdo: o aspecto visível dos arranjos espaciais	128
II- Função: a atividade esperada ou realizada por uma forma espacial.....	129
III- Estrutura: a inter-relação entre as formas, as funções e a formação socioeconômica.....	130
IV- Processo: movimento da totalidade para tornar-se singularidade.....	132
3.3 Categorias Pedagógicas: Aportes teóricos e metodológicos para aproximação do objeto de estudo.....	135
I- Leitura do mundo: Operação de objetivação do eu por meio da observação do objeto de conhecimento e da nossa percepção sobre o objeto.....	140
II- Dialogicidade: Processo de reconhecimento e problematização dos temas geradores.....	142
III- Codificação/ Decodificação/Descodificação: procedimentos necessários ao desvelamento do objeto de conhecimento.....	145
IV- Restituição Sistemática/Sistematização do conhecimento: Exercício sistemático e metódico de elaboração do conhecimento novo.....	148
3.4 Habilidades intelectuais promovidas numa perspectiva de aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta.....	150
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	164

APRESENTAÇÃO

Toda pesquisa científica, assim como as descobertas e invenções, pressupõem sempre uma posição, uma postura que torna possível investigar os fenômenos a partir de uma certa perspectiva, a qual habilita o pesquisador a encontrar respostas para a sua problemática (MARTINS E BICUDO, 2005, p. 65).

Esta tese é resultado de observações, estudos e reflexões realizados em distintas espacialidades e temporalidades. É um registro de minhas observações, percepções, aprendizagens, sonhos, desejos e discussões em torno da educação, da formação do sujeito, da experiência imediata enquanto componente necessário para a efetivação de uma aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta.

Desse modo, o problema do qual me ocupo nesta pesquisa tem sua gênese na reflexão sobre a minha práxis sócio-espacial¹ aliada aos estudos que tenho realizado nestes últimos quatro anos no Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade. Desde o primeiro semestre de 2010, particularmente, participei de Seminários e Estudos Dirigidos na Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação e no Núcleo de Estudos Diálogos com Paulo Freire.

O projeto de pesquisa desta tese foi defendido e aprovado pela Banca Examinadora do processo de Exame de Qualificação em Outubro de 2012, cujo título foi “*Paulo Freire e Milton Santos: Fundamentos para uma Pedagogia do Espaço*”. Realizadas as revisões sugeridas pelos membros da banca de qualificação, em função da ampliação dos horizontes de pesquisa, ampliaram-se as questões, os objetivos e a finalidade da tese.

¹ Utilizou-se o termo sócio-espacial separado por hífen, em razão de que [...] existe a possibilidade de dupla grafia – o que constitui, aliás, algo conceitualmente conveniente e relevante. “Socioespacial”, sem hífen, se refere somente ao espaço social (por exemplo, tomando-o do ponto de vista do resultado de sua produção em determinado momento histórico, real ou potencial, como em um plano de remodelação urbanística); de sua parte, “sócio-espacial”, com hífen, diz respeito às relações sociais e ao espaço, simultaneamente (abrangendo, diretamente, a dinâmica da produção do próprio espaço, no contexto da sociedade concreta como totalidade) (SOUZA, 2008, p. 160).

A sistematização de uma pedagogia do espaço, em que a aprendizagem possa ser efetivada por meio da leitura da espacialidade originou-se a partir de um conjunto de fatores:

a- a demanda por um processo de ensino e aprendizagem voltado à construção de um conhecimento dialogicamente situado, significativo para o sujeito e (re) construído por ele;

b- a necessidade de reconhecer a espacialidade enquanto matriz formadora e pedagógica.

c- o compromisso epistemológico e sociológico em operacionalizar a leitura de mundo, por meio de instrumentos teórico-metodológicos capazes de efetivar situações de aprendizagem, como ato de conhecimento da realidade concreta.

Por meio da análise e reflexão em torno das aprendizagens vivenciadas pela autora, que foram reconhecidas as ferramentas conceituais apontadas nesta tese, como instrumentos para efetivar a leitura da realidade empírica enquanto realidade refletida e compreendida na sua totalidade e concreticidade (KOSIK, 1976).

Nestes termos, a presente proposta configura-se como uma perspectiva teórica e metodológica, na medida em que busca reconhecer e situar a espacialidade enquanto matriz formadora, isto é, como importante elemento pedagógico e analítico para a constituição de situações de aprendizagens como ato de conhecimento da realidade concreta (capítulo 2); e ao mesmo tempo, em que são apontados os aportes teóricos e metodológicos para sua efetivação (capítulo 3).

Para situar o leitor, descrevo detalhadamente a função de cada capítulo:

O primeiro capítulo corresponde à apresentação geral acerca das motivações centrais, dos espaços/tempos que contribuíram na escolha do objeto de estudo para ajudá-los a compreender a escolha dos referenciais teóricos, dos caminhos metodológicos que levaram à construção deste trabalho, bem como, ao estado de questão e à justificativa.

No segundo capítulo, encontra-se a fundamentação teórica da tese, explicitando-se a dimensão formativa da espacialidade na bibliografia de Paulo Freire e a dimensão objetiva e social na teoria espacial de Milton Santos.

No terceiro capítulo, serão apresentados os fundamentos da pedagogia do espaço, assim como os elementos pedagógicos e analíticos que constituem a Pedagogia do Espaço. As categorias analíticas e pedagógicas são ferramentas conceituais fundamentais para conduzir contextos de aprendizagens enquanto ato de conhecimento da realidade concreta capaz de contribuir na construção de um conhecimento dialogicamente situado e no desenvolvimento de habilidades investigativas, sociais e espaciais essenciais à formação do sujeito histórico e situado. E, as categorias geográficas, lugar, território, região são categorias delimitadoras de análise, evidenciando a multiescalaridade das análises em torno dos fenômenos sociais.

No último capítulo estão as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

INTRODUÇÃO

O espaço geográfico manifesta, empiricamente, os processos sócio-históricos engendrados pelos seres humanos para garantir sua sobrevivência num determinado espaço/tempo. Por meio dos arranjos espaciais é possível identificar e desvelar esses processos na sua totalidade. Assim, compreender as relações humanas subjacentes às formas espaciais é um exercício reflexivo e analítico que ultrapassa o mero entendimento dos fatos pelo viés mecanicista, racionalista.

Ao contrário, esta compreensão das relações requer uma leitura da realidade capaz de abarcar a complexidade e a dialeticidade dos fenômenos sociais. Nesta perspectiva, deve-se reconhecer que a realidade concreta não só como um dado objetivo, mas também “a percepção que o homem tem dela” (FREIRE, 1987). Dessa forma, é importante considerar, no processo de compreensão da produção material da vida, além da dimensão econômica ou política, a dimensão cultural, espacial e educativa.

A educação, enquanto prática social se reconstrói constantemente por meio dos diversos contextos de aprendizagens, sejam eles formais ou não formais. É certo que, por meio dessa prática, dependendo da perspectiva pedagógica adotada pelo educador, pode-se manter e conservar um projeto de sociedade dominador e excludente, ou pode-se constituir movimentos de resistência ou de contestação da realidade e de transformação social.

Isto porque, toda teoria pedagógica orienta a ação educativa com base nos pressupostos e fundamentos sociais, políticos, culturais, epistemológicos, pedagógicos e científicos específicos num determinado espaço-tempo. Esses fundamentos estão baseados em matrizes formadoras diversas, algumas centradas especialmente nos saberes produzidos pela humanidade e outras na realidade social. Assim, há tanto diversidade de teorias quanto de matrizes formadoras.

Arroyo (2010) esclarece que “quando falamos em educação podemos falar em matrizes formadoras. Quando falamos em ensino, podemos falar em didáticas de ensino e aprendizagem” (IBID, p.39). Assim que, refletir e investigar em torno das matrizes pedagógicas que orientam a prática pedagógica implica dedicar-se ao entendimento dos processos socioculturais que nos formam. Portanto, ultrapassa a mera descrição de técnicas e procedimentos de didáticos.

Com efeito, para Freire “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (2010, p.16). Por essa razão, ele preferiu considerar seu método de alfabetização como um método de aprendizagem ao invés de ensino.

Fauré (1973) também traz importante contribuição para pensar a educação no âmbito da aprendizagem. É favorável a mutação do processo de ensino (*teaching*), que tende a predominar sobre o processo de aprendizagem (*learning*).

Ao contrário da formação baseada na instrução, a perspectiva de formação centrada na aprendizagem corroboraria no estabelecimento de uma relação de responsabilidade do sujeito frente à sua própria educação e não mais de obrigação. Com isso, a responsabilidade passaria ser situada enquanto dimensão ética. Este princípio engendraria na atualidade, a constituição de processos de humanização da sociedade e do conhecimento. Daí a cidade constituir-se em cidades que educam, na medida em que se aprende a “ser, fazer e conviver”.

Nesta visão, o conhecimento, a educação e a pedagogia assumem um papel de grande relevância neste processo. Desse modo, pensar novas formas de sociabilidade nos remetem a refletir acerca das perspectivas educativas e da função social da ciência numa dimensão mais ampla.

Pode se considerar que, decorrente o grande valor atribuído a educação no desenvolvimento da sociedade que, desde a Grécia Clássica, é um tema instigante de reflexões (PORTO, 2006). Fato é que, desde as primeiras teorias

filosóficas gregas, a educação foi entendida como meio de mediar às práticas sociais².

Na Grécia Antiga, conforme destaca Guirardelli Jr (2006), a *Paidagogia* designava o acompanhamento e a vigilância do jovem. O *paidagogo* (o condutor da criança) era o escravo encarregado de guiar as crianças até a escola e a ação pedagógica estava relacionada à prática de cuidado dedicado à criança ou ao jovem na escola.

Em decorrência disso, a pedagogia foi ora considerada como uma arte e ora entendida como uma mera atividade prática de condução das crianças aos processos de aprendizagem. E, assim, no decorrer do seu processo de sistematização, enquanto campo de conhecimento passou por diversos momentos de contestação sobre seu real papel no contexto educativo.

Segundo Libâneo (2011), o pedagogo entra em cena naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino. Nestes termos, a função do pedagogo na atualidade é atender as atividades como:

definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino, etc.(2011, p.151)

A pedagogia é reconhecida como um campo de conhecimento específico, como ciência, assim como a geografia, no entanto, enquanto objeto desta última, é o espaço geográfico, o objeto de estudo da pedagogia, é a prática educativa.

Guirardelli Jr (2006) contribui para compreender a pedagogia enquanto ciência da educação afirmando que ela é um campo de conhecimento que tem como objeto de estudo da práxis educativa.

Para Mazzotti (2011) a pedagogia é uma teoria científica que parte da prática, considerando a epistemologia quando não são utilizadas as lógicas clássicas para compreender esta área de estudos e, inclusive, reconhecer a

² Segundo a autora "o diálogo mais famoso de Platão, A República, é também a primeira grande obra de filosofia da educação. O tema central do diálogo é a política, mas, para criar uma sociedade perfeita - objetivo da filosofia política platônica - é preciso educar os seus membros. Assim, surge uma relação entre filosofia política e educação, que perdura até os nossos dias". (PORTO, 2006, p.7)

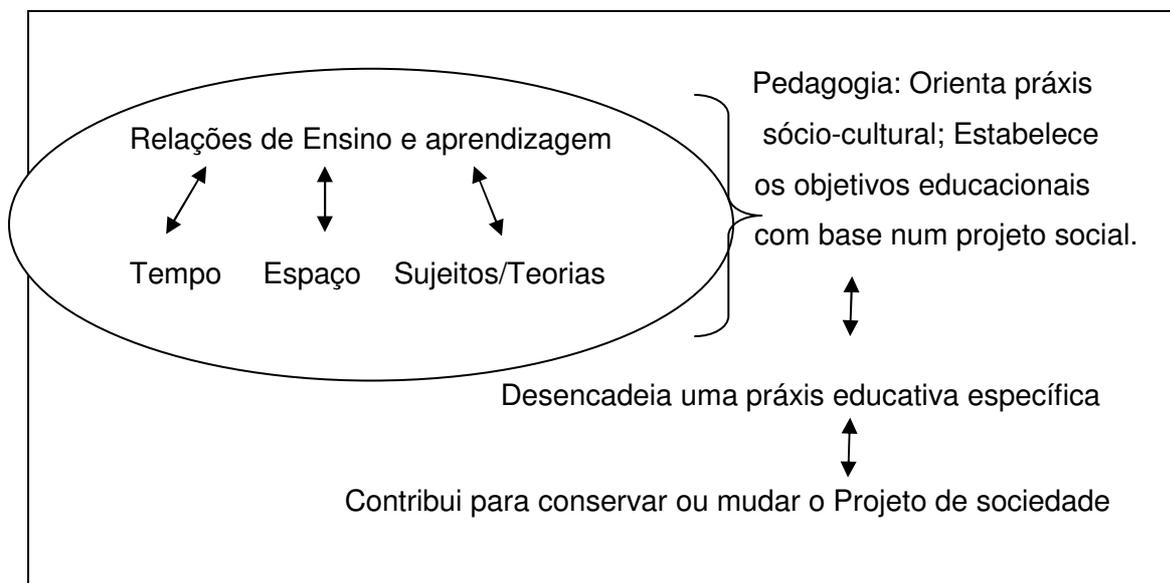
interdisciplinaridade dos conhecimentos e os limites de cada ciência e do que é próprio da pedagogia. Significa considerar que a pedagogia possui um campo de estudo próprio, embora se utilize de conhecimentos de outras áreas, como a filosofia, a sociologia e a psicologia, para entender o fenômeno educativo.

Tal entendimento permite distinguir educação e pedagogia, evitando, assim, considerá-las sinônimas visto que a pedagogia é uma ciência e, concordando com Paludo, que diz que a educação:

é uma prática social construída historicamente. Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção das práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu conjunto. (2001, p.65).

A educação é, pois, a prática social, resultante da constituição das relações de ensino e aprendizagem no tempo e no espaço. Ela é feita por uma pedagogia específica, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 1 : Educação enquanto prática social historicamente situada



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

Não é ocioso dizer que a diversidade de práticas e teorias pedagógicas deriva do próprio movimento social, assim como dos novos sentidos e significações atribuídos à prática educativa no decorrer dos tempos.

Na atualidade, considera-se como o século da aprendizagem. Conforme Ramírez

se os conceitos de *doctrina* e *disciplina* governaram as reflexões pedagógicas durante a Idade Média; se *institutio* e *eruditio* dominaram o pensamento pedagógico dos séculos XVI e XVII; se *educação*, *instrução* e *Bildung* prevaleceram entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX, o conceito de aprendizagem (*learning*) será o conceito pedagógico preponderante do século XX e, segundo parece, dos primórdios do século XXI. (2011, p.230).

Apesar da conotação de novidade, a ênfase na aprendizagem ao invés da instrução na contemporaneidade, assim como a defesa por uma relação indissociável, entre projeto de sociedade e educação não se trata de um acontecimento inédito. Isso porque, esses elementos já tinham sido considerados pela teoria pedagógica dialética ancorada nas teorias de Marx e Engels, como indispensáveis para a constituição de práticas educativas, objetivando estabelecer relações de aprendizagem tendo em vista a emancipação do sujeito e a humanização da sociedade e do conhecimento.

É possível perceber na abordagem da ação educativa realizada pela perspectiva pedagógica dialética, o reconhecimento da função da pedagogia para além de uma mera arte ou técnica, mas enquanto ciência da educação, que orienta a práxis educativa. Embora a preocupação desta concepção teórica, num primeiro momento, não tenha sido garantir um *status* de cientificidade à pedagogia, mas romper com as teorias conservadoras. No entanto, pela forma com que trata o fenômeno educativo, a teoria pedagógica dialética, além de constituir fundamentos teóricos e científicos para superar os dogmatismos conceituais tradicionais, também oferece rigorosidade científica à prática.

Pimenta entende que o empreendimento da pedagogia dialética:

é, pois, proceder à análise situacional da educação para elucidação de situações como sendo educativas (no sentido da humanização); a interpretação do sentido da educação como formação humana; a autorreflexão dialética sobre possibilidades e limitações de enunciados pedagógicos da e para a prática educacional.(2011, p.65)

Ao comprometer-se com a efetivação de uma práxis educacional formadora e transformadora, esta pedagogia tem como direção “o interminável projeto histórico de humanização dos homens. Outrossim, almeja a desalienção e a transformação das condições produtivas e reprodutivas da alienação (desumanização)” (PIMENTA, 2011, p.66).

Ao fundamentar sua práxis no interesse libertário do conhecimento com base numa teoria crítica da sociedade, voltada à humanização, a pedagogia dialética busca a constituição de “inéditos viáveis” por meio da antecipação de uma práxis educacional emancipadora. Nestes termos, torna possível a pedagogia (ciência da educação) orientar uma práxis cultural e social humanizadora. (PIMENTA, *ibid*).

Nesta perspectiva, reconhece-se que a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia. Por este motivo, depende de uma práxis educacional anterior, evidenciando a relação de interdependência recíproca entre pedagogia e educação. (PIMENTA, *ibid*).

São nestes termos que a pedagogia, enquanto ciência da educação se configura como uma ciência *da e para* a práxis educacional. Isso porque, seu objeto de estudo, a educação é um “fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade” (PIMENTA, 2011, p.62) esta ciência é essencialmente dialética, embora, não seja unanimidade esse reconhecimento.

É sabido que, no decorrer da história da educação, diferentes concepções pedagógicas emergiram com objetivo de orientar a prática educativa. Franco (2008) destaca três abordagens pedagógicas distintas, no decorrer do processo histórico de sistematização da ciência pedagógica, a saber: pedagogia filosófica baseada na metafísica, social e idealista-dialética; pedagogia técnico-científica, baseada no positivismo, absorvendo diversas feições; pedagogia crítico-emancipatória, com base na dialética.

A distinção entre essas abordagens se deve à maneira como são tratadas essas concepções básicas (ser humano, conhecimento, educação, sociedade) que balizam a constituição das teorias educativas. Essas distinções têm implicações não somente acerca dos papéis da ação pedagógica, sobre como acontece à relação entre aprendizagem e o conhecimento, assim como na construção da realidade.

As práticas educativas embasadas na pedagogia *técnica – científica*, ganharam maior relevância e reconhecimento por parte dos educadores e da própria sociedade. No entanto, esta pedagogia tem direcionado a ação pedagógica ao pragmatismo, no sentido utilitarista, orientando a uma práxis

social e cultural individualista e cada vez mais predatória e insustentável em todos os seus aspectos.

Desprovida de qualquer reflexão sobre a realidade sócio-histórica, tem-se uma educação voltada aos interesses neoliberais, estimulando a competitividade como norma para garantir a felicidade e o sucesso. Não obstante, a mídia impõe constantemente um padrão de vida “feliz” que interfere de sobremaneira na construção da percepção e apreensão dos processos de produção da existência. Criam-se as condições para a construção de uma cultura homogeneizadora, massificadora dos gostos, gestos e do pensar, em que se associa a felicidade ao consumo. E, o consumidor toma o lugar do sujeito social, crítico e participativo.

E, infelizmente, a perspectiva pedagógica tradicional não rompe e não se mobiliza contra esse tipo de “monocultura da mente”, como se referiu Shiva (2004). Ao contrário, favorece a desmobilização do ponto de vista intelectual e da transformação social, na medida em que mantêm situações educativas que conservam esse “modelo cultural” no contexto escolar contemporâneo.

Um exemplo empírico de que a visão utilitarista e pragmática da ação educativa é ainda dominante e que tende a desmobilização intelectual com vista à transformação social está explícita na nova Proposta Curricular do Ensino Público do Estado de São Paulo. Lá propõe-se a exclusão das disciplinas de história, geografia e ciências no 1º ao 3º ano e manter 10% dessas disciplinas no 4º e 5º anos do currículo básico.

Franco, em entrevista à Revista “Carta Capital” destaca que,

por essa nova proposta, ficou assim decretado: doravante, por meio desse novo currículo básico, as crianças de escolas públicas estaduais só receberão, até o 3º ano, aulas de Português e Matemática! Partindo do pressuposto evidentemente errôneo de que um conhecimento atrapalha o outro, as aulas de História, Geografia e Ciências serão eliminadas do currículo desses estudantes.[...] Preocupa-nos o risco de a função da escola, para as crianças dos anos iniciais, limitar-se, a partir da reforma proposta, ao ensino das habilidades mínimas de leitura e escrita e de cálculo, retirando-se as cores e os sabores das descobertas que se fazem no contínuo do seu desenvolvimento. Preocupa-nos que esse projeto ganhe força e se concretize em outros níveis de ensino e em outros Estados. Preocupa-nos que as oficinas contribuam mais para o esvaziamento dos conteúdos do que para a construção de conhecimentos. O que será da nossa escola pública, então? Um reducionismo dos conhecimentos, um estreitamento das concepções de ensino-aprendizagem? O objetivo final será a quantificação em detrimento da qualidade? E, se atingir índices é o foco dos processos de ensino-aprendizagem, o que isso realmente significa? Qual é a verdadeira motivação da política educacional implícita nesse movimento?(2013, p.1)

Romper com esse abismo entre cultura científica e das humanidades, significa enfrentar um desafio cultural. Este é apenas um dos três desafios que Morin considera como essenciais na organização do saber. Para o autor (2005, p.19)

o enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade- cada um tende a ser responsável por sua tarefa especializada- bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos.[...] o saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado)".

No atual contexto da sociedade tecnológica e informacional, o saber engajado fica em segundo plano. Ao invés da construção de um projeto coletivo de vida, tem-se a ascensão do individualismo e da competição. Vive-se em uma realidade que é conduzida pelo espetáculo, pela imagem, pela propaganda, onde se observa a perda da singularidade e da identidade, a ascensão do individualismo e da transformação do cidadão em consumidor.

Com intuito de oferecer contribuições teórico-metodológica que possam reverter essa lógica de leitura de mundo, e pretendo promover uma cultura humanística e crítica, a presente tese parte de uma problemática geral em torno do contexto educativo contemporâneo e de uma situação específica que diz respeito ao reconhecimento da espacialidade enquanto matriz formadora.

Ao considerar que a educação se funda a partir de diversas matrizes formadoras, fica evidente que cabe aos educadores e pesquisadores, em seus diferentes contextos sociais, espaciais e temporais refletir e apontar matrizes pedagógicas. Assim como, é de sua responsabilidade apontar ferramentas conceituais que contribuam para formação integral do sujeito.

Arroyo (2010) apontou, pelo menos, quatro importantes matrizes: o trabalho, a cultura, os movimentos sociais e a terra. Essas matrizes apresentam forte núcleo fundante, do qual é possível apontar possibilidades de aprendizagem.

Ao se referir ao trabalho enquanto matriz pedagógica, Arroyo destaca que o ser humano vai se produzindo por meio do trabalho. Diante disso, implica a necessidade de se reconhecer nos contextos educativos as diversas formas de produção material da existência.

No que tange à cultura, é importante evidenciar que toda a produção cultural forma o sujeito, portanto, a cultura é formadora.

Em relação aos movimentos sociais, Arroyo ressalta que:

os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. (1999, p.9).

A respeito da terra, observa que há uma relação muito estreita entre a natureza e o educativo. Desde Rousseau é possível constatar essa relação, quando Rousseau elege o campo melhor lugar para educar as crianças, ele leva Emílio e Sofia para a natureza, pois considerava como matriz formadora positiva. Entretanto, Arroyo alerta sobre o cuidado que precisa ter para evitar naturalismo pedagógico, determinismo. Assim, o autor deixa claro que essas matrizes são manifestações da nossa dimensão sociocultural, são construções culturais e, por fazerem parte do cotidiano, merecem ser tratadas como matrizes que formam.

É nesta perspectiva que, na presente tese, busca-se situar a espacialidade enquanto matriz formativa. Em primeiro lugar, porque, é no espaço geográfico enquanto “*sistema de objetos e ações*” que os sujeitos

garantem sua sobrevivência, configuram suas histórias de vida e aprendem a conviver e refletir sobre suas formas de sociabilidade.

Em segundo, porque os arranjos espaciais nos ensinam sobre o modo como se forjam os processos sociais, culturais e históricos de apropriação dos territórios e produção de espacialidades.

Em terceiro, ao reconhecer as espacialidades dos sujeitos de aprendizagem, evidenciando seus contextos espaços-temporais, sua “situação no mundo” permite situar a pedagogicidade do espaço como importante estratégia teórica e metodológica para efetivação da aprendizagem enquanto ato de conhecimento da realidade concreta.

Portanto, o espaço geográfico trata-se de um núcleo fundante de primeira grandeza. Por essas razões, é possível afirmar que há uma pedagogia do espaço, pois, o espaço evidencia, na sua materialidade, as relações sociais subjacentes aos processos de produção da existência. Desse modo, por meio da leitura da realidade, via espacialidade, é possível reconhecer os processos sociais, culturais e históricos da produção e apropriação do espaço. Com efeito, esse aprendizado leva o sujeito ao entendimento sobre a situacionalidade no mundo, o que favorece o desenvolvimento da consciência crítica, da curiosidade epistemológica, que podem traduzir-se em habilidades investigativas, sociais e espaciais indispensáveis à sua inserção crítica na realidade.

Aliás, Freire (1987) enfatizou que é por meio da compreensão histórica e dialética que se pode emergir em uma nova percepção do mundo, em um processo de inserção crítica na realidade, em uma noção de cidadania distinta do viés liberal³.

A pedagogia do espaço foi constituída no intuito de reconhecer o contexto espacial dos sujeitos de aprendizagem enquanto elemento pedagógico e analítico, isto é, matriz formadora. A partir da dimensão espacial, é possível debater sobre a cultura, as condições sociais, econômicas e

³ Essa nova noção de cidadania fundamenta-se num projeto de sociedade alternativo, comprometido com a pessoa humana desumanizada historicamente; com a intervenção social visando transformar realidades opressoras; com a autonomia cultural dos sujeitos e com a solidariedade, na perspectiva de construção de um espaço menos segregado e um mundo mais justo.

políticas de um lugar e, assim, permite configurar situações educativas voltadas à constituição de práxis sociais, culturais e espaciais emancipadoras.

Acredita-se que a instituição educativa, ao ignorar a experiência espacial do estudante, além de retirar a dimensão social da produção do espaço e do conhecimento, aniquila a curiosidade, a atitude investigativa, de observação analítica e crítica da realidade. Além disso, contribui para manter processos culturais desumanizadoras, de negação da identidade e de alienação.

Ao desconsiderar as espacialidades e as vivências dos educandos, enquanto dimensões educativas são criadas as condições para conservar os processos de (re) produção de um conhecimento geral, acrítico, descritivo. Permanece, deste modo, um processo de ensino livresco, baseado na memorização e não na compreensão dos acontecimentos.

Não obstante, como já mencionado anteriormente, a prática educativa dominante ainda é centrada na perspectiva do ensino e não da aprendizagem. Portanto, é desprovida de qualquer envolvimento do sujeito enquanto agente da sua própria aprendizagem e autonomia. Nesse contexto de ensino tradicional em que a relação pedagógica é autoritária e verticalizada, a dimensão espacial aparece como elemento de dominação. Como ve-se, diversos são os pesquisadores que investigam o papel da espacialidade na difusão de normas institucionais e comportamentais⁴. Neste aspecto, é importante salientar que o espaço geográfico e suas espacialidades podem tanto consolidar pedagogias emancipadoras quanto opressoras, funcionando tanto como matriz pedagógica positiva, quanto negativa⁵.

Para Ana Lúcia Faria (2003) o espaço físico é um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. A autora destaca ainda que “a pedagogia faz-se no espaço e ele, por sua vez, consolida a pedagogia”, sendo fundamental esse olhar sobre o espaço para identificar as pedagogias

⁴ No diz respeito à utilização e apropriação do espaço escolar, conforme Rocha “apresentam como construções que foram se “modernizando” para continuarem produzindo corpos dóceis, disciplinados, educados, com o mínimo exercício da violência explícita e o máximo exercício da vigilância contínua, implícita e internalizada” (1998, p.1).

⁵ Arroyo refere-se à matriz pedagógica positiva quando é capaz de desencadear perspectivas formativas humanizadoras e emancipadoras, e negativa quando desencadeia situações de aprendizagens negativas, como no caso, no contexto de uma fábrica, poderá despertar processos de exploração do trabalho, de competição, individualidade, caracterizando uma formação desumanizadora. De forma alguma, significa dizer que as fábricas são matrizes formativas negativas. O que vai caracterizar uma matriz pedagógica como positiva ou negativa é a forma como se efetuam e conduzem os processos de aprendizagem.

consolidadas na educação infantil, e configurar novos lugares, de modo que a criança possa expressar-se sem demasiado controle.

Luiza de Souza Martins (2009) analisou a influência do ambiente escolar na representação da experiência de crianças populares. A autora inclui na análise espacial, a arquitetura assim como as inter-relações entre professores, funcionários e alunos na expressão de sua subjetividade e na produção da grafia das crianças em duas escolas distintas. Martins constatou que as duas escolas pesquisadas apresentam configuração arquitetônica muito distinta. Enquanto uma escola reflete a ideia de escola como espaço para o estabelecimento de relações de criação, oferecendo ambientes que se interligam, que se integram; a segunda escola reflete uma estrutura de disciplina e de controle de corpos, ao se estabelecer com espaços fechados, isolados, com uma estrutura que privilegia o olhar vigilante. A autora concluiu afirmando que “graças ao condicionamento físico que imprime, a arquitetura é capaz de participar da educação tão ativamente quanto qualquer outro elemento”(2009, p.17).

Carvalho (2001), Barbosa (2001), Horn (2002), Loureiro (1999) também realizaram estudos referentes à espacialidade e sua influência no comportamento humano. Os autores constataram que a organização do meio físico permite que os alunos compreendam as intenções e os valores dos professores, e, até mesmo, incorporem as normas sociais ali presentes.

Desse modo,

o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (HORN, 2002, p.15)

Segundo Elali (2003), os móveis existentes e sua organização nas salas de aula comum, oferecem as expectativas de ocupação do lugar. Isso se confirma, ao longo do tempo, a partir da experiência diária, do conhecimento mútuo professor-aluno e das normas institucionais.

Rocha (2000) também procurou investigar os espaços escolares para compreender a relação espaço e comportamento, assim destaca que

o modo como eles foram sendo constituídos e justificados - num projeto sistêmico generalizante de “avanços, progressos e evoluções” - além de definir os elementos que permitem compreendê-los enquanto construções que foram se “modernizando” para permitirem um contínuo e mais econômico controle com um sempre menos exercício de violência “explícita”.

Tais projetos arquitetônicos tornam-se elementos (in) visíveis no currículo na medida em que seus arranjos espaciais são organizados e planejados como mecanismos de disciplinamento, vigilância e controle.

Romão (2006, p.11) salienta que

repensar o espaço físico para que se ele se torne verdadeiramente pertencente à criança e desenvolva todas as dimensões humanas deveria ser parte do processo de estudos sobre a pedagogia, a fim de que os ambientes possam ser construídos com vistas a esse aspecto e, inversamente, os professores possam se utilizar de espaços adequados para desenvolver atividades concretas, propiciando uma aprendizagem significativa, entremeada pelo lúdico e respeitando as diversas especificidades das crianças.

Essas pesquisas são fundamentais para diagnosticar e “denunciar” a dimensão espacial do processo de formação dos sujeitos, na legitimação de normas sociais e padrões de comportamento. Considerando como aponta Skliar que:

a sociedade disciplinar assume a forma de um mapa que representa uma demarcação estrita de territórios, o que permite observar e controlar os sujeitos, reparar suas presenças e suas ausências; é o panóptico de Foucault, que sugere a possibilidade de ver e fazer tudo, sempre, ocupando uma posição superior, de privilégio. A sociedade disciplinar é o resultado de um poder maciço, cotidiano, sistemático. [...] (2003, p.100).

É diante dessa situação que “a luta pela educação pública de qualidade e uma atuação docente digna e crítica é uma batalha contra o conformismo e a repetição mecanizada”(KAERCHER 1998, p.20). É a luta pela travessia do processo meramente de ensino para o de aprendizagem, pela compreensão da espacialidade como dimensão formadora e não como dominadora, manipuladora e geradora de exclusão.

Acredita-se que a escola possa constituir lugar onde passam criar as situações de aprendizagens voltada a construção de um conhecimento e de uma aprendizagem situada, isto é, que diz respeito à situacionalidade dos sujeitos de aprendizagem, aos seus contextos sócio-espaciais.

Neste sentido, a espacialidade, a aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta, a construção de um conhecimento dialogicamente situado, o desenvolvimento de habilidades investigativas, sociais e espaciais são centrais para a constituição de uma pedagogia incorporada à existência com vistas à formação do sujeito historicamente situado.

Oportuno destacar que Kosik (1976) considera que a realidade concreta existe para os humanos no aspecto de mundo natural, mundo social e do pensamento. Isto é, além da forma de natureza, de sociedade, a realidade pode também ser pensada e conceituada. Desse modo, a categoria totalidade é que permite análise ampla e articulada entre esses aspectos da realidade. Evitando a separação entre mundo social e natural.

Evidente que não foi por acaso que encontrou os fundamentos para uma pedagogia do espaço em Paulo Freire e Milton Santos. A escolha desses dois autores se deve ao fato de que ambos assentam suas concepções numa epistemologia da existência. Seus estudos emergiram a partir das suas percepções, indignações e análises em torno da realidade cotidiana brasileira.

Acolher suas teorias como referencial é escolher trabalhar com “uma opção político-pedagógica que procura revelar uma “pedagogia brasileira”, “mestiça”, e “inquieta”, comprometida com o povo, com o território e com a nação” (PEREZ, 2001, p.102). Tanto Freire quanto Santos apontam para a necessidade de uma compreensão crítica da linguagem e da realidade concreta, pois estas são resultantes de uma relação dialética entre pensamento, ideologia e mundo.

O educador Paulo Freire nos legou além de uma pedagogia do oprimido⁶ que, pela sua grandiosidade, tornou-se uma teoria do conhecimento. Sua pedagogia nos oferece conceitos e categorias que contribuem na “expulsão de mitos criados e desenvolvidos pela estrutura opressora”(FREIRE, 1987, p.42). Ao estabelecer novas relações entre sujeito e objeto cognoscente, Freire rompe com a concepção de que o conhecimento se adquire pela mera

⁶ A pedagogia do Oprimido compreende dois momentos distintos, o primeiro de desvelamento das condições de opressão, isto é, a percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; e a partir disso os sujeitos se comprometem com a transformação da sua realidade; e o segundo se refere ao momento em que transformada a realidade opressora, a pedagogia do oprimido passa a ser a pedagogia dos homens em processo constante de libertação.

receptação do conteúdo transmitido, concebe assim, a relação dialógica do conhecimento. Também, reconhece o potencial ontológico do ser humano por saber mais, em busca do *ser mais* em direção a sua humanização, isto é, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”. Considerando toda desumanização como uma distorção histórica do *ser mais*.

O geógrafo Milton Santos se empenhou em expressar intelectualmente a importância e os condicionamentos que o espaço geográfico impõe ao sujeito, assim como demonstrou através de categorias analíticas a intrínseca relação entre sociedade e o espaço. Trata o espaço como revelador das relações sociais, o qual revela nas suas formas, estruturas e funções a natureza das relações sociais de modo visível, empírico.

Para tanto conceituou o espaço geográfico como conjunto de *sistemas de objetos e sistemas de ações*. Indicando-nos a oportunidade de pensar o espaço como uma instância social, tal como a economia e a política. Reconhece ainda que a distribuição desigual dos homens no espaço é resultante da atividade econômica e da herança social.

Nessa visão o espaço deixa de ser mero suporte físico, agente passivo das ações sociais, ao contrário, é também ator social. De tal modo que, a mobilidade e o imobilismo do sujeito no espaço é uma questão da cidadania. Isto é, diz respeito à “situação no mundo” enquanto sujeito historicamente situado.

A espacialidade, por sua vez, é entendida como resultado momentâneo das relações sociais, culturais, econômicas e espaciais estabelecidas num determinado território. Produzimos espacialidades na medida em que territorializamos lugares. A espacialidade diz Santos “é um momento [...] seria um momento das relações sociais geografizadas, o momento da incidência da sociedade sobre um determinado arranjo espacial” (1988, p.26).

Analisar e compreender as espacialidades para pensar o espaço para nele se organizar, passa a ser um dos pressupostos para o exercício da cidadania e para formação do sujeito. Conforme Callai “sem o conhecimento do lugar em que estamos vivendo não o dominamos o sentido de ser sujeito consciente [...] corremos o risco de sermos levados, sem saber para onde e nem como” (2000, p.15). Por essa razão, apropriar-se de ferramentas conceituais capazes de permitir desvelar as ações subjacentes ao espaço, é

indispensável para a superação da consciência ingênua, da compreensão fatalista e determinista da história. De acordo com Pimenta “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos”(2011, p.71). Aliás, Freire em toda sua teoria pedagógica destacou que não há outra maneira para suportar a cotidianidade alienante senão pela historicidade da consciência.

Freire e Santos deixaram claro nas suas obras o grande compromisso da formação crítica do sujeito. Ambos incetivaram o pensar, o aprender e a busca por um mundo radicalmente humano e democrático, na medida em que entendem que a mudança começa na forma de pensar e interpretar a realidade. Foram homens preocupados com a reconstrução da sociedade e do espaço em bases humanas e dignas, não se deixando enganar pelos modismos.

DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS À PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Neste capítulo apresento aos leitores os contextos sócio-espaciais e educativos, os quais motivaram e conduziram a configuração do objeto de pesquisa. Importante destacar que não há uma linearidade na trajetória acadêmica e, com relação à biografia, há momentos marcantes que contribuíram para emergência deste trabalho.

Primeiramente, a partir de uma breve revisão de literatura em torno da perspectiva de formação tradicional, destaco a percepção e constatação da necessidade de (re) significar o processo educativo, visando à construção de um conhecimento dialogicamente situado e a formação do sujeito crítico.

Em seguida, apresento o contexto sócio-espacial em que a minha curiosidade ingênua foi sendo superada por uma curiosidade epistemológica, em que a minha leitura de mundo levou-me ao reconhecimento da espacialidade como importante elemento pedagógico e analítico. Além disso, fui conduzida à constatação da relevância da teoria pedagógica freireana e da teoria espacial miltoniana, na efetivação de aprendizagens como ato de conhecimento da realidade concreta, colaborando no processo de construção de um conhecimento dialógico e na promoção de habilidades investigativas, sociais e espaciais essenciais ao sujeito historicamente situado.

Posteriormente, situo o estado de questão acerca da temática em estudo, como, também, a justificativa da presente tese, apontando sua especificidade e relevância. E, depois, apresento o percurso e a perspectiva metodológica utilizada na organização da pesquisa.

1.1 Espaço/tempo da Universidade: Contextualizando a problemática referente à formação focada no ensino e a demanda pela formação centrada na aprendizagem

“Homens de mármore me fitam. Que Deus nos ajude. O que foi que fizeram com vocês?” (Goethe)

A ciência moderna, ao empreender sua busca para garantir a cientificidade ao conhecimento, ao eleger a objetividade⁷, linearidade, causalidade como critérios metodológicos necessários a construção do conhecimento, desconsiderou a subjetiva humana e os contextos socioculturais. Esse conjunto de elementos constitui o processo de conhecer, por considerar o enfraquecimento do *status* de cientificidade do processo de produção e construção do conhecimento configurando um conhecimento pretensiosamente universalista, determinista e homogeneizador.

A exclusão dos contextos sócio-históricos e culturais no quadro de produção do conhecimento causou o que Morin (2012) chama de “*patologia do saber*”. O fechamento disciplinar do conhecimento e a não consideração do sujeito enquanto agente cognoscente compromete “não somente a possibilidade de um conhecimento do conhecimento, mas também as possibilidades de conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o mundo”(ibid, p.19).

Diante dessas condições de produção e construção do conhecimento, Morin constata que “(...) os cientistas são incapazes de controlar os poderes escravizadores ou destrutores gerados pelo saber” (ibid, p.20). Os problemas humanos como, por exemplo, a superpopulação, degradação ecológica, ameaça termonuclear, são inseparáveis ao progresso intelectual. Ou seja, a debilidade do saber afeta nossas formas de sociabilidade, nossa humanidade em última análise.

Oliveira (1999) destaca que, os cientistas sociais contribuíram para a implantação gradual de uma série de instituições de controle social “desde a

⁷ A objetividade foi entendida nesse contexto como “a capacidade que deveriam ter os cientistas de dissecar os fatos sociais como se fossem coisas. Para tanto, era imprescindível estabelecer e manter uma separação rígida entre o sistema de valores do cientista e os fatos sociais, objeto de sua observação e análise” (OLIVEIRA, 1999, p.22).

escola e o hospital até o asilo psiquiátrico e a prisão – cuja finalidade é modelar o comportamento de todos pelos padrões de normalidade definidos pelos donos do poder” (ibid, p.22). A Inteligência e os processos de aprendizagem eram medidos por testes psicométricos.

A escola centrou-se no desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico-matemático, ignorando as múltiplas inteligências do ser humano, e punindo quem não apresentasse bom desempenho, conforme Zylberberg (2007, p.8)

a escola, fundada no dualismo corpo-mente, priorizou uma educação cognitivista baseando-se na tradicional compreensão da inteligência como uma condição unitária, hereditária e localizada no cérebro. A “incapacidade inata”, diagnóstico comum para aqueles que obtinham baixos resultados em testes que hipoteticamente mensuravam a inteligência, surtiu efeito negativo no futuro escolar e social e, reforçou durante muitos anos, que as dificuldades de aprendizagem destas pessoas estavam relacionadas apenas as causas genéticas.

Nessa perspectiva, estabeleceu-se um padrão de normalidade por medidas psicométricas, e os que não se enquadravam no perfil do ser humano inteligente, não tinham oportunidade de transpor esta barreira genética para alcançar nível maior de intelectualidade, ficando fatalmente destinados a viver na eternidade sobre determinado nível apontado pelo cientista. Como esclarece Zylberberg (ibid, p.27).

Tamanho do crânio, dos olhos, da boca, das orelhas. Cor da pele. Etnia. Gênero. Idade. Tamanho do osso rádio. Nas medidas e na balança. Assim, a inteligência foi mensurada e comprovada. Com os resultados em mãos, os pesquisadores incentivavam as leis eugênicas. As diferenças distanciavam pessoas e grupos. Na escala superior estava o homem branco caucasiano. Acima dele, Deus. Sua imagem e semelhança. Abaixo, e sem chances de subir na escala intelectual humana, estavam os negros e as mulheres.

Gardner, a partir da década de 80, desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, visando a romper com essa forma de compreensão da inteligência e da aprendizagem difundidos pela ciência moderna. Segundo Zylberberg (ibid, p.28)

a teoria de Gardner, ao contrário das geradas pelos métodos psicométricos tradicionais, não era a resposta para a questão implícita: *quais são as habilidades cognitivas que servem de base para um bom resultado no teste de QI?* Em vez disso, a Teoria das Múltiplas Inteligências foi a resposta de Gardner para a questão explícita: *quais são as habilidades cognitivas que permitem às pessoas executarem as tarefas da vida adulta nas diferentes culturas?(grifos meus).*

Gardner desconsidera a ideia de que os testes psicométricos definem e determinam o nível de inteligência das pessoas. Ele não estava preocupado em desenvolver uma teoria de aprendizagem capaz de promover um comportamento padrão, que pudesse obter melhores resultados nos testes psicométricos. O autor rompeu com a tentativa de padronização da inteligência, dedicando-se em compreender a inteligência como decorrente da multiplicidade de habilidades cognitivas no interior das diferentes culturas.

Desta forma, Gardner conceitua a inteligência como uma potencialidade fortemente influenciada pelo contexto cultural, rompendo com a concepção genética/hereditária. Segundo o autor

não faz sentido pensar na inteligência, ou inteligências, como entidades biológicas, como o estômago, ou mesmo como uma entidade psicológica como a emoção ou temperamento. Na melhor das hipóteses, as inteligências são potenciais ou inclinações que são realizadas, ou não, dependendo do contexto cultural em que são encontradas (GARDNER, 1995, p.188).

A inteligência está relacionada ao domínio cultural, aos processos simbólicos de significação desencadeados pelo ser humano em distintos contextos. Não há, portanto, uma lista única de inteligências, “porque em larga medida a inteligência não existe como uma entidade fisicamente verificável, mas é um constructo científico útil para refletirmos e nos debruçarmos sobre a aprendizagem humana” (ZYLBERBERG, 2007, p.36).

Diante dessas questões, Gardner apresentou, inicialmente, sete inteligências relativamente autônomas: linguística, lógico matemática, espacial, corporal, musical, interpessoal e intrapessoal. Acrescentou, anos depois, duas possíveis inteligências: a naturalista e a existencialista (ainda em discussão). Como aponta Zylberberg “cada inteligência é uma manifestação global que envolve múltiplas habilidades cognitivas, em contextos culturais específicos”(ibid, p.38).

Embora, o objetivo neste momento não seja dissertar sobre as distintas inteligências, mas evidenciar o quanto a pesquisa científica, o conhecimento e a educação contribuíram na hierarquização social, racial e intelectual, e durante anos a escola difundiu a ideia de que “o valor dos indivíduos e dos grupos sociais pode ser determinado através da medida da inteligência como

quantidade isolada (GOULD, 1991). Com esta atitude, legou-se uma concepção de aprendizagem e de (des) valorização dos indivíduos que permanece impregnada no contexto educativo formal.

Freire denominou essa perspectiva pedagógica, de “educação bancária”, que, de acordo com ele, tal prática sugere uma dicotomia inexistente homem-mundo, “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (1987, p.62). Ao considerar a consciência humana como se “fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade” (ibid, p.63), transformou os educandos em coisas, cabendo-os receber passivamente os comunicados feitos pelo professor, na medida em que são constantemente vigiados e punidos.

Rocha (1998) pontua três formas de vigilância no decorrer do processo de escolarização. A autora afirma que, no início da escolarização de massa, ainda ligadas ao clero, predominava uma *vigilância* do tipo *repressora* baseada na coação, coerção, “usava a força física para impedir, impor limites, regradar, regular, normalizar”(1998, p.7). Com o passar dos tempos e com as mudanças no perfil da escola, por conta da introdução das novas formas de organização socioeconômico e culturais, começaram a operar as vigilâncias menos “diretas”, ou seja, mais discretas, mascaradas, (in) visíveis. Rocha sintetiza que:

neste outro tipo de escola –para todos– são necessários, então, outros tipos de vigilância: a *vigilância disciplinadora* (que disciplina por “convencimento”, explicando, argumentando, assujeitando o outro através do saber socialmente aceito, pois ir à escola dizem ser um bem universal a que todos têm direito); e, mais recentemente, a *vigilância tecnológica* (que disciplina por “impedimento”, que impede sem violentar, através de meios invisíveis, de alta tecnologia, ampla cobertura, grandes velocidade e acumulação de informações).(1998, p.8)

Nosso sistema educacional, ao adotar uma prática pedagógica baseada numa concepção mecanicista, tomou a lógica linear como a única relevante, a fim de controlá-lo. E, em nome da objetividade científica, deixou em segundo plano as questões subjetivas, sociais e culturais, criando um abismo entre a teoria e a prática, entre o saber escolar e o saber cotidiano/popular, retirando do processo aprendizagem o próprio educando, transformado em objeto, resultando em um indivíduo memorizador de conteúdos, com visão superficial

dos fatos. E, ao mesmo tempo, retira o papel de sujeito do conhecimento do educador.

Tardif (2012) salienta que a desvalorização do saber docente, embora seja um saber socialmente estratégico, transforma o educador num mero executor de tarefas, cujo objetivo é aplicar/transmitir informações utilizáveis pelos “clientes escolares”, em que o conteúdo desses saberes escolares “dependeriam, então, das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado de saberes sociais” (TARDIF, *ibid*, p.47). Parece evidente que, “a denominada crise na educação não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora” (HERMANN, 1996, p.11).

A experiência educativa escolar reforça esses pressupostos da modernidade toda vez que insiste em afirmar aprendizagem como processo de transmissão de saberes. Isso porque, desse modo estará desconsiderando o saber dos sujeitos, separando e estabelecendo fronteiras entre os saberes escolares e as experiências existenciais cotidianas.

A racionalidade instrumental do ensino contribui para que os pressupostos da sociedade capitalista (individualismo, egocentrismo, competitividade, rivalidade), e os pressupostos da ciência moderna (objetividade, linearidade, certeza, neutralidade) sejam ainda considerados como necessários à formação do indivíduo contemporâneo. E são legitimadas e consolidadas essas concepções racionalistas por situações educativas que fortalecem e difundem como único possível.

No entanto, a realidade evidencia que esse tipo de formação tem gerado um “crescimento exponencial dos saberes separados, levando cada um, especialista ou não, a ignorar cada vez mais o saber existente”(MORIN, 2012, p.19). Tem-se a produção de um conhecimento fragmentado que gera uma compreensão parcial dos fenômenos sociais.

O pragmatismo da vida contemporânea, focada no imediatismo dos acontecimentos e desejos, aliada ao processo educativo racionalista e acrítico, tem contribuído na anulação o sujeito, no aniquilamento de suas identidades, excluindo seus referenciais identitários e espaciais, ampliando seu grau de alienação. Para Cury, esse elevado grau de incompreensão da realidade está fortemente relacionado ao:

sistema educacional que se arrasta por séculos, embora possua professores com elevada dignidade, possui teorias que não compreendem muito nem o funcionamento multifocal da mente humana nem o processo de construção dos pensamentos. Por isso, enfileira os alunos nas salas de aula e os transforma em espectadores passivos do conhecimento e não em agentes do processo educacional (1998, p.24).

Scocuglia afirma que “em geral, a observação, a experimentação, a descoberta e a problematização não fazem parte ou são a minúscula parte da formação escolar. As pessoas não aprendem a pesquisar em grande parte da sua formação escolar” (sd, p.1). No entanto, sem pesquisa, as condições educativas para o aprendizado da leitura analítica e crítica da realidade, de seu contexto de vivências, não se efetivam. Tal situação favorece e aprofunda a desarticulação organizativa da sociedade civil.

Demo explica que

em nosso meio, a intensidade organizativa da sociedade civil é muito baixa. A consciência dos processos dominativos pode ser tão restrita ou coibida, que a proposta de associação em defesa de interesses específicos aparece estranha, quando não temida. Ao mesmo tempo, emerge aí a dificuldade de motivar processos participativos por falta de organização mínima. Sequer são sentidos como necessidade básica, até porque, em situação de pobreza sócio-econômica extrema, pensa-se mais na sobrevivência imediata, do que na necessidade de garanti-la como direito definitivo. (1988, p.19).

A educação dominante ao constituir uma prática educativa divorciada da realidade, em que a desvalorização da dimensão ética e política do ser humano foi concomitante com a desvalorização da dimensão estética e cultural; ao privilegiar a instrução à formação do sujeito historicamente situado, não estimula a tomada de consciência dos processos de dominação, controle e coerção social.

Ao centrar-se no ensino, o conteúdo ganha centralidade e maior valor do que os demais elementos que compõem a relação pedagógica, quais sejam: o professor, aluno e os recursos de ensino (DAMIS, 2001). Fundamentada numa racionalidade instrumental, técnica esta formação estabelece uma relação autoritária e antidialógica do sujeito sobre objeto de conhecimento. Assim como, do educador sobre o educando, que expressa na postura do professor como aquele que sabe e o educando nada sabe, portanto, o papel do professor é “transferir” aquilo que sabe sobre o objeto cognoscente. Ao

educando, cabe memorizar e decorar as informações sobre os fenômenos estudados, como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 2: Formação focada no Ensino

Conhecimento	Habilidade intelectual	Relação sujeito e objeto	Relação educador e educando	Formação
Fragmentado Racionalista Descritivo Parcial	Memorização Decoreba	S → O	Autoritária e verticalizada. Educador sabe e o educando nada sabe.	Técnica Especializada

Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

Fica evidente que o privilegio atribuído a instrução e ao ensino promoveu uma formação essencialmente técnica e mecanicista, cuja habilidade intelectual desenvolvida foi basicamente a memorização de informações.

Franco sintetiza a análise em torno desta concepção educativa como uma “concepção [que] parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos” (2008, p.65).

Gadotti (1999) sustenta que essa concepção pedagógica levou a constituição de uma educação que não foi capaz de construir uma visão universal partindo do particular. Ao contrário, inverteu o processo, impôs valores e conteúdos universais sem levar em conta o contexto social e cultural dos sujeitos, desconsiderando suas identidades e diferenças.

Ceccon, por sua vez, salienta que a escola atuando nessa perspectiva “não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um problema, como procurar as soluções possíveis [...]” (1998, p.67). Portanto, não ajuda o educando a aprender a aprender.

Esse modo de ler o mundo foi útil para a descrição dos acontecimentos, mas não levaram a sua compreensão. Não raro, as aulas estão focadas no desenvolvimento de habilidades técnicas, reforçando comportamentos

individualistas e competitivos, que não contribuem no desenvolvimento das habilidades investigativas, sociais e espaciais garantindo a autonomia e autoria do sujeito na construção do conhecimento.

Ao contrário, contribui para conservar processos de alienação e submissão do sujeito no ato de conhecer. O contexto social, histórico e espacial, por exemplo, é desconhecido pelo estudante, que não dispõe de elementos conceituais para identificar a verdadeira causa dos acontecimentos. Desencadeando, por este motivo, a perda de interesse pela coletividade, pelo contexto social. Preocupando-se, apenas, com a apreensão dos conteúdos escolares, com seu sucesso pessoal, logo se cria as condições para o aprendizado de uma “naturalização” e banalização dos acontecimentos diários, gerados por uma “insensibilidade social”, como se constatou durante experiência pedagógica realizada no período de estágio, com alunos da Graduação em Biologia na Universidade Federal de Pelotas, conforme consta no capítulo 4. Por essa razão observou-se a demanda por uma perspectiva educativa capaz de contribuir para análise e compreensão crítica dos fatos.

Não obstante, observei, durante as aulas do Estágio Docente, realizadas no Curso de Graduação em Pedagogia e nos debates feitos no Núcleo de Estudos Diálogos com Paulo Freire⁸, que há uma carência de elementos conceituais e de categorias analíticas para efetivação de uma leitura da realidade/mundo, com rigorosidade metódica como propôs Freire. A maioria dos graduandos ou dos profissionais da Educação procura encontrar maneiras de aproximar a realidade do aluno dos conteúdos a ser trabalhado nas aulas, mas todos enfrentam a problemática de transpor a aspereza dos conceitos científicos em conhecimento pedagógico, acessível e pertinente às situações cotidianas.

Durante as discussões que emergiram nas aulas do estágio e nos diálogos no Grupo de Pesquisa, questionava-se acerca dos obstáculos e desafios necessários transpor para qualificar a aprendizagem. Isso porque, enquanto educadora, refleti muito sobre uma aprendizagem que colaborasse na formação do sujeito historicamente situado.

⁸ Trata-se de um Grupo de Pesquisa ancorado no pensamento de Paulo Freire, composto por alunos de graduação, pós-graduação da UFPel e profissionais da educação das diversas instituições educacionais do município de Pelotas e Canguçu.

A percepção de que a sociedade apresenta-se cada vez mais individualista, acrítica e alienada, faz com que os questionamentos acerca do papel da educação na sociedade contemporânea seja uma constante. É perante a homogeneização que impõe a ideia pré-fabricada da globalidade, sem qualquer vínculo com a realidade do sujeito; a fragmentação do conhecimento, gerador do desconhecimento da realidade/do contexto social e espacial, que emerge a necessidade da construção de um conhecimento situado.

Deste modo, cabe aos educadores encontrarem caminhos para uma educação capaz de humanizar a sociedade, no entanto, não existem fórmulas, nem receitas. Se todos anseiam por uma educação que contribua para a humanização da sociedade, então, qual seria, no contexto contemporâneo, a formação necessária para que isso ocorra? Julga-se que uma formação crítica contribuirá na constituição de uma sociedade mais justa. E, quais estratégias teórico-metodológicas para efetivação dessa formação?

Em busca de um salto qualitativo e social referente ao processo educativo, sem dúvida, a pedagogia dialética, constituiu um grande avanço em relação à construção de uma teoria pedagógica voltada a realidade, a existência, a práxis social.

A práxis não é sinônimo de prática, como esclarece Franco “práxis a partir de Marx é a certeza do homem como produtor de sua realidade social, o que lhe confere unicidade para compreendê-la” (2008, p.46). A *práxis* é criação humana, portanto, o ser humano, a partir da reflexão de sua própria realidade tem condições de compreender a realidade histórica e social na qual esta inserido.

Os objetivos da ação pedagógica é a de “formar indivíduos na e para a práxis, conscientes de seu papel na construção e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva”(op.cit.). Nesta perspectiva educativa, o mais importante na relação pedagógica não é o ensino, mas aprendizagem; proporcionando ao sujeito oportunidade de se responsabilizar pela sua própria educação, autonomia e conscientização.

Freire (1987) indica que para desenvolver a consciência crítica e a inserção do sujeito enquanto ser histórico e social é necessário uma educação

como ato de conhecimento, uma aprendizagem problematizadora e um conhecimento relativo às condições sociais e culturais dos sujeitos.

No entanto, eu constatei, durante o estágio docente e nas discussões no Grupo de Pesquisa que os temas essenciais que Freire trata como estratégicos para efetivação de uma educação emancipadora, são tratados de forma generalizadora, não favorecendo a compreensão da situacionalidade do sujeito diante do mundo, na medida em que não fornece elementos para o entendimento da produção material da existência, embora aborde os temas, como *realidade concreta, leitura de mundo, leitura da realidade e contexto*.

Apesar da ênfase oferecida pela teoria pedagógica Freireana em defesa da rigorosidade, do comprometimento e da disciplina no ato de conhecer, em alguns momentos, sua pedagogia é lida e reproduzida como uma pedagogia licenciosa, ou traduzida como uma pedagogia utópica que difunde a paz e o amor nas atividades educativas. Nesta, compreende-se que o educador ama seus alunos e por amá-los, sentam-se todos em círculos ao invés de enfileirá-los e todos conversam amigável e docilmente. Não obstante, aliada a essa sensação de que nessas aulas o professor é amigo e dócil, difunde-se a ideia de que os conteúdos não necessitam de rigorosidade metodológica e teórica, afinal, a formação de um sujeito crítico e reflexivo não acontece sob os auspícios do saber científico objetivo, mas da realidade.

Evidentemente, que esse quadro mencionado acima, não é de uma autêntica práxis educativa freireana, pois sua teoria pedagógica não se resume a uma mera dinâmica de grupo. Ela vai além, porque é uma pedagogia engajada e comprometida com os sujeitos de aprendizagem, comprometida com o lugar de onde falam os sujeitos. Além disso, essa carência de ferramentas conceituais como instrumento de compreensão da realidade não é acontecimento exclusivo apenas em cursos Licenciaturas em Pedagogia, mas uma lacuna do próprio processo formativo das licenciaturas em geral, particularmente das ciências sociais e humanas, que são campos de conhecimento que abarcam pesquisas acerca da sociedade, da cultura, dos aspectos sociais e políticos.

Não raro, é notório que esses campos de conhecimentos apresentam desafios em relação à constituição de conceitos, capazes de operacionalizar a compreensão da totalidade social a que se propõe esclarecer. Encontram

dificuldades para explicar os fenômenos estudados, seja em função da complexidade dos fenômenos estudados, ou em razão das transformações constantes na sociedade e nos paradigmas científicos.

À sombra desta preocupação, conforme aponta um estudo realizado pelo professor Nestor Kaercher, que geralmente nas aulas de Geografia na Educação Básica:

o espaço e suas categorias (território, paisagem, lugar, região, rural, urbano, etc) estão muito pouco presentes e, quando estão presentes, são mais citadas do que discutidas; mais apresentadas como algo estático do que problematizadas. (KAERCHER, 2004, p.301).

Ao serem tratadas como conceitos estáticos as categorias geográficas e a noção de espaço perdem o potencial de auxiliar enquanto ferramenta conceitual leitura da realidade. Nessas circunstâncias, o espaço é palco, receptáculo, sem historicidade.

Observa-se que do mesmo modo que há uma tentativa de uma compreensão racionalizadora da realidade, há também uma visão do espaço deveras racionalista. Na medida em que, ignora-se o entendimento das espacialidades como resultante das práticas sociais. Desconhece-se a relevância do contexto social, cultural e histórico na produção de espacialidades.

Levando a uma percepção do espaço “parcial, truncada e, ao mesmo tempo em que o espaço se mundializa, ele nos aparece como um espaço fragmentado” (SANTOS, 1996, p.99). Ainda Santos vai se reportar a Frémont para destacar que temos um espaço “humanamente desvalorizado, reduzido a uma função. Pela ação sutil da família, da escola, dos *mass media*, o espaço se forma, se aprende e se vive na alienação”(IBID, ID.).

Diante de um processo educativo que considera o espaço como “um amontoado de dados que confundem o aluno”(KAERCHER, 1998, p.111), quais compreensões terão do espaço e da realidade senão um entendimento parcial? Que tipo de conhecimento é construído, senão conhecimento generalista sobre os acontecimentos? Quais habilidades intelectuais que esses “dados amontoados” desenvolvem, senão a memorização?

É diante desse contexto que o educador é desafiado a encontrar subsídios teóricos e metodológicos que possam contribuir com a construção de

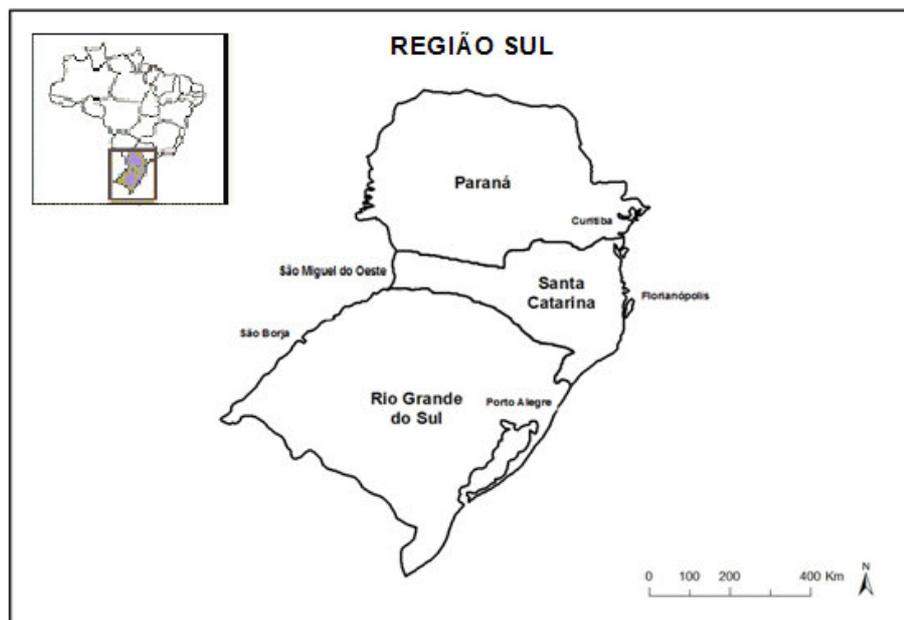
situações de aprendizagens voltadas à formação do sujeito historicamente situado. Neste sentido, a Filosofia da Educação ajuda a apontar as possibilidades da educação, por meio de uma análise crítica. Reconhecendo o papel da educação em “desenvolver os instrumentos por meio dos quais adquirimos o conhecimento”(PORTO, 2006, p.47).

Além disso, é por meio desses instrumentos que é possível constituir as condições situacionais educativas, para formação do sujeito historicamente situado, ativos no processo de conhecer. Nesta perspectiva empreende-se esta pesquisa, visando reconhecer a espacialidade enquanto matriz formadora (teoria) para constituir práxis educativas em que o contexto sócio-espacial dos sujeitos de aprendizagem seja reconhecido como importantes elementos pedagógicos e empíricos para a efetivação de aprendizagens como ato de conhecimento da realidade concreta.

1.2 Espaço/tempo da Práxis: Das aprendizagens vividas à elaboração de uma proposta teórico-metodológica

Foi por meio da observação da espacialidade do lugar onde nasci (zona rural do município de São Borja/RS) e do lugar onde fixei residência nos anos de 2000 a 2005 (São Miguel do Oeste/SC), conforme é possível identificar no mapa na figura 8, que tomei consciência de que os arranjos espaciais revelam empiricamente os processos sociais engendrados ao longo dos tempos. Desse modo, identifiquei a pertinência da teoria espacial de Milton Santos para apreender a ler o espaço, assim como a teoria pedagógica freireana para embasar pedagogicamente essa proposta teórico-metodológica.

Figura 1: Mapa Localização dos Municípios de São Borja/RS e São Miguel do Oeste/SC.



Fonte: Arquivo on line mapas. Org: CRUZ, Claudete R. da

A formação inicial em Licenciatura Geografia realizada na UNOESC-Campus São Miguel do Oeste/SC foi fundamental para o desenvolvimento de uma *consciência espacial*⁹. Esta consciência aliada à *leitura analítica e crítica da realidade cotidiana no lugar* em que constitui minha identidade, permitiu uma compreensão da história, da sociedade, da cultura, da educação e aprendizagem numa perspectiva dialética. Assim, foi desenvolvido meu interesse pelas questões sociais e culturais, em defesa de uma racionalidade social do ensino, ao invés da racionalidade técnica e instrumental.

A partir da observação das formas espaciais, constatei diferenças estruturais, sociais, geográficas, históricas e culturais entre o município onde nasci e o município em que fixei residência por seis anos.

A criação do município de São Miguel do Oeste foi resultado do envolvimento de todos os habitantes da Vila Oeste, dos líderes comunitários e dos homens públicos que empenharam na reivindicação e na conquista da emancipação político-administrativa.

⁹ “*Consciência espacial* como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano” (KAERCHER, 2002).

A região recebia, diariamente, caravanas de colonos procedentes do Rio Grande do Sul, mas não oferecia as mínimas condições para uma vida confortável. [...] Sem dinheiro, o Governo não destinava recursos para atender a população e, sem atendimento, não poderiam permanecer no lugar. [...] em 1953, modificou-se a concepção dos municípios originais (com emancipação). Era a porta que se abria para o desmembramento territorial de Chapecó. [...] Com elas (empresas colonizadoras) também vieram lideranças que se transformaram em importantes políticos. O interesse da população de São Miguel do Oeste pela política pôde ser percebido na eleição de 1950, quando Leopoldo Olavo Erig elegeu-se vereador com expressiva votação que se refletiu na vitória de José de Miranda Ramos, eleito prefeito de Chapecó. Ramos retribuiu, convidando Leopoldo Olavo Erig para ser seu líder na Câmara. Depois de mais de uma década de muito trabalho e inúmeros problemas, a população de São Miguel do Oeste comemorava a conquista da emancipação ao final do ano de 1953. (IBGE, 2010).

O município fica a 720m de altitude acima do nível do mar, possui clima Subtropical Úmido, o relevo predominantemente ondulado e montanhoso, temperaturas variam entre 15 a 30 graus Celsius, propicia à vegetação de Pinheiros (araucárias), o que favoreceu a implantação de empresas madeireira na região, e consolidou-se como a primeira atividade comercial a extração de madeira. Em 2010, São Miguel do Oeste/SC possuía população de 36.306 habitantes; área territorial de 234, 055 km²; densidade demográfica de 154, 89 hab /Km². (IBGE, 2010).

Figura 2: Zona Rural de São Miguel do Oeste/SC



Fonte: Arquivo on line clicrbs. Org: CRUZ, Claudete R. da

Além disso, a partir da observação das funções estabelecidas naquele espaço revelava-se a relação direta com as condições sociais da população. Caracterizada por uma agricultura familiar, a região atraiu a implantação de

diversos frigoríficos, o município de São Miguel do Oeste/SC destaca-se pelas agroindústrias, desde a criação de gado leiteiro, a criação de suínos e frangos, e também pelo turismo rural, entre outras atividades, gerando oportunidade de emprego aos moradores locais.

Figura 3: Forma espacial indicando atividades agroindustriais



Fonte: Arquivo on line terra viva. Org: CRUZ, Claudete R. da

Figura 4: Frigorífico Aurora/São Miguel do Oeste



Fonte: Arquivo on line Jornal Folha do Oeste.

A unidade da Aurora localizada em São Miguel do Oeste, contava em 2011, com aproximadamente 820 funcionários distribuídos nas áreas de produção, manutenção e administração. Com a capacidade de abate de 2.100 suínos por dia e industrialização de 85 mil quilos de presuntos e apresuntados

diariamente. Além destes, a unidade local produz resfriados, congelados e salgados, que são destinados para os mercados interno e externo. Tais produtos são exportados para países como Argentina, Uruguai, Honk Kong, África do Sul, entre outros.

Por sua vez, o município de São Borja¹⁰, diferente de São Miguel do Oeste que foi construído a partir da união dos colonizadores, foi uma das primeiras reduções jesuíticas das Missões. Foi fundado em 1682 quando do retorno jesuítico às Missões Orientais, sendo o mais antigo dos chamados Sete Povos das Missões. A pecuária foi, desde logo, centro de atividades, propiciada pela natureza do terreno (123m de altitude, clima subtropical, faz parte do bioma pampa, vegetação predominantemente de campos, gramíneas). Também a cidade foi alvo de ofensivas militares na Guerra do Paraguai.

O processo de ocupação e povoamento do estado gaúcho se acentuou devido à disputa de limites existentes entre Portugal e Espanha, o que fortaleceu a concessão de sesmarias pelo governo do Império, representando a concretização efetiva do domínio desse território por Portugal. Foi através das sesmarias que surgiram os latifúndios, pois as terras eram distribuídas desigualmente, sempre favorecendo aos poucos detentores de grandes rendas, contribuindo para o monopólio e concentração da terra que viria a se tornar uma das mais importantes estruturas econômicas do Estado.

De acordo com Censo 2010, São Borja possuía 61, 671 habitantes; com área territorial de 3.616,019 Km²; densidade demográfica é de 17,05 hab/Km². (IBGE, 2010). A pecuária continua, na sua maior parte, sendo realizada extensivamente e sem grandes transformações advindas da aplicação de capital. Todavia, recentemente a pecuária também contou com a aplicação de capital, que permitiu o desenvolvimento das cabanhas proporcionando uma

¹⁰ São Borja foi inicialmente aldeia de indígenas do grupo tape-guarani. Em 1750, passou ao domínio português, por força do Tratado de Madri, situação que prevaleceu até 1761, quando voltou à Coroa espanhola. Quarenta anos depois, Borges do Couto, Santos Pedroso e Ribeiro de Almeida, num golpe de audácia, incorporaram toda a área das Missões ao território português. A partir de 1810, foi sede da Comandaria-Geral das Missões, época em que foram feitas diversas concessões de sesmarias, e em 1834, de guarnição militar. Na Guerra da Cisplatina, foi teatro de operações contra as forças uruguaio-argentinas (1816/1827). Durante a guerra com o Paraguai, viu seu território invadido por forças de Lopes (1864). Na Revolução Farroupilha participou ativamente. São Borja declarou extinta a escravidão desde 7 de setembro de 1884. Em 13 de fevereiro de 1813, era aberto ao trânsito o trecho ferroviário para Itaqui. Nos anos de 1923, 1924 e 1930 foi centro de atividades revolucionárias contra o Governo estadual e o Poder central. (IBGE, 2010).

atividade pecuarista intensiva, modernizada e com aprimoramento zootécnico da bovino-ovinocultura. De acordo com Guimarães, o sistema latifundiário ainda se caracteriza como um sistema semicolonial e semifeudal, perdendo apenas a característica escravista dos seus caracteres originais, pois

embora não seja mais, como era, uma peça do mecanismo da metrópole, mantém-se como um apêndice das grandes potências industriais, para cujos mercados destina a quase totalidade de sua produção. E, apesar de não ser mais, como antes, um conjunto de senhorios autônomos, armados de todos os poderes de governo, conserva o mais forte vestígio da essência do medievalismo: o poder de coação extraeconômica, que lhe é conferido pela atual estrutura ultra-monopolizada da terra. (1981, p. 163),

Assim como as grandes propriedades agrícolas, Haesbaert considera a cabana como expressão da “articulação do espaço pastoril à economia capitalista. Ela é, por excelência, a empresa comercial que exige um enorme capital de exploração, com o objetivo particular de manter um importante rebanho de animais de raça, e uma dada concentração fundiária” (1988, p.62).

Figura 5: Forma espacial que abriga pecuária e produção de grãos (função) em São Borja



Fonte: Arquivo on line São Borja Portari

A pecuária, especialmente gado de corte, juntamente com a produção de grãos, como arroz, soja, trigo fazem parte da estrutura econômica do município. Resultando numa região

das mais deprimidas do Estado, sofrendo com elevados níveis de desemprego, uma economia baseada na atividade agropecuária tradicional (monocultura da soja e criação extensiva de gado), e a altos níveis de desigualdade social que se aliam a um baixo índice de desenvolvimento humano (CENCI, p.4, 2008)

Já o desenvolvimento econômico da mesorregião Oeste de Santa Catarina está diretamente relacionado ao setor primário, particularmente o agropecuário. Caracterizou-se pela predominância de pequenas unidades familiares de produção agrícola diversificada. Essas pequenas propriedades abrigavam a função de uma agricultura de subsistência, enquanto que o espaço geográfico do município de São Borja abrigou uma função, especialmente de pecuária extensiva, resultando em formas espaciais que confirmam o latifúndio como base da estrutura socioeconômica.

Diante das duas realidades espaciais, culturais, sociais, históricas e econômicas distintas, desencadearam alguns questionamentos a respeito do papel do espaço geográfico como importante indicador e revelador das relações sociais. É possível dizer que, o meu aprendizado acerca dos acontecimentos do meu entorno foi o que possibilitou a escrita deste projeto de tese.

Como já foi mencionado, o curso de Licenciatura em geografia permitiu o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade objetiva, concreta, assim como da leitura da palavra por meio da leitura do mundo, ampliando meu modo de pensar e o desenvolvimento de compreensões e questionamento em torno da relação e apropriação do espaço e da organização social, entre outras.

Além disso, considerando que à ciência geográfica cabe “estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço. Não se trata de sistemas de objetos, nem de sistemas de ações tomados separadamente” (SANTOS, 2006, p.39). Assim, na leitura da realidade tanto as ações humanas como os objetos precisam ser estudados, analisados e entendidos no seu contexto. Os objetos, para os geógrafos,

são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade. (SANTOS, 2006, p.46)

De modo que foi possível entender que a forma como ocorre a produção da nossa existência contribuiu ou não para o desenvolvimento da capacidade organizativa dos grupos sociais. Esse entendimento surgiu ao observar que em minha cidade natal, São Borja/RS, predominava um modo de organização do espaço baseado no latifúndio e que no município em que estava residindo, havia outra forma organização do espaço, outra configuração espacial; a ocupação do espaço estava baseada na agricultura familiar e na integração regional, embora com problemas ou imperfeições, e não desvinculado do modelo de produção nacional e internacional, constituía um modo de organização da vida social mais cooperativo e menos desigual.

Além disso, o meu entorno imediato confirmavam essas observações, a partir do entendimento das funções espaciais e sociais na minha própria localidade, chamada Rincão do Meio, município de São Borja/RS, conforme ilustram as figuras abaixo.

Figura 6: Lugar onde se iniciou as observações sobre arranjos espaciais



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Junho de 2012

Esta paisagem do lugar indica que meu entorno imediato de vivência e observação foi e é circundado por imensas áreas de campo, pastagens, plantações de arroz, criação de gado. Os cercados no entorno da propriedade do meu pai, como é possível identificar na imagem acima, revelam a partir da sua forma espacial as funções distintas que abrigam. Enquanto a propriedade do meu pai trata-se de uma propriedade destinada à agricultura de

subsistência, a propriedade vizinha voltada a produção agrícola e pecuária extensiva e intensiva¹¹, como ilustram as imagens abaixo.

Figura 7: Forma espacial evidenciando agricultura comercial



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Dezembro de 2011.

É importante destacar que, ao longo do processo de tomada de consciência, esses cercados, passaram adquirir significados distintos. Ademais, é comum, na cultura gaúcha, o “cultivo” de uma admiração aos campos, às fazendas, ao gado e ao cavalo.

No estágio de emersão na realidade¹² em que me encontrava, minha visão dos cercados não era crítica, mas ingênua. Como é bastante comum na cultura gaúcha, o gosto e a admiração pelos campos verdes, os animais, nem questionava o porquê de meu pai fazer chamado piquete em um hectare de terra para plantar a pastagem, enquanto, num mesmo espaço, havia campos de cem hectares de apenas um proprietário.

Notavelmente, as leituras de Milton Santos muito contribuíram para a compreensão dos processos de organização espacial, dos atores sociais

¹¹ Pecuária extensiva significa produção em grande quantidade, porém com métodos ainda tradicionais, enquanto a intensiva implica o emprego de tecnologia para melhoramento da produção, como por exemplo, inseminação artificial e confinamento do rebanho.

¹² Conforme Freire (1987) há três estágios de consciência que indicam a relação homem e mundo: Consciência intransitiva em que os indivíduos não ultrapassam o a esfera biológica de sua forma de vida (Emersão). A consciência transitiva ingênua já percebe a contradição social, mas ainda não é crítica, tende aceitar explicações homogeneizadora da realidade (Imersão). A consciência crítica, por sua vez, caracteriza-se pelo engajamento sócio-político e o compromisso em interpretar e transformar as situações-limites (Inserção). Este estágio de inserção crítica na realidade “é logos e práxis transformadora”(KRONBAEUR, 2010, p.88).

envolvidos, das intencionalidades ocultas presentes nas formas de apropriação do espaço. A partir disso, esses cercados causaram-me estranhamento. Aliás, nas viagens que realizava de um estado ao outro (RS-SC) indagava, questionava em torno da desigualdade espacial, das contradições sociais, na medida em que, observava vastas extensões de terra não cultivadas, ou sendo cultivadas e mantidas por apenas um dono. Que lógica é essa? Que joga tantas outras pessoas em condições sub-humanas a viver nas favelas. Elevando o êxodo rural e aumentando cada vez mais o processo de favelização em nosso país.

Nesse sentido, a leitura que hoje faço dos cercados e dos campos verdes é bastante distinta da minha leitura de mundo da minha infância. Observo que eles expressam a desigualdade social, resultante das relações sociais e das relações de trabalho.

Foi possível relacionar o contexto da minha práxis sócio-espacial com o processo de produção das diferentes espacialidades no território brasileiro. O qual foi fruto das

formas de ocupação, de territorialização e de acúmulo de riquezas por parte das forças hegemônicas que comandaram o macabro processo de desestruturação multiétnica e exploração tanto de índios, negros, caboclos, imigrantes e outros no espaço brasileiro. Um espaço construído socialmente para atender à expansão mundial do modo capitalista de produção, uma expansão calcada na exploração, na apropriação do tempo de trabalho e na partilha desigual da riqueza produzida.(LOBO, 2011, p.96)

Essas experiências existenciais e acadêmicas proporcionaram a identificação e o reconhecimento da espacialidade do lugar como importante elemento analítico e pedagógico. Foi meu contexto local e regional que possibilitaram a compreensão das desigualdades sócio-espaciais.

Fica evidente que a espacialidade revela de imediato as relações sociais. A nossa análise depende da escala geográfica que queremos investigar. Podemos identificar as contradições dos arranjos espaciais num determinado território local quanto regional. É por meio da materialidade dos objetos geográficos e das relações sociais expressas no espaço, que observamos, analisamos e compreendemos os processos de produção do cotidiano. É desse modo que a existência torna-se produtora da sua própria pedagogia, como postulou Milton Santos.

Essa concepção de Santos da existência enquanto produtora de sua própria pedagogia se fortalece enquanto dimensão pedagógica quando encontramos em Freire o seguinte pensamento: de que a compreensão do mundo passa pelo entendimento do lugar de nossas vivências e experiências cotidianas. Assim, se referiu Freire que

antes de tornar-se um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraizar, me mundializar(1995, p.5).

Sem dúvida, a espacialidade do lugar se torna a base dos nossos referenciais pessoais e espaciais¹³. Callai (2004) concebe o lugar como espaço onde se constrói a identidade social e o sentimento de pertencimento. Os referenciais espaciais, da mesma forma que os pessoais e teóricos, influenciam fortemente na nossa visão de mundo, nossas opções políticas- pedagógicas, Freire reconheceu, percebeu e utilizou esses referenciais existenciais para efetivar uma educação como ato de conhecimento da realidade concreta.

¹³ O referencial espacial diz respeito às relações estabelecidas entre o ser humano e o meio, que é também herança cultural, mas é mediada pelos sentidos. Desse modo, o nosso corpo é o primeiro mediador de nossas relações com o meio. Assim, são os nossos referenciais espaciais servem como *suporte* para a realização de nossa existência.

1.3 Estado de Questão e Justificativa: Levantamento bibliográfico para situar a especificidade e a relevância da tese

O importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim pensar o que ninguém pensou sobre algo que todo mundo vê. Schopenhauer

O estado de questão tem o objetivo de “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”(THERRIEN, 2004, p.8).

Conforme acrescenta o referido autor o estado da questão “tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo (IBID, ID)”¹⁴. Portanto, “transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias”(ibid, p.9).

Nestes termos, o estado de questão busca situar a contribuição da pesquisa para o tema investigado. Embora, a espacialidade seja um tema interdisciplinar, como destacou Santos que

o espaço está no centro das preocupações dos mais variados profissionais. Para alguns, objeto de conhecimento, para outros simples meio de trabalho. Há desde os que o veem como um produto histórico, até como um processo histórico. Poderíamos dizer que o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos (SANTOS, 1988, p.61).

Apesar da interdisciplinaridade do tema em foco, não há registros de pesquisas que tenham objetivado sistematizar uma Pedagogia do Espaço. Há pesquisas em torno da influência da espacialidade no contexto educativo, seja na perspectiva do conforto ambiental (arquitetura) seja na aprendizagem infantil em relação à distribuição dos objetos no espaço físico da escola (pedagogia) ou no desenvolvimento de uma consciência espacial no âmbito da ciência geográfica. No entanto, não há uma proposta teórico-metodológica como esta

¹⁴ O estado da arte é mais abrangente que estado da questão. O estado da arte tem objetivo de “Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento”(THERRIEN, 2004, p.8)

que ora apresento, visando a situar a espacialidade enquanto, matriz formadora, pedagógica.

Foi realizada uma investigação em torno da temática – espacialidade no contexto educativo - e dos principais autores que fundamentam a pesquisa, Paulo Freire e Milton Santos. Essa investigação foi feita nos periódicos virtuais, de grande circulação como SciELO, Elsevier, CEDES- Centro de Estudos Educação & Sociedade; nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das diversas universidades brasileiras, como Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco, entre outras. Como, também, foi feita uma operação de busca geral no sistema de *curriculum lattes*, pela plataforma lattes, assim como, nos anais dos seminários, congressos, colóquios em que participei durante o processo de elaboração da tese.

Não é raro encontrar pesquisas e artigos que citam os dois autores, Paulo Freire e Milton Santos. Diversos pesquisadores já utilizaram esses dois teóricos como referências e muitos ainda utilizarão para fundamentar suas investigações em razão de suas obras tornarem-se verdadeiros clássicos, na medida em que oferecem ferramentas intelectuais para compreensão da realidade na atualidade. No entanto, foram poucos os que estabeleceram um diálogo entre eles para compreender determinado objeto de pesquisa. Mas, entre os pesquisadores que realizaram seus estudos, assim como fundamentam suas leituras de mundo em Santos e Freire, pode-se citar Callai (1998, 2004, 2005) e Kaercher (1998, 2004). Eles buscaram nesses referenciais elementos para qualificar a educação geográfica, no sentido de oferecer embasamento pedagógico ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Já Sandro Pitano e Rosa Noal (2009) fazem aproximações entre Freire, Santos e Rousseau para pensar novas perspectivas de análise para a Educação Ambiental.

Silva (2008); Berino (2010) Fontana (2008) estabelecem aproximações entre Freire e Santos para pensar a constituição do cidadão contemporâneo e possibilidades de novas formas de sociabilidades mais justas e solidárias.

Carmem Perez (2001) destaca a possibilidade do aprendizado de uma leitura do mundo e do espaço.

Entretanto, como já foi mencionado, apesar das aproximações entre os principais autores que fundamentam esta tese, não há registros de uma perspectiva pedagógica com vistas a situar as espacialidades enquanto matriz formadora, reconhecendo a práxis sócio-espaciais dos sujeitos de aprendizagem, como indispensáveis à construção de um conhecimento dialogicamente situado.

Para tanto, evidencia-se a espacialidade enquanto matriz pedagógica, formadora e apresentam-se os aportes teóricos e metodológicos, com base na teoria pedagógica freireana e na teoria espacial miltoniana, para constituição das situações educativas voltadas a efetivação de aprendizagens como ato de conhecimento da realidade concreta.

Assim, a pedagogia do espaço emerge como uma perspectiva de construção de um conhecimento escolar, tomando como unidade de análise empírica a espacialidade das práticas sociais.

No entanto, é oportuno destacar que, antes de se incorporar à espacialidade no processo educativo, é preciso situar a noção de espaço. Haja vista que, foi construído um discurso social e cultural que tentou afirmar a espacialidade como uma fronteira entre 'o dentro e o fora', 'o permitido e o não permitido', 'o desenvolvido e o subdesenvolvido'. Reconhecendo isso, Foucault (1989) considerou o espaço, como mediador das relações sociais, e pode ser visto como uma forma de controle social. Lefebvre (1991) também destacou que pode servir como domínio do homem sobre a natureza.

Esses autores realizaram análise em torno de como a noção de espaço foi concebido nos seus contextos sociais e históricos. É certo que a concepção pedagógica ou cultural, que utiliza a noção de espacialidade para separar, distinguir, excluir, proibir contribuiu na legitimação de um processo de (des) valorização do sujeito e do seu conhecimento pela sua localização geográfica, (re) produzindo a ideia de que o espaço serve para distinguir, delimitar "territórios".

Berger e Luckman afirmam que nesta perspectiva de espacialização do conhecimento, o acesso ao acervo de conhecimento nos localiza socialmente, exemplificando nestes termos, se "sei que sou pobre, por conseguinte não

posso esperar viver num bairro elegante” (2005, p.65). Desse modo, minha participação social no acervo de conhecimento já está definida/ determinada pela minha localização geográfica.

Evidentemente a racionalidade dominante, ao eleger os acervos de conhecimentos válidos, legitimam a desvalorização pela sua “localização” dos indivíduos na sociedade”, contribuindo para que o poder dominante os maneje de maneira apropriada.

Deste modo, é possível entender porque o saber da favela, bairros pobres ou da zona rural, por exemplo, é desvalorizado, adotando a ideia que o acervo de conhecimento está nos grandes centros urbanos. Assim, os governantes (como a própria escola) além desvalorizarem esses indivíduos pela sua localização, ignoram também seu saber, sua cultura, sua dignidade e passam tratar como coisas, que são manejadas e manipuladas, dependendo dos interesses dominantes (do saber das elites).

Nestas condições o acervo de conhecimento existente na favela ou, das populações indígenas, dos trabalhadores rurais, por exemplo, é continuamente desvalorizado. Algumas vezes, é considerado irrelevante pela sociedade globalizada, além de ser um acervo estratégico para a acumulação do capital. Essas espacialidades não habituais, não normativas são consideradas malélicas, e completamente desvalorizadas. Conforme Santos “o espaço é manipulado para aprofundar as diferentes classes [...] acarreta um movimento paradoxal: o espaço que une e separa os homens” (2007, p.33).

No entanto, Santos acredita que “um dia ou outro tornará a escola da desalienação”(2011, p.95). Nos últimos dias essa constatação de Milton Santos, tem se tornado mais evidente, a partir de diversos acontecimentos cotidianos, como por exemplo, o “*rolezinho*”. Este se trata de um movimento de contestação pelo acesso ao espaço público, que se iniciou com jovens da periferia de São Paulo, que organizavam via *facebook* encontros no shopping.

A antropóloga Rosana Pinheiro considera “o ato de ir ao shopping um ato político: porque esses jovens estão se apropriando de coisas e espaços que a sociedade lhes nega dia a dia” (2013, p.1). Observa-se, que o uso do espaço e a sua forma representa uma ordem simbólica subjacente, histórica e socioculturalmente construída (BERGER; LUCKMANN, 2005). Entende-se a

partir daí, o estranhamento que causa a presença do pobre dentro de um espaço histórico e culturalmente apropriado pela elite.

É evidente que frequentar o shopping para ostentar as marcas não representa resistência. No entanto, a presença das diversas classes sociais nesse espaço revela a perversidade do sistema socioeconômico dominante, seja pela forma como os jovens pobres são tratados, pelo modo como são vistos ou vigiados. Nesse sentido, Freire também reconheceu que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (2010, p.45).

Os objetos geográficos, as formas espaciais, as expressões coletivas vivenciadas no lugar onde vivemos tornam-se indicativos da natureza das relações sociais que estabelecemos no nosso dia-a-dia. O cotidiano diz Certeau “é aquilo que nos é dado a cada dia, nos pressiona dia após dia (...). Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar (...) é o peso da vida (...) é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”(2005, p. 31).

Conforme Santos

para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade. Os objetos que constituem o espaço geográfico são obrigatoriamente contínuos e a população de objetos considerada pelo geógrafo não resulta de uma seleção, ainda que sábia e metódica, do pesquisador. O espaço dos geógrafos leva em conta todos os objetos existentes numa extensão contínua, todos sem exceção. Sem isso, aliás, cada objeto não faz sentido.(1996, p.46)

Apreender a ler o espaço implica “ad-mirar”, observar, analisar o cotidiano, a distribuição dos objetos geográficos no espaço. Esse processo analítico é indispensável para compreender a dinâmica da totalidade social, para desvelar as estratégias dos grupos dominantes em conservar e manter o poder. Apesar disso:

a estratégia capitalista é evitar aparecer como um conjunto global e coerente de empreendimento. Ações isoladas podem parecer inofensivas, mas quando consideradas no seu conjunto deixam claras as consequências perniciosas que envolvem (SANTOS, 1977, p. 33).

A estratégia dominante em manter o poder e criar um padrão de normalidade necessita ser pensada em termos de uma finalidade “totalizadora

e totalitária”, que se mantêm por meio de uma “espacialidade colonial” (SKLIAR, 2003). No entendimento do autor a espacialidade colonial é

um aparato de poder que se articula e se sustenta a partir de um duplo mecanismo diferenciador: por um lado, a ilusão de reconhecer as diferenças do outro e de fazê-lo em sua aparência mais externa, na mímica de um diferencialismo racial, linguístico, histórico, sexual, cultural, etc; por outro lado, e ao mesmo tempo, o de repudiar essas mesmas diferenças, dissimulá-las, mascará-las, desativá-las até convertê-las em puro exotismo, em pura alteridade de *fora*. Em síntese: trata-se de reconhecer a diversidade como dado descritivo e transformá-la, em seguida, em um longo e penoso processo de alterização, em sua vitimização e em sua culpabilidade. (2003, p.105)

Dessa maneira, o poder dominante produz a representação do outro como o maléfico, situando-o em uma espacialidade distinta do padrão de “normalidade” ou “desenvolvimento”. Situando o outro, “anormal” na condição de “subdesenvolvido”. Nesse sentido, Skliar observa que a espacialidade colonial se estabeleceu a partir da violência/invenção/fixação/normalização e tradução do outro” (ibid, p.131).

Skliar faz uma crítica também à espacialidade multicultural, que “parece disseminar a estratégia de pluralismo da mesmidade/diversidade/acolhimento-hospedagem/respeito-tolerância, na direção do outro”(op.cit.).

Contudo, o autor chama atenção que:

o multiculturalismo humanista liberal prega- e está convencido de- a igualdade natural entre os homens. Disse-nos que as situações desiguais são consequência da insuficiência de oportunidades sociais, legais e/ou educativas, mas não o resultado de uma privação cultural que possa ser atribuída às minorias. (SKLIAR, 2003, p.134).

O outro multicultural deixa de ser um outro “marginal”, torna-se um outro que pode vir a ser igual, desprovido de diferenças radicais, na medida em que é “um outro a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o outro-a-ser-tolerado (e/ou o outro-a-ser-aceito, e/ou a-ser-respeitado, e/ou a-ser-reconhecido”(SKLIAR, 2003, p.143)

As constatações de Skliar em torno da espacialidade multicultural, contribuem para alertar a importância de se evidenciar os fundamentos teóricos e metodológicos relacionados à maneira como se conceitua e pensa o espaço. O autor afirma que a espacialidade multicultural tende a configurar “um espaço-tempo que parece despovoado de todo sujeito e de toda subjetividade” (SKLIAR, 2003, p.83). Para reverter essa situação é que se justifica a

incorporação da espacialidade no contexto educativo enquanto elemento pedagógico e constituinte da relação pedagógica, reconhecendo a espacialidade como matriz formadora.

Neste aspecto esta perspectiva pedagógica torna-se estratégica para constituir situações de aprendizagens que estimule a ler a realidade tal como ela é, dotada de subjetividades, percepções, contradições, negações, exclusões. Como anunciou Foucault:

a grande obsessão do século XIX foi, sabe-se, a história: temas do desenvolvimento e da estagnação, temas da crise e do ciclo, da acumulação do passado, do grande excesso de mortos, do resfriamento ameaçador do mundo. [...] A época atual seria talvez sobretudo a época do espaço. Estamos na época da simultaneidade, estamos na época da justaposição, na época do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo é experimentado, creio, menos como uma grande vida que se desenvolveria através do tempo, do que como uma rede que liga pontos e entrecruza seu emaranhado. Talvez seja possível afirmar que alguns dos conflitos ideológicos que animam as polêmicas de hoje em dia se desenrolam entre os devotos descendentes do tempo e os aferrados habitantes do espaço.(2013, p.1)

A instituição escolar anula o outro, seus saberes, sua cultura assim como suas espacialidades a partir da exclusão da experiência vivida no processo de educativo. De acordo com Arroyo “a marginalização da cultura como matriz pedagógica está relacionada com a marginalização de dimensões fundamentais na formação do ser humano” (2010, p.50).

Neste sentido, quando Freire considerou a perspectiva pedagógica “bancária” como desumanizadora, não exacerbou-se, nem se tratou de um equívoco intelectual. Haja vista que, o abismo entre teoria e a prática é mantido justamente para impossibilitar o desvelamento das contradições sociais e para manter “marginalizados” os processos de formação.

A busca pela efetivação de situações de aprendizagem considerando a espacialidade como dimensão formadora significa, em última análise, a procura pelo desvelamento das contradições sociais a partir da realidade imediata, da materialidade das ações humanas sobre o espaço e de valorização do lugar geográfico, social, histórico, cultural e epistemológico de onde falam os sujeitos.

Essa perspectiva vem ao encontro da necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico voltado a promover “condições objetivas a essas

classes sociais de conhecerem criticamente os motivos históricos pelos quais se encontram nessa posição social” (RAYS, 2001, p.34). Na medida em que se reconhece que “nossa sociedade mantém-se dividida em classes que ocupam posições antagônicas na estrutura social, resultando, conseqüentemente na hierarquia e na divisão do trabalho humano” (op.cit.). A educação escolar precisa oferecer instrumentos intelectuais para a compreensão e inserção crítica do sujeito na realidade em que vive.

A aprendizagem, como ato de conhecimento da realidade concreta, não tem a intenção de produzir um conhecimento universalizador, homogeneizador. Porém, objetiva construir um conhecimento dialogicamente situado, em que busca a reciprocidade teoria-prática pela reciprocidade sujeito-objeto. Isto é, em que o sujeito no processo dialógico, dialético e hermenêutico estabelecido com seu objeto de estudo, produz um conhecimento relativo à sua situacionalidade.

É a partir do reconhecimento de sua “situação no mundo” que permitirá que o sujeito assuma sua tarefa histórica de assumir-se enquanto agente criador e transformador das suas condições existenciais.

Pois, conforme Freire

quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, por que é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais” (1979, p.35).

Considerando que, o espaço geográfico manifesta a materialidade das práticas sociais, através das suas formas espaciais, a espacialidade pode configurar-se como importante elemento pedagógico e analítico. Isso porque é este é o ponto de partida para a apreensão da realidade concreta (ponto de chegada). A espacialidade é entendida na perspectiva miltoniana como “um momento das relações sociais geografizadas, o momento da incidência da sociedade sobre um determinado arranjo espacial” (SANTOS, 1988, p.73/74).

Sob este ponto de vista, a espacialidade revela sempre o presente, enquanto o espaço revela a totalidade do processo social, ao mesmo tempo em que é um fator social. O espaço é “resultado da geografização da sociedade sobre a configuração territorial” (SANTOS, 1988, p.77). A relação

estabelecida entre espaço e sociedade é estrutural, enquanto que a relação entre espacialidade e sociedade é funcional.

No entanto, para compreender a dinâmica global da sociedade sobre o espaço, é fundamental analisar as suas partes, suas individualidades (as espacialidades) para vislumbrar sua compreensão enquanto totalidade. Como destaca Santos “a teorização depende de um esforço de generalização e de um esforço de individualização” (1988, p.58). A generalização dá as possibilidades e a individualização (conhecimento situado) indicando as especificidades, as particularidades.

Nestes termos, o objetivo geral da tese é elaborar e fundamentar uma Pedagogia do Espaço, visando situar a espacialidade enquanto matriz formadora, a fim de que a práxis sócio-espacial dos sujeitos de aprendizagem sejam reconhecidas como elemento pedagógico e analítico capaz constituir situações educativas como ato de conhecimento da realidade concreta.

Para tanto, os objetivos específicos, são os seguintes: explicitar o caráter formativo da espacialidade do lugar na pedagogia freireana; especificar os elementos teóricos e analíticos da concepção sócio-espacial de Milton Santos; apontar categorias geográficas, analíticas e pedagógicas como ferramentas conceituais capazes de estabelecer aproximação dialógica do objeto de estudo, contribuindo para sistematizar a leitura da realidade a partir da leitura do espaço; apresentar as implicações pedagógicas da pedagogia do espaço, para construção de um conhecimento dialogicamente situado, sua relevância para superação da consciência ingênua para consciência epistemológica a partir do desenvolvimento de habilidades investigativas, sociais e espaciais essenciais ao sujeito historicamente situado.

No próximo item, será explicitado o processo de sistematização desta tese. É importante destacar que os movimentos da pesquisa mencionados a seguir, já indicam elementos que constituirão a pedagogia do espaço enquanto proposta pedagógica. Assim, é possível observar, que as categorias utilizadas pela autora na elaboração da pedagogia do espaço estão em correspondência com as categorias necessárias indicadas como subsídios teóricos e metodológicos para efetivação de uma aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta, conforme se apresenta posteriormente no capítulo 3.

1.4 Os movimentos de sistematização da Pedagogia do Espaço: a perspectiva metodológica¹⁵

Um plano para a aquisição de ideias só é bom se nos tenta continuamente a abandoná-lo, se nos convida a nos desviar dele, a farejar à direita e à esquerda, a nos distanciar, a girar em círculos, a divagar, a nos deixar levar pela obtenção e pelo tratamento de ideias. Aferrar-se com rigor a um plano de busca de ideias é anestésiar a intuição. Jorge Wagensberg

A tomada de consciência do que somos hoje, das nossas escolhas, dos posicionamentos, dos conceitos e dos engajamentos é resultante do desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais no processo de interação com o mundo. Isso, por sua vez, irá configurar nossa consciência ética - política - social e espacial, que tem suas raízes profundas nos valores vivenciados, nas maneiras de pensar apreendidas, nos modelos educativos interiorizados, nas leituras de mundo, nos espaços territorializados¹⁶ e projetos de vida intencionados.

Os referenciais filosóficos, epistemológicos, ideológicos, político e pedagógico da sociedade vão sendo historicamente definidos e geograficamente situados no decorrer da formação do sujeito. De modo que, todo trabalho de pesquisa e de investigação¹⁷ tem de ser entendido no seu contexto histórico, social, cultural, espacial e subjetivo. Não para delimitá-lo num determinado quadro teórico, mas para explicitar sua originalidade, especificidade e identidade enquanto uma construção sócio-cultural da humanidade. Além disso, a construção desse conhecimento dialógico e historicamente situado permite o reconhecimento do posicionamento do autor diante das questões de pesquisa, que evidencia seus interesses, seus projetos,

¹⁵ Refere-se à abordagem metodológica que orientou o processo de ordenação e estruturação das ideias. Considerando o método não como um rigoroso programa a ser aplicado, mas como uma perspectiva de conhecimento, de abordagem sobre o objeto de estudo, “uma estratégia “para” e “do” pensamento” (MORIN, 2003).

¹⁶ O território surge com o processo de apropriação do espaço, é assim territorializado por pessoas ou instituições.

¹⁷ De acordo com Bastos, existe diferença conceitual entre pesquisa e investigação na obra central de Paulo Freire. A pesquisa “carece de movimento, diálogo, comunicação para sua produção”. Enquanto que a investigação centra na interação dialógico-problematizadora como ponto de partida do processo educativo e da dialogicidade, inclusive para validação dos conhecimentos produzidos” (2010, p.316).

suas filiações. Reconhecendo o cientista como sujeito cognoscente, como agente ativo no acontecimento cognitivo.

Desse modo, minha preocupação com as questões centrais da tese não emergiram apenas referentes ao contexto geral de educação. Mas, elas assumiram lugar de destaque ao longo da minha experiência pessoal e acadêmica (nos capítulos posteriores serão retomadas).

A explicitação deste processo de sistematização da pesquisa destina-se a apresentar os movimentos de pesquisa realizados para sistematizar a pedagogia do espaço como uma proposta pedagógico-analítica, situando a espacialidade enquanto matriz formativa, pedagógica.

Essa proposta foi sistematizada a partir da articulação de fundamentos teórico-metodológicos às vivências de situações concretas, em que se encontraram elementos reveladores da consistência desses fundamentos, para a elaboração da pedagogia do espaço. Tal articulação aconteceu a partir de três movimentos dialeticamente¹⁸ relacionados:

1- Observação da práxis sócio-espacial, isto é, da leitura de mundo apreendida pela experiência¹⁹ cotidiana vivenciada em distintos espaço/tempo e culturas;

2- Estudo das teorias científicas, aliada a reflexão da práxis e interpretação hermenêutica das obras;

3- sistematização e fundamentação de uma perspectiva pedagógica incorporada às teorias e a realidade concreta, ao mundo vivido, como ilustra quadro abaixo.

¹⁸ A *dialética* é desenvolvida por meio de termos que articulam as ideias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de transformação da natureza e da realidade social.(MINAYO, 1996, p.227).

¹⁹ Para Dewey é a partir da experiência e da compreensão das relações entre o indivíduo e o meio, que os atos adquirem significado para a pessoa, e “ela aprende a conhecer-se e também a conhecer o mundo dos homens e das coisas”. (1959, p. 301)

Quadro 3: Três movimentos do método de pesquisa



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

O primeiro movimento de pesquisa refere-se a minha leitura de mundo, consistiu num olhar analítico e reflexivo sobre a minha práxis sócio-espacial, referente ao lugar onde nasci (está detalhadamente exposto no item 1.2 deste capítulo).

É relevante destacar, ainda, que essas observações sobre as experiências sócio-espaciais, que estão situadas como primeiro movimento de pesquisa, não foram realizadas num período pré-estabelecido num cronograma de pesquisa. Ao contrário, são observações oriundas da *leitura de mundo*²⁰ apreendida em distintos espaços/tempos: Espaço/tempo de vivências em São Borja/RS (contexto da práxis sócio-espacial da infância), São Miguel do Oeste/SC (contexto da graduação) e Pelotas/RS (contexto da Pós-Graduação).

A *observação* compreende momento em que o “pesquisador procura observar a vida social em movimento da comunidade com que está envolvido, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam” (OLIVEIRA, 1999, p.29). O ato de observar está relacionado ao ato de *Ad-mirar* a que se refere Freire, que significa direcionar o

²⁰ A *leitura de mundo* implica na compreensão crítica da realidade, que ocorre na medida em que, ao aprender a dizer sua palavra, os sujeitos pronunciam o seu mundo (FREIRE, 1987), levando-os a perceber as relações humanas e a realidade como resultante de uma construção social, política, histórica e cultural engendrada, mantida ou em vias de transformações por homens e mulheres em distintos espaço/tempo.

olhar para algo. Conforme Escobar *Ad-mirar* para Freire “é dirigir o olhar para o objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não eu, tomar distância do objeto, separando a subjetividade da objetividade”(2010, p.24). A partir da observação e da *admiração*, que surge às questões investigativas, que acontece por meio da identificação das *temáticas geradoras, das situações-limites*.

De acordo com Oliveira, este trabalho de observação do pesquisador, implica em dois outros movimentos, que são:

de construção, pelo pesquisador, de suas hipóteses de base, elaboradas a partir de sua intuição de uma determinada problemática e de sua observação dos diferentes aspectos da vida social da comunidade; a verificação da validade e da consistência dessas hipóteses iniciais a partir de entrevistas realizadas com os protagonistas da experiência. (1999, p.29)

De acordo com a citação, ao observar determinada realidade, é possível que o pesquisador induza e elabore algumas hipóteses. No entanto, é na investigação-ação, que se estabelece o diálogo problematizador com o universo pesquisado, e, é por meio da análise reflexiva que o pesquisador vai verificar sua validade e fundamentar suas hipóteses.

A reflexão “desde que realmente crítica, nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas como o homem conhece, nas suas relações com o mundo (FREIRE, 1977a, p.27). A reflexão é condição necessária para construção de um conhecimento compreensivo, capaz de aproximar contexto teórico e contexto concreto/prático.

O processo de estudo analítico e hermenêutico²¹ das teorias científicas, especialmente na concepção espacial de Milton Santos e na teoria pedagógica freireana, configurar-se-ão num segundo movimento de pesquisa.

E, por fim, é relevante considerar o terceiro movimento este processo de sistematização da práxis sócio-espacial, onde se busca evidenciar como esse contexto das experiências vividas e as teorias mencionadas acima contribuíram para evidenciar a pedagogicidade do espaço. Além disso, oferecer aportes

²¹ A *hermenêutica* se move entre os seguintes termos: compreensão como a categoria metodológica mais potente no movimento e na atitude de investigação; liberdade, necessidade, força, consciência histórica, todo e partes, como categorias filosóficas fundantes; e, significado, símbolo, intencionalidade e empatia como balizas do pensamento. (MINAYO, 1996, p.226)

teóricos e metodológicos para construção de um conhecimento historicamente situado, apresentando também as habilidades intelectuais dele resultante.

A pesquisa científica para garantir o *status* de cientificidade é preciso ser sistematicamente planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas. Lembrando como destacou Boaventura de Souza Santos de que “cada método é uma linguagem. A realidade responde na língua em que é perguntada”(2003, p.78). Considerando que o método orienta a relação estabelecida entre sujeito e objeto de conhecimento, é indispensável apontar o método utilizado para efetivação desta construção teórica e que mediou a minha leitura da realidade.

Assim, os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração desta pesquisa, tiveram como base a perspectiva hermenêutica e dialética. Foi por meio desta opção metodológica que se realizou a *restituição sistemática* das observações, reflexões, interpretações e sistematização do conhecimento sobre o tema em questão.

Optei pela hermenêutica-dialética (tomando como base as pesquisas realizadas por Minayo) como a perspectiva mais apropriada para orientar os caminhos da pesquisa. Essa escolha deu-se em função de que essa metodologia oferece instrumentos de interpretação e análise capaz de abarcar o processo de sistematização do conhecimento a partir do contexto das experiências vividas. Como destaca Minayo (1996) a hermenêutica se apresenta como a arte da compreensão, enquanto a dialética como arte do estranhamento e da crítica.

O pensamento dialético, diz Giroux

liga tanto à crítica como à reconstrução teórica. Como uma forma de crítica, desvela valores que são frequentemente negados pelo objeto social sob análise. A noção de dialética é crítica por revelar as “insuficiências” e as imperfeições dos sistemas de pensamentos “acabados” [...] revela a não completeza onde a completeza é afirmada [...] argumenta que há um vínculo entre conhecimento, poder e dominação.(1983, p.16)

Nestes termos, pode-se dizer que, as questões de pesquisa iniciaram-se a partir do estranhamento, da crítica (dialética) direcionada às experiências vividas e o processo de compreensão ocorreu por meio de exercício investigativo interpretativo e reflexivo. Ademais, busquei alinhar o método com

os objetivos da pesquisa e com a posição teórico-metodológica defendida pelos autores principais que compõem o referencial teórico.

As questões de pesquisa também emergiram em espaço/tempos distintos durante a escrita da tese. A primeira questão de pesquisa emergiu a partir do meu estranhamento diante das minhas experiências sócio-espaciais vivenciadas em distintos espaços/tempo. Foi por meio de ferramentas conceituais oriundas da teoria pedagógica Freireana e dos estudos desenvolvidos por Milton Santos, que foi possível sistematizar minha leitura de mundo e qualificar minha compreensão sobre a dinâmica social.

Em um primeiro momento, a pesquisa buscou responder *se as categorias pedagógicas freireanas, as categorias analíticas e geográficas poderiam oferecer rigorosidade metódica a análise da realidade.*

Constatei que as categorias analíticas e pedagógicas contribuem na leitura da realidade, na medida em que evidenciam os elementos constituintes da realidade social impressa na materialidade do espaço. Verifiquei que as categorias pedagógicas freireanas contribuem para aproximar dialógica-dialeticamente e sistematizar criticamente o conhecimento referente ao objeto de conhecimento, qual seja a realidade concreta. Enquanto que as categorias analíticas miltonianas oferecem elementos analíticos capaz de desvelar os processos econômicos, políticos e culturais subjacentes as relações sociais materializadas no espaço.

Na mesma medida foi possível perceber que a pedagogia do espaço pode contribuir na construção de um conhecimento dialogicamente situado, assim como na formação do sujeito historicamente situado a que se refere Freire. Uma vez que, diante do contexto de globalização em que o “espaço tornou-se mercadoria universal”, *esta proposta tem potencial para (re) valorizar o lugar*, preocupação que fazia parte também das indagações do geógrafo Milton Santos, no sentido de “*como modificar o valor atualmente atribuído aos lugares?*”

Foi por meio de diálogos em diversos contextos e da realização das experiências pedagógicas que a intenção da pesquisa ultrapassou a necessidade de demonstrar a pedagogicidade do espaço, isto é, apontar a espacialidade como importante elemento no processo educativo. Considerando como aponta Eco que “fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas

próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um objeto que, como princípio, possa também servir aos outros.” Buscou-se ir além, identificar e acrescentar as implicações pedagógicas e sociais desse aprendizado.

Deste modo, identificado o potencial analítico e pedagógico desta proposta, a partir das experiências pedagógicas realizadas durante estágio no período em que elaborava a tese, verificando as percepções dos alunos, seus comportamentos e desejos, questionei-me acerca de:

- *Quais conhecimentos e habilidades intelectuais a aprendizagem do espaço como ato de conhecimento da realidade concreta, numa perspectiva de valorização dos contextos sociais, espaciais e culturais e de reconhecimento do saber dos educandos estimula?*

Reconhecendo, como aponta Demis que

uma forma de ensinar [...] expressa uma forma de educação específica do homem, seu desenvolvimento e sua adaptação para a vida em sociedade. Não possuindo um fim em si mesma, a forma de ensinar possui determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada. (2001, p.10)

A forma como são conduzidas as relações pedagógicas, no cotidiano escolar, nos fornecem evidências das teorias pedagógicas adotadas pelo educador. Além disso, nos informam a respeito do tipo de formação e do projeto social com o qual o educador está comprometido.²²

Assim, tem-se, por exemplo, a teoria e a prática pedagógica tradicional, centrando a ação educativa no professor; a pedagogia nova, enfatizando o processo de aprendizagem no aluno; a pedagogia tecnicista, valorizando o planejamento sistemático e metodológico da ação pedagógica; e a pedagogia progressista, entendida como práxis educativa, na medida em que, busca estabelecer articulação teórica e prática entre elementos que compõem a relação pedagógica (professor, aluno, conteúdos/saberes, recursos e realidade).

²² Damis salienta que “o trabalho intelectual, estando organicamente articulado aos interesses e às necessidades de determinado grupo ou classe social, organiza uma forma específica de desenvolver e avaliar sua prática” (2001, p.28). Ficando evidente que a forma como os elementos da relação pedagógica são abordados direciona o “como ensinar” para atender a finalidades sociais específicas. Oferecendo ao aluno perspectivas teóricas e práticas para determinada compreensão de mundo, o qual acaba adquirindo determinados valores e habilidades.

Essa compreensão da práxis pedagógica progressista leva em conta quatro pressupostos básicos, conforme aponta Damis (2001):

1- O mundo humano, como transformação da natureza para produzir a sobrevivência material da humanidade, é produto de um processo social de trabalho no qual o homem é agente, processo-produto;

2- A estrutura da sociedade está fundamentada, historicamente, em relações sociais de trabalho que dividem os homens em classes sociais opostas, conforme a participação de cada grupo ou classe como proprietário ou mão-de-obra da produção;

3- O Estado como superestrutura, produto (jurídica, político e ideológico) de relações materiais de trabalho que os homens estabelecem entre si;

4- As instituições da “sociedade civil”, estando adequadas a uma base econômica, produzem uma forma de estabelecer relações teórico- práticas com esta realidade, isto é, uma forma específica de compreender e desenvolver sua prática, a partir das condições e necessidades predominantes.

Portanto, evidencia-se que esta teoria está comprometida com a formação do sujeito historicamente situado e, também, com a construção de uma sociedade mais justa.

Diante desse contexto, no processo de sistematização da pedagogia do espaço ao relacionar aportes teóricos e metodológicos para efetivar processos de aprendizagem como o ato de conhecimento da realidade concreta, relacionou-se também um conjunto de habilidades intelectuais inerentes a esse aprendizado. Configurando esta perspectiva pedagógica, como uma proposta teórica - analítica comprometida com um tipo específico de formação, de conhecimento e aprendizagem.

Cada uma das questões mencionadas acima poderia ser objeto de estudo de uma pesquisa específica, mas como uma das minhas críticas a educação atual é a fragmentação do conhecimento, realizei esse esforço para tentar oferecer uma visão mais abrangente sobre o objeto de estudo em questão. Ademais, essas questões foram emergindo no decorrer da escrita da tese, elas foram importantes na ordenação das ideias e na configuração do objeto da tese, qual seja *a efetivação de uma aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta por meio de uma pedagogia do espaço*.

Como já foi mencionado anteriormente, foi a partir da restituição sistemática da própria práxis sócio-espacial da autora, enquanto ato de conhecimento da realidade concreta com base na teoria freireana e miltoniana, que se encontraram os elementos pedagógicos e analíticos para elaboração da pedagogia do espaço.

Os movimentos de pesquisa empreendidos neste estudo - *observação, reflexão, interpretação e sistematização*- dialeticamente relacionados configuram a presente tese como uma construção pessoal e acadêmica ancorada sobre a realidade e os pressupostos científicos. Situando-a como uma pesquisa qualitativa quanto ao objeto de estudo (elementos teóricos e metodológicos viabilizadores de uma pedagogia do espaço) estando inserida no campo das ciências humanas; e bibliográfica quanto aos procedimentos técnicos (análise de fontes bibliográficas: livros, revistas, publicações).

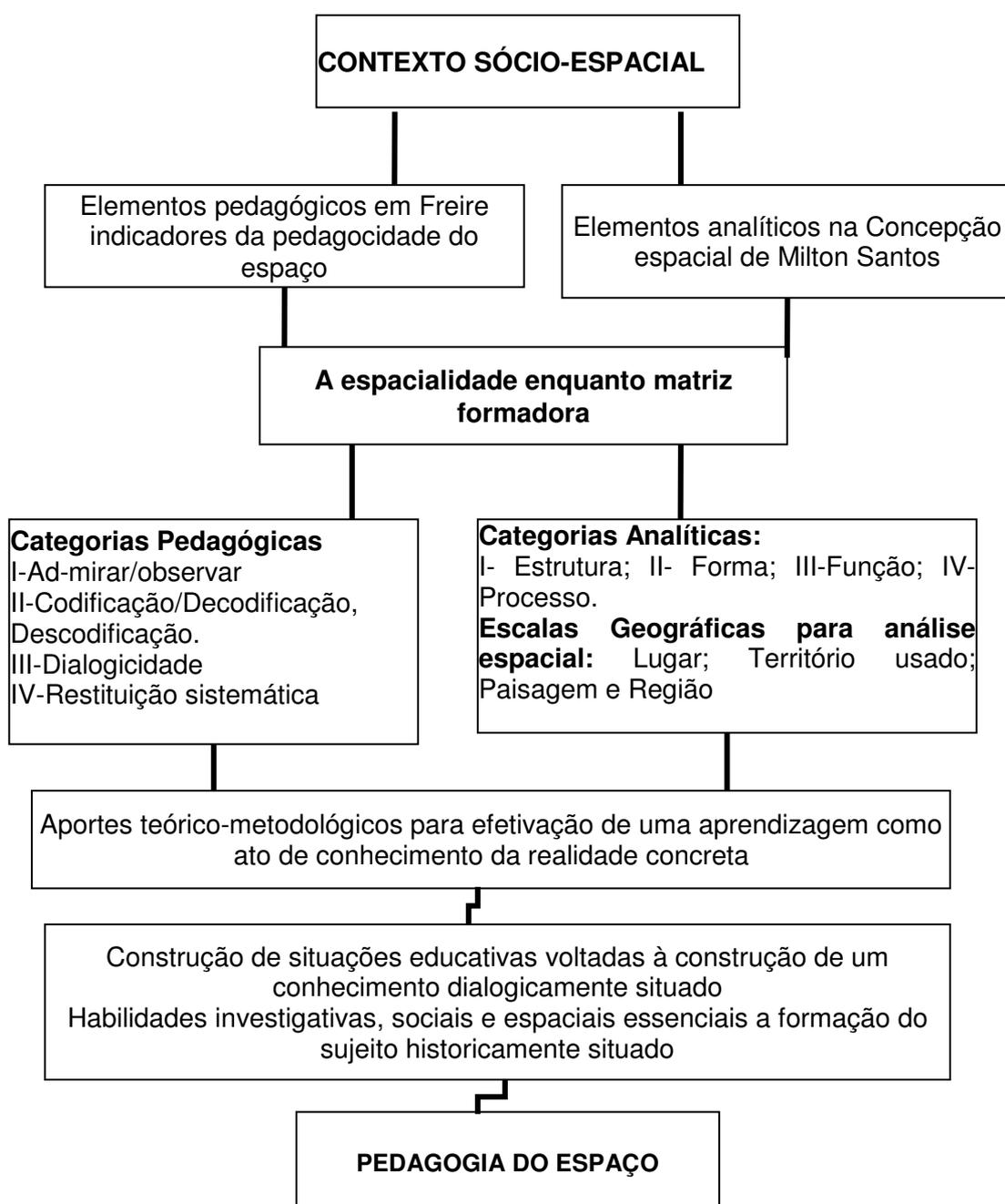
Embora a racionalidade dominante se empenhe em oferecer e difundir um conhecimento prático, pragmático, elegendo objetividade, certeza, neutralidade, como essenciais para garantir cientificidade, desconsiderando a subjetiva humana e os contextos socioculturais enquanto conjunto de elementos que constituem o processo de conhecer, por considerar que enfraquecem o status de cientificidade. E, ainda que a complexidade da realidade social seja “mais rica do que qualquer teoria” (MINAYO, 1996, p.15), as ciências sociais, “possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória”(op.cit.).

De modo que, as teorias conseguem abordar “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”(MINAYO, 1996, p.15), evidenciando o conhecimento, a ciência, os fatos sociais como produtos das ações humanas. Isso confirma que o fazer ciência (produto humano) é indissociável das relações sociais. Destarte, toda tentativa de pesquisa que separar sujeito cognoscente do seu objeto, e entre conhecimento e sociedade, entre educação e projeto social, estará fadada a oferecer um conhecimento superficial.

Desafiada por essa problemática educacional, da necessidade de aliar a prática pedagógica ao mundo da vida, como já foi mencionado, busquei situar a espacialidade enquanto matriz formadora, visando constituir as condições

educativas para construção de um conhecimento dialogicamente situado, capaz de desenvolver habilidades intelectuais essenciais à formação do sujeito historicamente situado, como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 4: Esboço do percurso metodológico empreendido para sistematizar a Pedagogia do Espaço



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

FUNDAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DO ESPAÇO

Neste capítulo apresento os fundamentos da pedagogia do espaço, tomando como referência a importante contribuição de Paulo Freire para afirmar a pedagogicidade do espaço geográfico; e a compreensão do espaço como instância social na teoria espacial miltoniana.

Para tanto, primeiramente situo a espacialidade como dimensão formativa na teoria pedagógica freireana. Em seguida, apresento a espacialidade enquanto realidade objetiva, instância social e fator de evolução da sociedade na teoria espacial miltoniana. Por fim, apresento os pressupostos da pedagogia do espaço, situando a espacialidade enquanto matriz pedagógica, a partir de uma síntese dos fundamentos das teorias em questão.

2.1 A espacialidade como dimensão formativa na teoria pedagógica freireana

Foi especialmente a partir da leitura das obras: *“Pedagogia do Oprimido”* (1987); *“Pedagogia da Autonomia”* (2010); *“Pedagogia da Esperança”* (2001); *“A sombra desta Mangueira”* (1995); *Cartas a Guiné-Bissau* (1978) e *“Educação na Cidade”* (1991) que constatou-se a presença e a relevância da dimensão espacial na teoria pedagógica freireana.

Notavelmente as experiências pessoais de Paulo Freire, somadas ao contexto em que estava inserido no início de sua carreira de educador desafiaram-no a buscar respostas, no campo da educação, para os graves problemas que o Brasil enfrentava, em especial, a região do Nordeste, onde ele atuava.

Freire destacou que a convivência com meninos populares possibilitaram a percepção de que havia algo de errado no mundo (pessoas submetidas a inúmeras carências) e que era necessário agir para mudar. Declarou que

[...] foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe de Recife. A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar[...] (BETTO e FREIRE, 1985, p.7).

Foi assim, refletindo sobre os problemas de seu tempo e espaço, que Freire elaborou sua teoria educativa.

No livro *“Pedagogia da Esperança”* o autor faz referência a um caso particular que aconteceu nos anos 50, enquanto trabalhava no SESI, Centro Social Presidente Dutra, em Vasco da Gama, Casa Amarela, Recife.

Ao proferir uma palestra no intuito de aproximar a família da escola, na tentativa de melhorar as relações entre pais e filhos, ele recorreu a estudos de Piaget para argumentar acerca da necessidade da amorosidade, da relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na educação dos filhos.

Freire relata que um homem de uns 40 anos de idade pediu a palavra e lhe deu talvez a mais clara e contundente lição que já recebeu em minha vida de educador. Dentre as indagações que esse ouvinte lhe fez, uma delas foi a seguinte: “Dr.Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na cada de um de nós?”(2001a, p.26). De acordo com Freire (2001a, p.26) esse homem:

começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.

Freire reconhece que o erro não era ele ter citado Piaget, conforme afirma:

meu erro não estava em citar Piaget. Até que teria sido rico, falando dele, servindo-me de um mapa, partindo do Recife, Nordeste brasileiro, estender-me ao Brasil, localizar o Brasil na América do Sul, relacioná-la com o mundo restante, e, nele, mostrar a Suíça, na Europa, terra do homem que eu estava citando. Não teria sido apenas rico, mas provocador e formador se tivesse feito isso. Meu erro estava, primeiro, no uso da minha linguagem, de minha sintaxe, sem um esforço maior de aproximação dela à dos presentes. Segundo, na quase desatenção à realidade dura da imensa audiência que tinha em frente a mim. (2001a, p.25).

Daí em diante vai enfatizar a necessidade do educador conhecer a realidade dos sujeitos. Além disso, as experiências vividas seja nas escolas quanto das ruas, passaram acompanhar todos os seus escritos²³.

No livro “*A importância do ato de ler*” Freire vai reconhecer o lugar onde cresceu como fundamental para perceber o mundo e a constituir sua identidade. Assim relembra:

Me vejo na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe, o quintal amplo em que se achava, **tudo isso foi meu primeiro mundo**. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como **o mundo de minhas primeiras leituras**. (FREIRE, 1989a, p.20/21)

Ele recorda com *amorosidade* da casa, do quintal, das duas mangueiras, próximas o bastante para que seu pai armasse uma rede a sua sombra. Lembra que até os sete anos, aproximadamente, o bairro onde havia nascido “era iluminado por lampiões [...] Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do acendedor de lampiões de minha rua.” (FREIRE, 1989a, p.15). Freire descreveu e lembrou sua trajetória existencial para afirmar que a realidade vivida nos forma, nos ensina, e não pode ser ignorado no processo educativo. Assim, foi veemente em ressaltar que foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo, e não do mundo maior dos seus pais. O chão foi o seu quadro-negro; gravetos, o seu giz.

Além disso, o lugar, o mundo imediato foi importante para constituir sua identidade. No livro “*À sombra desta Mangueira*” enfatizou que seu mundo foi se ampliando, a partir do quintal da sua casa, da rua do seu bairro Casa Amarela, da cidade de Recife, dos imensos contornos territoriais de seu país

²³ Freire destaca que “nas idas e vindas da fala, na sintaxe operária, na prosódia, nos movimentos do corpo, nas mãos do orador, nas metáforas tão comuns ao discurso popular, ele chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, se afundando em sua cadeira, para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto”. (2001a, p.27)

para o mundo. Destacou que “meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase se ajoelhando no chão sombreado, jaqueiras e barrigueiras.” (1995, p.24). Salienta que o quintal:

foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro não – eu geográfico pois os meus não-eus pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dadá, uma bem-amada mãe negra que, menina ainda, se juntara à família nos fins do século passado. Foi com esses diferentes não-eus que me constituí como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante.

O entorno imediato constituiu a identidade de Paulo Freire enquanto cidadão brasileiro. As lembranças do lugar serviram como referência espacial que basilararam suas andarilhagens pelo mundo. Conforme ele foi a partir do vínculo com o que é mais próximo, que foi possível expandir essa noção para territórios mais distantes:

O Brasil, na forma como existe para mim, dificilmente existiria sem o meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades. A terra que a gente ama, de que a gente fala e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor porque se luta, uma carência, uma língua que se fala em diferentes entonações. [...] Em certo momento, a amorosidade pelo nosso quintal se estende a outros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deitamos raízes, a nossa cidade.(1995, p.25).

Em seguida complementa que:

No exílio, minha saudade fundamental não era exclusiva a saudade do Recife; incluía a do meu quintal. Mas a minha saudade do Brasil, passando pela saudade do Recife que a autenticava, não ficava só nela. Nem em saudades mais singulares, mais particulares, como as de esquinas de certas ruas ou de praças, como a da Casa do Forte, a do Chora Menino ou a do Derby. Eu tinha saudade do Brasil, portanto, do Recife, do Rio, de Natal, de Porto Alegre, de Manaus, de Fortaleza, de Curitiba, de João Pessoa, de São Luiz, de Belo Horizonte, de Florianópolis, essa unidade na diversidade que expressei quando digo: “Sou brasileiro, sem arrogância; mas pleno de confiança, de identidade, de esperança em que, na luta, nos refaremos, tornando-nos uma sociedade menos injusta.”(1995, p.26)

Na obra “*Cartas a Guiné-Bissau*” quando faz referência para destacar quão importante foi para ele pisar pela primeira vez no chão africano e sentir-se nele como quem voltava e não como quem chegava, descreve:

na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao “campus” da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1978, p.9)

Essas experiências mencionadas fizeram com que desde seus primeiros escritos, se comprometesse com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar, que contribuísse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir com vista a sua transformação.

Deste modo, Freire reconheceu que a leitura da palavra e da escrita envolve o aprendizado da realidade através da análise das práticas sociais. Entretanto, para que esse aprendizado se efetive requer uma pedagogia problematizadora, capaz de contribuir no processo de conscientização.

Evidentemente, exige um “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e em que *se acham*” (FREIRE, 1987, p.72). Configurando-se numa educação que, ao desenvolver a consciência individual do “ser para si”, também assume compromisso histórico pela mudança social, pelo desenvolvimento da consciência crítica e da autêntica cidadania.

Em certo momento Freire buscou esclarecer esse seu compromisso com o processo de aprendizagem e desenvolvimento da consciência crítica do seguinte modo

eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história. (FREIRE, 1989 b, p.15)

Freire percebeu que havia uma dificuldade muito grande das pessoas perceberem suas próprias realidades, seus determinismos e crenças. E que o tipo de educação “bancária” não colabora para a superação desses fatalismos, porque esta baseada na transmissão de conhecimentos alheios ao mundo vivido. Não provoca a problematização das *situações-limites* vivenciadas pelos sujeitos.

Ademais, Freire reconhecia que em nosso país, inicialmente a educação chegou apenas para os filhos da elite; e que a perspectiva antidialógica presente predominou nas escolas brasileiras. Conforme Freire “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. Foi uma colonização predatória, à base da exploração econômica onde o poder do senhor se alongava às terras e às gentes” (1976, p.72). De tal herança cultural, educacional, social e histórica, resultante do processo de colonização do nosso país, que os sujeitos precisam se libertar, precisam lutar para romper. Do trabalho escravo decorreu uma série de obstáculos, de estrangulamentos à formação de uma mentalidade democrática. Ainda após a escravidão, manteve-se a herança cultural de submissão, ajustamento e acomodação.

Em contrapartida a esse tipo de educação acrítica, subserviente que Freire defendeu uma educação desenvolvida através da problematização da realidade e da própria cultura. Assim Freire configura sua pedagogia como uma proposta de educação aos explorados, aos esfarrapados do mundo, pois, tem como missão além ampliar conhecimentos destes, oportunizar um ambiente de convivência em que estes pudessem se expressar, *dizer a sua palavra*²⁴, dizer seu mundo.

Observa-se que a crítica realizada por ele referente à perspectiva bancária, não tem em vista a negação dos pressupostos científicos e metodológicos que organizam o saber de forma sistematizada. Mas, em relação à forma como é conduzido o processo educativo tradicional, a relação cartesiana estabelecida entre sujeito e objeto de estudo, as relações

²⁴ Dizer a palavra significa “o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser”(FREIRE,1978, p.49). Do mesmo modo, a educação dominante, proíbe os estudantes de ser, de dizer a sua palavra, os trata como objetos, coisas, através de seus métodos e objetivos.

autoritárias do professor que ensina e o estudante nada sabe, e a visão fatalista e conservadora da história e da ação educativa.

Conforme Ghiggi “Freire tematiza a autoridade porque a liberdade é negada, tanto pelo autoritarismo como pela licenciosidade” (2010, p. 112). Neste sentido, Freire “assume o conceito de autoridade, em seu sentido original: fazer crescer para a prática da liberdade e ajudar o outro a se tornar autor da história” (op.cit.).

Dessa forma, não é porque a prática pedagógica problematizadora, sugere como ponto de partida para a aprendizagem o estudo da realidade imediata dos educandos, que irá dispensar metodologias e o exercício da autoridade do educador. Ao contrário, assim destacou Freire:

parece-me importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser apreendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica. (Freire, 1991, p 45)

A teoria pedagógica crítica defende uma racionalidade social do ensino e aprendizagem em contraposição a racionalidade instrumental defendida pela pedagogia tradicional. Ao mesmo tempo, vem questionar os paradigmas teóricos que legitimaram o ensino instrumental, o crescimento econômico, as relações de dominação e exploração do meio ambiente e do próprio ser humano.

Em função disto, Freire além de propor novas formas de apreender o objeto de conhecimento, também buscou humanizar as relações pedagógicas entre os sujeitos de aprendizagem, para constituir bases para estabelecimento de relações mais humanas, éticas e solidárias no contexto social mais amplo.

A educação nos diz Freire, “qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (1978, p.24)”. Para Freire a alfabetização implica necessariamente instrumentalizar o educando para compreensão crítica da realidade social, para ler e aprender o mundo. Por essa razão que, o processo de conhecer e educar implica

compromissos éticos e políticos, de intervenção crítica no mundo²⁵. Conforme Paulo Freire, esse processo constitui-se em quatro passos, interdependentes:

- 1- Curiosidade e interesse para investigar o mundo (codificação);
- 2- Socialização da leitura do mundo lido (problematização) através da ação dialógica.
- 3- Construção coletiva do conhecimento, o que implica mudança de atitudes e de níveis de consciência sobre o objeto de estudo (decodificação) ;
- 4- A educação como ato político (conscientização), como prática de liberdade.

O objetivo da educação, proposta por Freire como já foi mencionado, não é memorizar ou fazer descrição de objetos, fenômenos ou acontecimentos, mas problematizar situações, considerando o contexto teórico e o concreto (mundo social, natural e abstrato), que representa a realidade social dos sujeitos envolvidos.

É neste contexto que, os temas geradores serão elementos para o diálogo e representam o conteúdo programático da escola e da educação, em um aspecto mais amplo. Esses temas precisam partir do universo existencial dos educandos. Daí a organização, na perspectiva freireana, assume um caráter estratégico para configuração de uma práxis educativa como prática de liberdade²⁶.

A forte convicção do que se busca enquanto projeto de sociedade é que norteia a coerência entre o que se diz e o que se faz. Para além, da descrição da intencionalidade educativa expressa na organização do trabalho pedagógico, é preciso à convicção sobre o contra quem se luta, a favor de quem se luta e o que se defende.

Apesar dessa atitude pessoal do educador, Freire destaca que “independente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o

²⁵No mesmo sentido, Demo destaca que A “politicidade” da educação significa sua potencialidade de promover a habilidade de intervenção no destino das pessoas e sociedades, à medida que se forjam sujeitos capazes de história própria. Esta habilidade é secundada principalmente pela capacidade de aprender e conhecer, através da qual a vida, pelo menos em parte, pode ser “feita”. (2004, p.17)

²⁶ A prática de liberdade é primordial, pois é a partir dela que os caminhos pedagógicos serão construídos e que o educador e educando se encontram e se reconhecem enquanto sujeitos cognitivos, ativos do processo de conhecer, aprender e viver em sociedade.

conhecimento” (1986, p.46). Diante disso, a organização da prática pedagógica, os seus discursos giram em torno dessas convicções. Diante desse fato, é importante ressaltar que:

através da busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. (FREIRE, 1986, p.46).

Por meio da organização de uma prática pedagógica problematizadora e que incentive a investigação é possível ampliar espaços para a construção conhecimento dialogicamente situado, indispensável a constituição da práxis sociocultural emancipadora.

A partir desse conceito de práxis, resultará numa compreensão radical das implicações da ação pedagógica. De acordo com Franco “a pedagogia será aquela parte da prática social que se destina a formação de indivíduos portadores de práxis social, conscientes de seu papel na construção da realidade”(2008, p.46). Portanto, o alcance da pedagogia ultrapassa mera escolha de procedimentos metodológicos ou didáticos para efetivar o ato educativo. E passa abarcar a aprendizagem enquanto ato de conhecimento, de emancipação, de humanização.

Logo, esse processo de luta pela emancipação intelectual e cultural dos homens e mulheres se insere num processo de luta ontológica para o *ser mais*, e, portanto, luta constante contra o *ser menos*. Ou seja, a aprendizagem e a conscientização na perspectiva freireana não se trata de um mero despertar da consciência do tipo “estou consciente”, “penso, logo existo”, mas, do desenvolvimento de uma consciência crítica, do tipo “penso, logo existo, e configuro o mundo e transformo-o constantemente”. Reconhecendo-se assim que, “o que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado da construção de um conhecimento humano” (BOUFLEUER, 2010, p.85).

Freire apontava que o momento de aprendizagem precisa oportunizar problematização das *situações-limites*²⁷, pois considerava que o conhecimento

²⁷ “Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo*

se constrói a partir da realidade concreta e não com ideias abstratas. O conhecimento, de acordo com Bouffleuer “só existe “aderido” a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal” (2010, p.85).

Como seu método tem como âncora a dimensão cultural, o conhecimento é necessariamente uma construção coletiva mediada dialogicamente, numa interação dialética entre experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. O conhecimento passa ser entendido como algo a ser construídos na coletividade, em que o movimento da ação–reflexão é tida como fundamental. Sua pedagogia se caracteriza por ser dialética porque não dissocia os fundamentos de ação – reflexão, subjetivo – objetivo, homem – mundo, educador – educando; E dialógica porque é através da comunicação que estabelecemos relações com o outro, que edificamos a dialética em nossa vida (FREIRE, 2005).

Essa perspectiva Freire adota tanto nos Movimentos de Cultura Popular como enquanto Secretário da Educação do Município de São Paulo. Como mostra o documento publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em Fevereiro de 1989, com o título “*Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo*”, Freire retoma a proposta de uma educação incorporada ao mundo da vida, que ele concebeu nos Movimentos de Educação de Jovens e Adultos. Destaca:

a qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura (FREIRE, 1989 c, p.15).

Ainda, Freire (1989 c, p.16) alerta que:

aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos ” (OSOWSKI 2010, p.375)

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...] A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Freire destacava, “somente a partir da investigação deste universo vocabular mínimo é que o educador pode organizar o programa que, desta forma, vem dos alfabetizandos para a eles voltar, não como dissertação mas como problematização” (1978,p.18). No entanto, para problematizar a realidade é necessário uma aproximação rigorosa da situação concreta, pois “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda compreensão da significação profunda da palavra”(FREIRE,1978, p.16). O processo de problematização inicia com a compreensão crítica da significação da palavra, para a partir disso construir condições para o anúncio de uma outra realidade possível. Pois, conforme Freire “quanto mais progride a problematização mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência” (1987, p. 89). O conhecer passa ser um exercício político e educativo de investigação, pesquisa e descoberta.

Freire se comprometeu até o final dos seus dias com uma perspectiva educativa libertadora, transformadora. De acordo com Brandão (2010, p.263):

Paulo Freire mais do que um “método de alfabetização”. Ele estabeleceu [...] todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular. O método de alfabetização era apenas o seu primeiro andar.

O processo de ensino aprendizagem da pedagogia problematizadora “está relacionado com um determinado aspecto da realidade, deve começar levando os alunos a observar a realidade em si, com seus próprios olhos”

(BORDENAVE, 1983, p.1). Visando despertar olhar curioso e a consciência crítica sobre a realidade Freire nos legou diversas categorias pedagógicas que favorecem uma relação dialógica e dialética entre sujeito e objeto de conhecimento.

Observa-se que a teoria pedagógica freireana dentre outros objetivos centraliza na necessidade da formação do sujeito crítico, atuante e ativo no contexto social em que está inserido. Para tanto, Freire utiliza-se da realidade cultural dos educandos como ponto de partida para formação do sujeito, como via de acesso para despertar a consciência crítica.

Neste aspecto, considera-se também que o espaço geográfico apresenta-se como importante elemento no processo de formação do *homem-sujeito*. Diante disso, configura-se como uma das tarefas do sujeito historicamente situado a busca pelo entendimento do seu contexto social, histórico, cultural e espacial, a partir do lugar onde está inserido. Isso requer, além de apreensão da leitura da palavra, uma leitura crítica da realidade e do mundo.

O geógrafo Milton Santos (1996) nos oferece elementos analíticos para compreender a espacialidade por meio da análise das suas formas, estrutura, processos e funções. Assim, o aprendizado da leitura da realidade e do espaço pode constituir-se como antídoto a esse tipo de relação social excludente e opressora, assim como, a predominância de um conhecimento mecanicista e de uma concepção conservadora de espaço “controlador”, “dominador”.

2.2 A espacialidade como base material da produção da existência, instância social e fator de evolução da sociedade na teoria espacial miltoniana

O geógrafo Milton Santos, no decorrer de sua trajetória profissional, através de seu olhar geográfico, ocupou-se em: desenvolver uma teoria para interpretar o mundo a partir das suas formas espaciais, do território, do lugar como consta nas suas obras *Natureza do Espaço; Metamorfose do Espaço Habitado; Espaço e Método; Pensando o Espaço do Homem; Técnica, espaço e tempo, etc*); fez análise sobre a cidade em países pobres (*O centro da*

Cidade de Salvador (Tese), Espaço Dividido, etc.); estudos sobre o território Brasileiro (*O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*); estudos sobre globalização econômica (*Por uma outra Globalização, etc*); e estudos epistemológicos em Geografia (*Por uma Geografia Nova, e outros escritos*).

Além disso, se engajou na luta pela identidade racial, buscando combater todo tipo de discriminação seja racial, social e/ou espacial. Reconheceu, ainda, que os pontos de vistas e as concepções de mundo e de conhecimento variam de acordo com lugar sócio/econômico/geográfico ocupado pelo sujeito.

Ao mesmo tempo, acredita na potencialidade do espaço como importante elemento de desalienação e compreensão da totalidade social.

Desse modo, pode-se dizer que, o geógrafo, baiano, também nos legou uma pedagogia preocupada com o homem no mundo, assim se expressou:

devidos preparar-nos para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los em classes, em exploradores e explorados; um espaço matéria-inerte, que seja trabalhada pelo homem mas não se volte contra ele; um espaço Natureza social, aberta à contemplação direta dos seres humanos, e não um fetiche; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria, o homem fetichizado (SANTOS, 1982, p.27).

Oportuno destacar as seguintes obras de Milton Santos, consideradas por ele como elementares para a definição do que é espaço geográfico: *Por uma Geografia Nova (1978)*; *Sociedade e Espaço (1979)*, *Pensando o Espaço do Homem (1982)*; *Espaço & Método (2008)*; *Metamorfoses do Espaço Habitado (1988)*; *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção (1996)*.

A categoria *espaço geográfico*, trata-se de uma categoria e, também, do objeto de estudo da ciência geográfica. Tal categoria emergiu a partir do processo de solidificação da Geografia, como uma disciplina científica, exigindo, assim, a construção de um sistema de categorias e conceitos particulares, com o objetivo de formular um conhecimento acerca dos fenômenos geográficos estudados. Santos (1978, p.117) ressalta que:

sem nenhuma dúvida, as categorias sob um ângulo puramente nominal mudam de significação com a história, mas elas também constituem uma base permanente e, por isso mesmo, um guia permanente para a teorização. Se queremos alcançar bons resultados nesse exercício indispensável *devemos centralizar nossas preocupações em torno da categoria – espaço –* tal qual ele se apresenta, como um produto histórico. São os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço que nos interessam em primeiro lugar.

Para o referido autor, a categoria espaço geográfico é central na ciência geográfica, uma vez que esta se preocupa com o estudo da relação do homem com o espaço. Santos concebeu o conceito de espaço, através da categoria “*formação sócio-espacial*”, afirmando uma indissociabilidade entre Sociedade e Espaço.

[...] o espaço, como as outras instancias sociais, tende a reproduzir-se, uma reprodução ampliada, que acentua os seus traços já dominantes. A estrutura espacial, isto é, o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. E como as outras instancias, o espaço embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia que se manifesta por meio de leis próprias específicas de sua própria evolução. (SANTOS, 1986, p. 145)

Desse modo, ao conceber o espaço como produto social, Milton Santos estabelece discussões de ordem metodológica, conceitual, epistemológica e pedagógica, tendo como base o paradigma de *formação sócio-espacial*²⁸, sob a perspectiva do materialismo histórico, cuja proposta foi à superação da concepção de ideia, adotando a dialética da matéria - do real - como unidade básica de análise. Nessa perspectiva a concepção espacial de Santos, rompe com a visão fragmentada dos acontecimentos e fenômenos, lançando um paradigma com intuito de compreender o movimento da totalidade social.

O conceito de totalidade, trazido nas obras de Milton Santos, visa a ampliar a capacidade de análise da relação espaço e sociedade, superando a visão dicotomizada da relação sociedade versus natureza, local versus global. Porém, busca abarcar, a partir da realidade concreta, a compreensão da totalidade social.

²⁸ O paradigma de formação sócio-espacial, explicitado teoricamente pelo geógrafo em seu artigo intitulado *Sociedade e Espaço: A Formação Social como Teoria e como Método*. Escrito ainda no exílio, este trabalho apresenta uma perspectiva que aproxima geografia e materialismo histórico e dialético, decorrendo desta característica, exigências de posicionamento teórico/empírico frente a ambos, na busca de desvendar, através desta aproximação, uma realidade histórica e geograficamente localizada, em que as diferentes escalas, temporais e espaciais se relacionem - uma formação sócio-espacial.

Na obra “*Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade*” Massey, aponta que o modo como o espaço é pensado e analisado influencia na nossa compreensão do mundo, nas nossas atitudes para com os outros, nas nossas políticas. Além disso, Afeta, por exemplo, na forma como entendemos a globalização, no modo como abordamos as cidades, na maneira como desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar.

O espaço é a dimensão social por excelência, enquanto o tempo é a dimensão da mudança. A espacialidade manifesta a práxis sociocultural, portanto, sua compreensão tem implicações para as ciências humanas e sociais que tratam dessa questão indiretamente. De acordo com a autora:

a imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta.(MASSEY, 2008, p.26).

O modo como o espaço é pensado influencia nas relações sociais e de trabalho. O espaço não é mera representação, não é um sistema fechado, não é palco, não é recipiente. Ao contrário, como aponta Massey (2008, p.29):

Primeiro, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno. [...] segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade. Sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-agora.

Milton Santos, ao constituir sua concepção espacial, numa perspectiva de *formação sócio-espacial*, busca abarcar a totalidade das relações sociais com o espaço. O autor pensa o espaço como uma instância social, isto é, elemento constituinte da realidade tal como a economia e a política. Assim, Santos reflete o espaço como possibilidade e não como determinação política, tal qual Massey se refere.

No contexto neoliberal, as formas espaciais facilitam não somente a objetivação da ideologia por meio da difusão de normas institucionais, mas, também, são utilizadas como mecanismos de expansão do capital, mudando as estruturas, as funções e as formas espaciais.

Além disso, acrescenta Pimentel que (2011, p.2):

o espaço é importante porque, ao mesmo tempo, é o *locus* indispensável de existência da vida material, oferecendo tanto as possibilidades de constrangimento dos corpos (FOUCAULT, 1989) - e, portanto, de controle e dominação - quanto de emancipação e liberação dos indivíduos (LEVEBURE, 1991). Somente por meio de uma (re)organização sócio-espacial é que se torna possível o estabelecimento de uma ou de outra situação.

Nesse sentido, o olhar analítico e crítico sobre espaço público permitem desvelar a perversidade do sistema socioeconômico dominante, a escola não pode ficar alheia a esses acontecimentos.

Conforme Santos (1984, p.703)

quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, 'únicos'. Isto se deve à especialização desenfiada dos elementos do espaço – homens, firmas, instituições, meio ambiente –, à dissociação sempre crescente dos processos e subprocessos necessários a uma maior acumulação de capital, à multiplicação das ações que fazem do espaço um campo de forças com distintas funções, onde cada lugar é extremamente distinto do outro, mas também claramente ligado a todos os demais por um nexo único, dado pelas forças motrizes do modo de acumulação hegemonicamente universal.

Cada ação constitui um dado independente, mas é resultado do próprio processo social. Da mesma forma que os objetos, as ações precisam ser concebidas como sistemas de ações. (SANTOS, 1997).

Portanto, compreender o espaço geográfico é compreender a dinâmica histórica da sociedade. É compreender que o “espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço intermediados pelos objetos naturais e artificiais” (SANTOS, 1996, p.71). É possível perceber a relação dialética existente entre espaço e sociedade.

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tanto domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si estes pontos, são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam sua prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária das imposições espaciais (SANTOS, 1986, p.137).

Milton Santos trata o espaço geográfico como revelador das relações sociais, o qual revela nas suas formas, estruturas e funções na natureza das relações sociais de modo visível, concreto. Um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los em classes, em exploradores e explorados [...] um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria, o homem fetichizado” (SANTOS, 1982, p.27).

Em termos metodológicos, para uma compreensão do espaço geográfico em sua totalidade, é preciso que objetos e ações, ambos considerados como sistemas, sejam analisados unitariamente, pois:

Objetos não agem, mas sobretudo no período histórico atual, podem nascer predestinados a um certo tipo de ações, a cuja plena eficácia se tornam indispensáveis. São as ações que, em última análise, definem os objetos, dando-lhes um sentido. Mas hoje, os objetos “valorizam” diferentemente as ações em virtude de seu conteúdo técnico. Assim, considerar as ações separadamente ou os objetos separadamente, não dá conta da sua realidade histórica. Uma geografia social deve encarar, de modo uno, isto é, não-separado, objetos e ações, “agindo” em concerto.(SANTOS, 1997,p.70)

Dessa maneira, a compreensão do espaço passa, necessariamente, pela compreensão de que os objetos e as ações estão em continuidade e são sistematicamente interligados. Objetos e ações só podem ser entendidos à luz de sua história e do presente.

No decorrer da história tanto os objetos como as ações mudam, e transformam o espaço através do trabalho humano, aliados ao avanço técnico. Observa-se que os objetos são produzidos, fabricados pela sociedade, e são, pois “testemunha atual da ação” (SANTOS, 2006, p.74). Conforme o autor

os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo o resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade “. (1997,p.59).

Quanto à natureza desses objetos, Santos destaca a importância do geógrafo conceber a sua continuidade e sua extensão. Enfatiza:

o enfoque geográfico supõe a existência dos objetos como sistemas e não apenas como coleções: sua utilidade atual, passada, ou futura vem, exatamente, do seu uso combinado pelos grupos humanos que os criaram ou que os herdaram das gerações anteriores. Seu papel pode ser apenas simbólico, mas, geralmente, é também funcional. (2006, p.60)

Já as ações resultam das necessidades, dos objetivos e dos desejos. São as ações que condicionam o uso dos objetos, das formas geográficas. Daí que a intencionalidade da ação está interligada à adequabilidade dos objetos. De acordo com Santos (2006, p.226):

os objetos que constituem o espaço geográfico atual são intencionalmente concebidos para o exercício de certas finalidades, intencionalmente fabricados e intencionalmente localizados. A ordem espacial assim resultante é, também, intencional. Frutos da ciência e da tecnologia, esses objetos técnicos buscam a exatidão funcional, aspirando, desse modo, a uma perfeição maior que a da própria natureza.

É possível identificar a função e a utilidade dos objetos geográficos a partir das ações humanas ali realizadas. Santos salienta que “tomada a forma-conteúdo pela presença da ação, a forma torna-se capaz de influenciar, de volta, o desenvolvimento da totalidade, participando, assim, de pleno direito, da dialética social” (2006, p.126).

Os espaços não suportam formas com funções inertes. Por este motivo, os objetos geográficos espacializados atualmente, na tentativa de se manterem funcionais no sistema capitalista e globalizante, que organiza a economia mundial, se reorganizam, assumindo novas funções, ou dividindo espaços com atividades de maior valor econômico.

Milton Santos elencou as categorias analíticas (forma, estrutura, função e processo) para a interpretação da gênese, do funcionamento e da evolução do espaço geográfico. Segundo ele, sem este procedimento estaríamos impossibilitados de desmembrar o todo através de um processo de análise, para reconstruí-lo depois através de um processo de síntese. Nas palavras de Santos (2006, p.12)

a partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo.

O estudo dessas categorias internas permite o reconhecimento de alguns processos básicos, externos ao espaço, tais como: “a técnica, a ação, os objetos, a norma e os eventos, a universalidade e a particularidade, a totalidade e totalização, a temporalização e a temporalidade, a idealização e a objetivação, os símbolos e a ideologia” (SANTOS, 2006, p.13).

Ainda Santos destaca a importância do mundo vivido como aliado no processo de estudo e análise do espaço geográfico local. Destaca que:

Uma possibilidade nos é dada através da consideração do cotidiano (A. Buttimer, 1976; A. Garcia, 1992; A. Damiani, 1994). Esta categoria da existência presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que leve em conta as variáveis de que nos estamos ocupando neste livro: os objetos, as ações, a técnica, o tempo. (SANTOS, 2006, p.203)

A formação espacial é resultante de uma concepção de desenvolvimento e de sociedade, que expressa, através de suas formas, os condicionamentos impostos a determinado grupo social. De acordo com Massey (2008, p.274)

o espaço nos apresenta o social em seu sentido mais amplo: o desafio de nossa inter-relacionalidade constitutiva – e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos e não-humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo das práticas através das quais essa sociabilidade está sendo configurada.

Atualmente o espaço é marcado incessantemente pela multiplicidade de objetos que materializam em sua superfície e pelas ações e relações sociais. Essas relações estabelecem, no decorrer dos tempos, as formas de sociabilidade do mundo contemporâneo, que está submetido aos condicionamentos de um sistema tecnológico e ideológico que estabelece frequência e as normas a serem seguidas.

No livro “*Técnica. Espaço. Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*,” Santos sintetiza da seguinte forma esse processo de organização do espaço nos dias atuais:

O meio geográfico em via de constituição (ou reconstituição) tem uma substância científico-tecnológico-informacional. Não é nem meio natural, nem meio técnico. A ciência, a tecnologia e a informação estão na base mesma de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço, da mesma forma que participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais). É a cientificização e a tecnicização da paisagem. É, também, a informatização, ou, antes, a informacionalização do espaço. A informação tanto está presente nas coisas como é necessária à ação realizada sobre essas coisas. Os espaços assim requalificados atendem sobretudo a interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade, e assim são incorporados plenamente às correntes de globalização." (SANTOS, 2004, p. 51)

Importante destacar, que dentre os principais conteúdos desse novo meio, é justamente a informação, oferecendo a possibilidade de um conhecimento amplo sobre o planeta. Santos considera que esse acontecimento permitiu o desenvolvimento de uma noção de *universalidade concreta*, permitida pela técnica atual, caracterizando uma *totalidade empírica*. Daí que Santos recorre à categoria totalidade como importante ferramenta para leitura da realidade global e complexa. Para Santos (1996, p.93)

a noção de totalidade é uma das mais fecundas que a filosofia clássica nos legou, constituindo em elemento fundamental para o conhecimento da análise da realidade. Segundo essa idéia, todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a Totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes.

Nesse sentido, o espaço é um aspecto particular da sociedade global. Nele "a produção em geral, a sociedade em geral, não são mais que um real abstrato, o real concreto sendo uma ação, relação ou produção específicas, cuja historicidade, isto é, cuja realização concreta somente pode dar-se no espaço"(1996, p.76).

Diante do movimento da totalidade, a sociedade se apresenta ao mesmo tempo, como real-abstrato e real-concreto. Isto significa encontrar uma explicação que contenha uma visão abrangente da sociedade, situá-la na escala universal, sem perder de vista a especificidade do "lugar". Nas palavras de Santos, "o dado global, que é o conjunto de relações que caracterizam uma dada sociedade, tem um significado particular para cada lugar, mas este

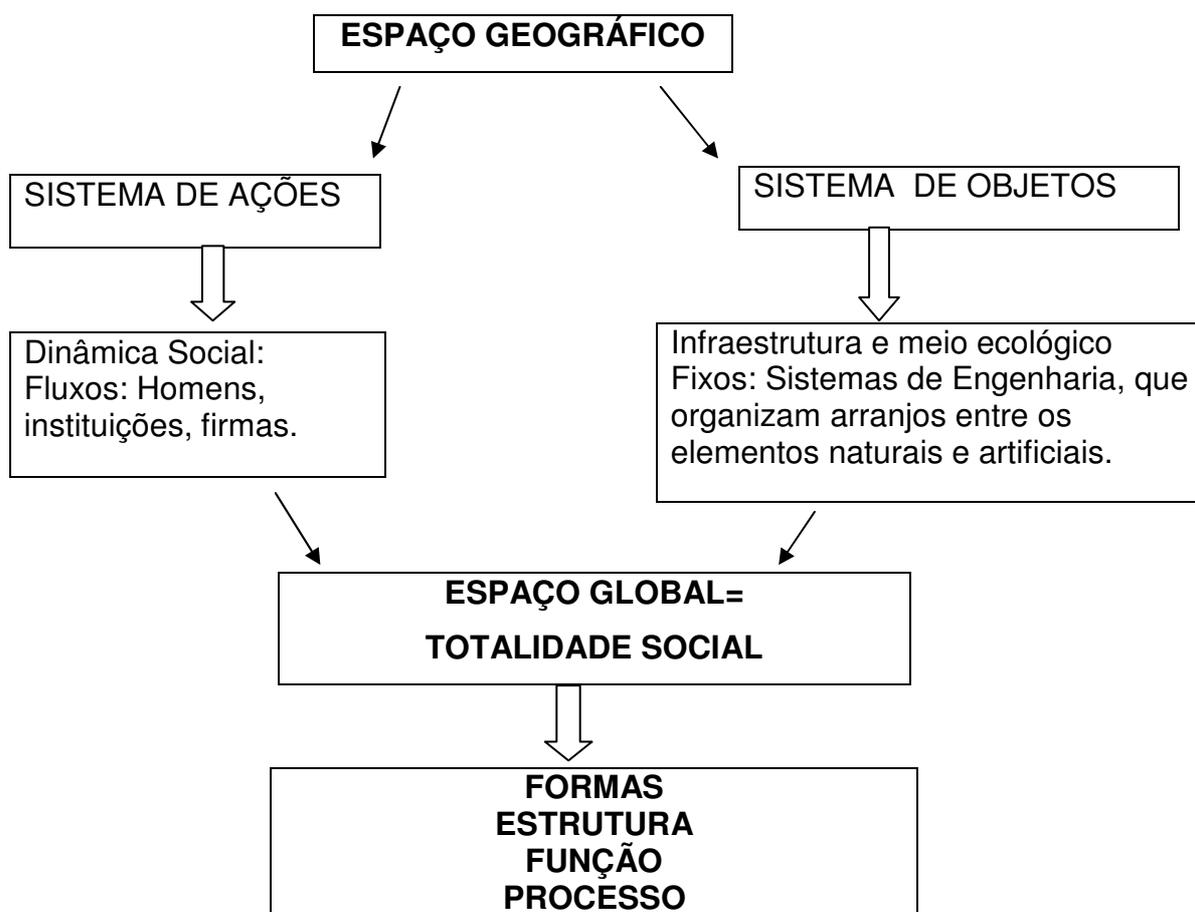
significado não pode ser apreendido senão ao nível da totalidade."(SANTOS,1982, p. 23).

Milton Santos, na obra *Espaço e Método* (2008), descreve os seguintes elementos que constituem o espaço, a saber: os homens, as firmas, as instituições, o chamado meio ecológico e as infraestruturas. Para o autor, o homem independente das condições sociais em que se encontra constitui elemento do espaço, “seja na qualidade de fornecedores de trabalho, seja na de candidatos a isso, trata-se de jovens, de desempregados ou de não empregados” (2008, p.16).

As instituições e as firmas respondem às necessidades de bens e serviços dos indivíduos. Além disso, as instituições produzem normas, ordens e legitimações. O meio ecológico é a estrutura física onde ocorre o trabalho humano. No dizer de Santos “é o conjunto de complexos territoriais que constitui a base física do trabalho humano” (2008, p.17)”. As infraestruturas são as estruturas físicas planejadas, produzidas pelos indivíduos, instituições e firmas. De acordo com Santos “são o trabalho humano materializado e geografizado na forma de casas, plantações, caminhos etc” (ibid, p.17).

Esses elementos, homens, instituições, firmas, meio ecológico e infraestrutura em processo de interação, irão produzir no espaço funções específicas formas distintas, estruturas próprias. Para Santos, o estudo das interações desses elementos é fundamental, para recuperar a totalidade social, e chegar-se a realidade concreta. No quadro abaixo esquematizou a conceituação espacial de Milton Santos.

Quadro 5: Conceito de Espaço Geográfico de acordo com Milton Santos.



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

O estudo das interações entre os elementos que constituem a espacialidade num determinado lugar, permite compreendermos a atuação da totalidade social. Além disso, é importante considerar que, em cada época, as variáveis são portadores de novas tecnologias e de novos sentidos.

Portanto, a dimensão espacial é elemento significativo no processo de aprendizagem enquanto ato de conhecimento da realidade concreta. Uma vez que, a não problematização das formas espaciais, e a consequente exclusão da experiência espacial do aluno irá configurar-se numa questão política. Resende pontua duas razões “a razão manifesta: estas “impressões são irrelevantes; razão política: este saber pode ser arriscado, subversivo para a própria Geografia, para a escola” (1986, p.20).

Ignora-se, assim, a ação intencional humana no processo de produção e apropriação do espaço. Ignora a compreensão em torno da essência da produção das distintas espacialidades: o *trabalho social dos homens*²⁹ e a construção social da realidade. A exclusão do caráter social, cultural, histórico da realidade contribui também para a incompreensão da dimensão espacial nos processos de acumulação de capital, que tende a “anular o espaço pelo tempo” (HARVEY, 2005). A anulação do espaço pelo tempo se realiza “pela localização “racional” das atividades, umas em relação às outras, a fim de reduzir, em particular, os custos de movimentos dos produtos intermediários” (ibid, p.51).

Conforme Harvey:

a racionalização geográfica do processo produtivo depende, em parte da estrutura mutável dos recursos de transporte, das matérias-primas e das demandas do mercado em relação à indústria, e da tendência inerente à aglomeração e à concentração da parte do próprio capital. No entanto, essa tendência exige, para sustentá-la, a inovação tecnológica.(2005, p.51)

O espaço produzido pelo capital é racionalmente utilizado a fim de ampliar os processos de acumulação de capital. Fica evidente que “o surgimento de uma estrutura espacial diferente com a ascensão do capitalismo não é um processo livre de contradições”(ibid, p.53).

Conforme Harvey “essas estruturas espaciais se manifestam na forma fixa e imóvel de recursos de transportes, instalações fabris e outros meios de produção e consumo, impossíveis de serem removidos sem serem destruídos” (IBID, ID). Ainda salienta o autor que “o capital passa a ser representado na forma de uma paisagem física, criada à sua própria imagem, criada como valor de uso, acentuando a acumulação progressiva do capital numa escala expansível” (IBID, ID).

Nesse contexto, a “paisagem geográfica, abrangida pelo capital fixo e imobilizado, é tanto uma glória coroada do desenvolvimento do capital

²⁹ Resende considera que a totalidade pode ser apreendida a partir da síntese, “que só pode ser alcançada através de um elemento mediador que permeie cada uma das partes, através de uma categoria interpretativa que permita estabelecer a lógica deste espaço. Esta categoria só pode ser o *trabalho social concreto*, com todas as suas determinações históricas” (1986, p.31). Considera que o caráter alienador de uma concepção espacial se manifesta justamente “pela ausência radical do trabalho social concreto como categoria mediadora da totalidade espacial”(1986, p.32).

passado, como uma prisão inibidora do progresso adicional de acumulação” (HARVEY, 2005, p. 54). Além de uma prisão para os progressos futuros do próprio capital (aí reside à contradição capitalista) é, também, obstáculos para transformação desse modo de produção. Por este motivo, desvelar as múltiplas espacialidades é um ato de conhecimento da realidade concreta.

No decorrer do processo histórico, cada lugar atribuiu com seu valor particular, a cada elemento constituinte do sistema espacial. Notadamente, para uma leitura crítica do espaço é indispensável para tomar esses elementos como variáveis relevantes na configuração espacial, como na constituição de significado a determinado lugar. Ainda é relevante salientar que, a cada época, essas variáveis compõem o sistema espacial e são portadoras de tecnologias específicas de um conjunto combinado de capital e trabalho.

Todavia, Milton Santos destaca que “seja qual for a forma de ação, entre as variáveis ou dentro delas, não se pode perder de vista o conjunto, o contexto. As ações entre as diversas variáveis estão subordinadas ao todo e aos seus movimentos (2008, p.27).

Isso significa que o valor real de determinado lugar, que é resultante da configuração do sistema espacial, mais o conjunto de técnicas, capital e trabalho, é dado pelo todo. Dessa maneira, as categorias analíticas estrutura, forma, função contribuem para a apreensão da totalidade social que envolve o espaço geográfico local, o território e a paisagem.

Contudo, o cotidiano também pode ser espaço de resistência, a partir das ações engendradas no lugar. Segundo Santos (1996), existem três dimensões humanas que ajudam a compreender o cotidiano: a corporeidade, a individualidade e a *socialidade*. A corporeidade é a realidade do corpo do homem, sua forma, sua capacidade de movimento, de estagnação, de se localizar. A individualidade está relacionada à subjetividade do homem, à consciência dos homens, à consciência de si, à consciência do lugar que ocupa. A relação entre indivíduos representa a produção de *socialidade*, a terceira dimensão humana do cotidiano.

O cotidiano é a materialidade que nos cerca e, também, a imaterialidade, presente nos objetos e nas ações, que nos constrange. Por materialidade, pode se designar a tecnoesfera; por imaterialidade, psicoesfera (SANTOS, 1996). De acordo com

A vida cotidiana abarca várias temporalidades diferentes que se instalam em cada lugar, o que permite vislumbrar uma vivência compartilhada e solidária. A globalização anuncia que o mundo real busca uma homogeneização empobrecedora, mas esbarra no universo do cotidiano, no mundo da diversidade criadora.

É por meio, da (re) significação das experiências dos educandos, engendradas nos lugares onde estão inseridos, que se vislumbra o processo de (re) valorização do lugar em tempos de homogeneização globalizadora. Observa-se que tanto a pedagogia freireana, quanto concepção sócio-espacial de Milton Santos nos oferecem elementos conceituais para qualificar a leitura da realidade. Na medida em que, promove o desenvolvimento de habilidades investigativas, sociais e espaciais necessárias a formação do sujeito historicamente situado.

2.3 Situando a espacialidade enquanto matriz formadora: Alguns pressupostos essenciais

“Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” Paulo Freire

“A existência é produtora de sua própria pedagogia” Milton Santos

Freire (1987) e Santos (1996) deixaram clara a importância da dimensão espacial no processo de conscientização e de desalienação dos sujeitos. No entanto, é Arroyo (2010) que nos ajuda situar a espacialidade enquanto matriz pedagógica, portanto, formadora quando considera que:

a palavra matriz pedagógica nos remete à existência de um núcleo fundante, de um processo estruturante e conformante de nossa formação-humanização como gente, como sujeitos humanos, não tanto no plano biológico, mas sobretudo no plano sociocultural, educativo.(2010, p.38)

Deste modo, é possível situar a espacialidade enquanto matriz formadora, na medida em que se reconhece que é no espaço geográfico que produzimos materialmente nossa existência. O contexto sócio-espacial indica a

“situação no mundo” a que se refere Freire, ou seja, informa a respeito das condições sociais, culturais, históricas, espirituais, econômicas e ambientais em que do sujeito inserido, tornando-o um sujeito historicamente situado.

Ademais, como já foi mencionado, constatou-se, no estudo da bibliografia de Freire, a relevância da espacialidade do lugar na construção de suas primeiras leituras, do seu entendimento sobre o mundo. Freire indica a pedagogicidade do espaço geográfico, ao mostrar que, desde a cor do céu à expressão cultural típica de um lugar, leva à reflexão e ao aprendizado. Porém, é preciso que se tenha uma formação crítica da leitura da palavra e do mundo.

A busca pelo entendimento da realidade, a partir de sua materialidade, é o que aproxima a pedagogia de perspectiva freireana, assim como a compreensão da realidade, por meio da leitura analítica do espaço como propôs Santos. Freire reconheceu a pedagogia do espaço nos lugares por onde passou, seja nas suas andarilhagens pelo mundo, como nas escolas quando foi secretário de educação na cidade de São Paulo.

Por sua vez, Santos situou o espaço geográfico como fator de evolução social e instância da sociedade, oferecendo importante contribuição para reconhecer as relações dialéticas estabelecidas entre espaço e sociedade. Agora, se propõe reconhecê-lo como “espaço educativo”, enquanto matriz pedagógica, na medida em que apresenta elementos pedagógicos e analíticos que contribuem na formação do sujeito.

Com efeito, foi a partir da síntese das teorias dos dois atores que foram elencados alguns conceitos fundamentais que permeiam as relações pedagógicas no cotidiano escolar, que se configuram em pressupostos imprescindíveis para a constituição de situações de aprendizagens crítica e emancipadoras e essenciais para situar o espaço geográfico e suas espacialidades enquanto “espacialidades que educam”, como matrizes formadoras, pedagógicas, a saber:

1- O ser humano é aqui considerado como ser inacabado, em constante busca em saber mais e, em *ser mais*; Freire considerava que a raiz da educação estava no fato de que:

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de *ser mais* e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. (1979, p.27).

É a partir da percepção e constatação de sua incompletude que o ser humano, busca educar-se, para “ser mais”, mais humano, agente de sua história, protagonista de sua formação. Entretanto, essa aprendizagem só é possível quando fundamentada por uma perspectiva pedagógica emancipadora. Essa perspectiva precisa disponibilizar aos sujeitos ferramentas conceituais, que permitam reconhecer-se enquanto ativo no processo de conhecer, levando-o a assumir sua educação como prática de liberdade, para torna-se sujeito da sua história.

2- O conhecimento: considera-se que o conhecimento da práxis não pode se efetivar por meio do conhecimento representacional, mas através do conhecimento conceitual que supera a pseudoconcreticidade, a ingenuidade.

Kosik entende que o mundo da pseudoconcreticidade é constituído por um

complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural. (KOSIK, 1976, p. 15)

Nesse mundo da práxis utilitarista, a realidade é apreendida na sua superficialidade, na sua aparência, envolvida por um conhecimento representacional. Nas palavras de Kosik “a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas”. (1976 p.19).

Para romper com o conhecimento representacional e destruir a pseudoconcreticidade Kosik ampara-se no método dialético-crítico. Conforme o autor, este método é

graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária. (KOSIK, 1976, p.22)

Na forma de conhecimento conceitual, a compreensão da concreticidade da realidade se efetua por meio da decomposição do todo e da cisão da estrutura interna da coisa. Destaca Kosik:

o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. [...] O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (1976, p.14)

Dessa forma, o sujeito apreende conceitualmente a realidade, separando e dividindo suas partes, a fim de melhor se apropriar dela. Além disso, ao colocar em prática o pensamento crítico da realidade, essa perspectiva de conhecimento reconhece que “sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas pela intervenção dos homens mediados pela prática” (FRANCO, 2008, p.67). Assim, o conhecimento se configura como uma produção social, cultural e histórica da humanidade.

3- A Pedagogia, enquanto ciência da educação se encarrega em orientar a práxis educativa; abarca o potencial para constituir uma práxis sócio-cultural transformadora. Uma vez que, pode estabelecer os objetivos educacionais e direcionar as finalidades da educação visando à emancipação e à humanização da sociedade e do conhecimento.

4- A teoria pedagógica trata-se do referencial teórico norteador da ação educativa. Orienta e (re) inventa o projeto educativo e de sociedade.

5- Aprendizagem é o processo pelo qual os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do conhecimento, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.

6- A realidade e o mundo são, pois, uma construção cultural da humanidade, constituída no processo de humanização. A realidade é entendida “como processo histórico, sintetizada, provisoriamente, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade” (FRANCO, 2008, p.67).

7- Realidade Concreta é a realidade compreendida, refletida, pensada na sua totalidade. De acordo com Freire (2001b, p.35):

é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

A realidade concreta é composta pelos fatos objetivos mais o entendimento que os sujeitos têm dela. Conforme Kosik (1976), a realidade concreta é constituída por parcela da natureza que foi transformada pela ação humana, mais os elementos sócio-culturais e conceituais.

8-Prática/práxis Pedagógica: Trata-se da estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a construção do conhecimento, oferecendo recursos intelectuais para atuação do sujeito sobre a realidade. Reconhece-se que, por meio da ação educativa, os educadores, não fabricam personalidades, mas influenciam e contribuem na formação das consciências individual e coletiva.

9-A espacialidade: é compreendida como resultado momentâneo das relações sociais geografizadas num determinado arranjo espacial. (SANTOS, 1988).

Deste modo, a partir da realidade do espaço, é possível aprender, refletir, ler o mundo. Além disso, transforma-se o espaço físico em espaço social, histórico, cultural, como destaca Freire:

Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um "habitat" ao qual ele "contata", na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico. (FREIRE, 1987, p.51)

Com efeito, a introdução das condições históricas, culturais e espaciais no processo de construção do conhecimento, emerge como uma tentativa de reconstruir um mau aprendizado (FREIRE, 1977b), aquele que desconsiderou os contextos existenciais dos sujeitos no processo de produção do conhecimento.

Assim, esse entendimento do espaço histórico se dá por meio do desenvolvimento de uma consciência epistemológica e só pode ser apreendido num contexto educativo voltado à formação do sujeito. Portanto, requer uma práxis educativa centrada na aprendizagem e não no ensino.

A formação centra na aprendizagem, configura-se como uma formação histórica, cultural, social e espacial, que insere as circunstâncias existências do sujeito no contexto de produção do conhecimento, como ilustra o quadro:

Quadro 6: Formação centrada na aprendizagem

Conhecimento	Habilidade Intelectual	Relação sujeito e objeto	Relação educador e educando	Formação
Dialógico Dialético <i>Situado</i>	Pensamento crítico, reflexivo, analítico. <i>Habilidades Investigativas Sociais Espaciais</i>	S ↔ O	Dialógica Todos aprendem mediatizados pelo mundo, no processo de (re)significação da leitura da realidade.	Histórica Cultural Social <i>Espacial</i>

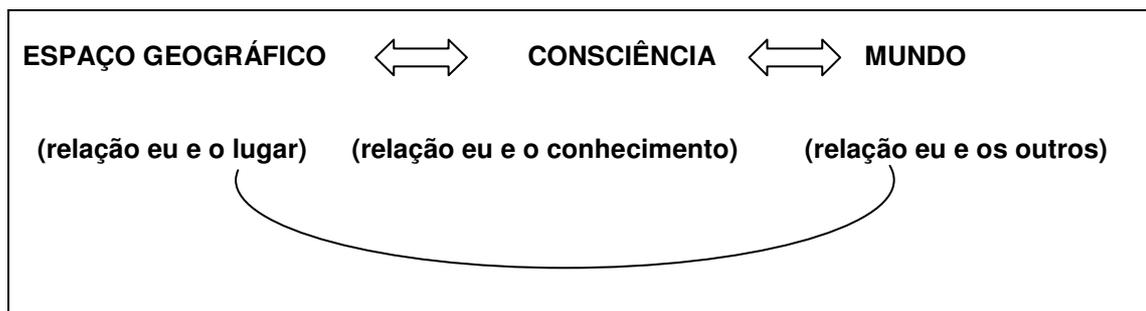
Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

Foi com intuito de viabilizar uma formação crítica do sujeito, da produção e da construção de um conhecimento relacionado à realidade, que esteja a serviço da emancipação do sujeito e não da sua opressão, que Paulo Freire lutou e defendeu uma educação como ato de conhecimento da realidade concreta³⁰. Milton Santos, por sua vez, empenhou-se na construção de uma teoria espacial em que o contexto social, cultural e histórico foram considerados como elementos constituintes dos arranjos espaciais. E, que eu também empreendi nesta pesquisa, buscando alinhar essas convergências para efetivar uma prática dialética interpretativa da realidade.

Neste sentido, a pedagogia do espaço incentiva o estabelecimento de relação dialógica,-dialética e hermenêutica entre o espaço, a consciência e o mundo como elementos constituintes da relação pedagógica e da realidade sociocultural cotidiana, conforme ilustra o esquema a seguir.

³⁰ Enquanto ponto de chegada da teorização sobre a realidade empírica, aparente.

Quadro 7 : A espacialidade enquanto matriz formadora



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

A consciência epistemológica emerge por meio da construção dialética entre espaço e mundo. Para tanto, é indispensável propor aos sujeitos o desafio de cultivar uma postura dialógica e crítica diante do mundo, que os faça ter compromisso em assumir-se enquanto seres epistemologicamente curiosos diante dos fatos, realidades e fenômenos que constituem seu próprio mundo.

Freire reconheceu a importância da dimensão espacial no processo de desenvolvimento da consciência crítica, assim afirmou que:

o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977b, p.48)

Necessariamente para transformar a realidade é preciso conhecer suas geografias, para se constituírem as condições intelectuais de superação das *situações-limites*. Como destacou Freire

minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a "leitura" de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (2003, p.72)

Acredita-se que, através da problematização do homem-mundo e espaço ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens e com espaço, é possível que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Voltado à conscientização dos sujeitos,

Freire realizou, por onde andou, uma prática educativa que incentiva-os a temporalizar o espaço, ao invés de adaptar-se a ele e ao mundo.

A tomada de consciência se insere num processo de luta constante em *ser menos*. O caminho é a educação problematizadora, que se faz “num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e em que *se acham*” (FREIRE, 1987, p.72). Trata-se de uma educação que, ao desenvolver a consciência individual do “ser para si”, também assume compromisso histórico pela mudança social, pelo desenvolvimento da consciência crítica e da autêntica cidadania.

Para Freire, a conscientização significa a superação da *doxa*³¹ pelo *logos* da realidade; da consciência ingênua pela consciência epistemológica. Esse aprofundamento no *logos* da realidade configura-se em um processo de “apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura e não “preso” ou “aderido” a ela ou as partes que a constituem” (FREIRE, 1977a, p.34). Nesta perspectiva “quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento”(FREIRE,1977a, p.33).

Portanto, não há possibilidade de “dicotomizar o homem do mundo, pois não existe um sem o outro” (1977a, p.28). O homem, “atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma atual” (ibid, p.28). Assim, o homem que é um “ser-em-situação”, é, também, um ser do trabalho, transformador e construtor da cultura e de pedagogias. É produzindo sua existência que os sujeitos se humanizam e humanizam a sociedade e o conhecimento.

Nesta perspectiva, a aprendizagem torna-se práxis, isto é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p.38), na mesma medida em que a prática pedagógica reintegra o sujeito e seu contexto social, cultural e espacial no processo de conhecer. É atribuída à consciência uma nova função, uma nova qualidade que ultrapassa a ideia de uma

³¹ De acordo com Freire, *doxa* “constitui o domínio da mera opinião ou da “doxa”” (1977a, p.29). Neste domínio os homens mantêm uma compreensão ingênua dos fenômenos, tal é o que se passa nas culturas mágicas. Uma vez que, “a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (FREIRE, 1977a, p.34).

consciência receptora de dados e informações, de uma “consciência espacializada” determinada mecanicisticamente, predominante em práticas de ensino tradicionais, mas trata-se de uma consciência intencionada ao mundo a partir da situacionalidade do sujeito, enquanto “corpo consciente” problematizador de suas relações com o mundo (FREIRE, 1987).

Suchodolski (1984) caracteriza esta prática pedagógica capaz de interligar a vida, o existir humano ao processo educativo, como *pedagogia da existência*. Desse modo, a pedagogia do espaço, ao tomar como pressupostos a realidade, o mundo e o conhecimento como construção social; a teoria e prática pedagógica como importantes ferramentas intelectuais para constituição de aprendizagens como ato de conhecimento da realidade, capazes de contribuir para configurar uma educação como práxis sócio-cultural emancipadora. A espacialidade, por sua vez, assume relevância pedagógica e formadora, na medida em que se considera como o espaço geográfico, como o concreto visível, revelador de nossas experiências vividas. Portanto, a espacialidade indica o lugar social, histórico e cultural de onde falam os sujeitos.

2.4 O círculo gnosiológico³² da Pedagogia do Espaço: a aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta

nenhuma ação educativa deve prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. [...] A instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área- depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.(FREIRE, 1979, p. 35)

Morin destaca “a urgência vital de “educar para a era planetária” [...] requer três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de

³² De acordo com Boufleuer “Freire propõe uma concepção de educação que se realize como situação gnosiológica. Uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse “como prática de liberdade” e como ação transformadora.”(2010, p.199)

conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino” (2003, p.9).

O autor aponta para a necessidade de um pensamento que reintegre os diversos saberes e, principalmente, reintegre o sujeito, como agente cognitivo. Isso porque, a sua desintegração, realizada pela ciência moderna, enfraqueceu a evidencia da relevância do conhecimento como processo de humanização da sociedade, resultando no desconhecimento da complexidade da realidade e do próprio ser humano, ocasionando um saber fragmentado, inconsciente e inconsequente.

Diante desse quadro, a aprendizagem como ato de conhecimento, a produção de um conhecimento dialógico e situado, a formação do sujeito e a realidade concreta são componentes indissociáveis de um processo educativo que tenha em vista a constituição de situações de aprendizagem visando ao desvelamento da realidade e à valorização dos contextos “espaços-temporais e culturais”, no quadro da produção do conhecimento.

Damis (2001) destaca que a forma de ensinar que busca estabelecer uma relação circunstancial³³ deixa de desempenhar apenas a função de organizar os elementos que estão envolvidos na relação pedagógica. O ensino passa a expressar, também, as condições e as necessidades predominantes na sociedade e pode contribuir para desenvolver no aluno uma visão crítica de mundo.

Para tanto, implica a conjugação da teoria e prática, como princípio pedagógico. A prática pedagógica necessita configurar-se como um “modo de agir-sentir-pensar dialético” (RAYS, 2001, p.40), traduzindo-se num “ato de produzir e organizar, conscientemente, os elementos socioculturais essenciais para a formação do educando” (IBID, ID). Trata-se de constituir uma práxis pedagógica do “tipo apropriativo”, de intervenção crítica “no modo capitalista de formação humana” (RAYS, 2001, p.39) centrada nas relações cotidianas (levando em conta o contexto sócio-espacial do educando) e no processo de sistematização e apropriação dos saberes escolares.

Nestes termos, proponho esta perspectiva teórico-metodológica, considerando a aprendizagem - construção do conhecimento – a realidade

³³ Entendida como reconhecimento de que o processo de aprendizagem, de conhecer a realidade está situado num determinado contexto espaço/temporal.

que reconhece os fenômenos sociais sempre com resultados e efeitos da atividade criadora, tanto imediata quanto institucionalizada. Portanto, torna como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores, mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas também transforma o mundo sobre as condições dadas. (1996, p.232)

A concepção dialética de educação compreende que os sujeitos de aprendizagem “quanto mais progridem na problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência”.(FREIRE, 1987, p. 89).

Esse ato de desvelar a essência torna-se, por sua vez, um processo hermenêutico, na medida em que se trata de um esforço de “interpretação” da realidade. Trata-se de um procedimento de interpretações e reinterpretações sucessivas. É uma relação constante entre sujeito e objeto de conhecimento para produzir uma síntese, uma compreensão crítica sobre o objeto de estudo.

Desta forma, a aprendizagem enquanto ato de conhecimento da realidade concreta, diz respeito a um processo de interpretação e compreensão da realidade empírica na sua complexidade e totalidade. Nesta perspectiva, para conhecer a realidade é preciso partir da realidade aparente (empírica/partes/conhecimento representacional) para se chegar ao concreto (a realidade plenamente compreendida/conhecimento conceitual).

Para constituir situações educativas capazes de se tornarem atos de conhecimentos, isto é, em que as aulas possam vir a serem práticas sociais interpretativas da realidade, esta proposta pedagógica também assume uma perspectiva dialógica entre sujeitos de aprendizagem e objeto de conhecimento; entre a cultura e a natureza; e entre educador e educando. A premissa da dialogicidade no processo de conhecer e aprender permite a possibilidade de abertura para o outro, de disponibilidade para aprender o desconhecido, de tolerar o indiferente.

Freire foi enfático em destacar que, se o objetivo da educação emancipadora é ampliar a visão de mundo, só pode acontecer essa passagem da consciência ingênua pela crítica numa relação mediada pelo diálogo. E, jamais, no monólogo daquele que, achando que sabe, transfere conhecimento. Ao contrário, a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor,

humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1987).

O debate entre natureza e cultura constituía-se em um procedimento comum na alfabetização de jovens e adultos, proposta por Freire, conforme destacou Menezes:

os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, se utiliza através de slides ou quadros, uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza. (1963, p.1)

Eis que tal compreensão do processo de aprendizagem converte-se numa perspectiva dialética, hermenêutica e dialógica de compreensão da realidade. Reconhece-se que, a partir da relação dialógica entre sujeito e objeto de conhecimento, entre cultura e natureza, entre educador e educando criam-se as condições para a construção de um conhecimento novo, uma percepção nova do objeto estudado, efetiva-se uma aprendizagem enquanto ato de conhecimento da realidade, abarcando as suas contradições e totalidades.

Incorporar a espacialidade enquanto matriz pedagógica para compreender a realidade concreta, implica em reconhecer a espacialidade como uma instância social, uma dimensão da realidade, carregada de significados, símbolos e marcas sociais, culturais, históricas, afetivas e geográficas. O espaço geográfico produzido pela sociedade manifesta, nos seus aspectos visíveis (a forma), a finalidade (a função), suas inter-relações (a estrutura) e a continuidade dos acontecimentos no contexto histórico (o processo). Portanto, por meio da espacialidade é possível captar a totalidade.

No entanto, ressalta Callai que a construção da aprendizagem espacial:

não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida (2005, p.233).

Aprender a ler o mundo implica em lançar o olhar sobre o lugar e reconhecer os elementos que compõem a produção material dessa realidade. Significa “compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais”(GADOTTI, 2010, p.344).

Assim, a aprendizagem torna-se um ato de conhecimento, quando os educandos tornam-se sujeitos do ato de conhecer e quando a prática pedagógica estiver voltada ao desvelamento da realidade e de suas significações.

Freire alerta que se a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito, que, necessariamente, só pode se desenvolver, refletindo e inserindo crítica e dialogicamente sobre suas condições espaço-temporais. De tal modo, que a criticidade no processo de conhecer emerge se houver relação dialética entre contexto teórico e empírico. Pois,

quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergerá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, por que é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1987,p.35)

É este sujeito situado e temporalizado que vai introduzir a historicidade no processo de construção do conhecimento. Desse modo, o sujeito reintegrado não é um sujeito soberano, dominador, controlador do mundo e produtor de espacialidades normativas (sujeito moderno), mas “sujeito vivo, aleatório, insuficiente, modesto, que menciona a sua própria finitude”. (MORIN, 2002, p.31).

Nesta perspectiva, a aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta não tem objetivo de produzir um conhecimento universalizador, homogeneizador. Mas, pretender construir um conhecimento dialogicamente e historicamente situado, em que o sujeito no processo dialógico, dialético e hermenêutico estabelecido com seu objeto de estudo, produz um conhecimento relativo à situacionalidade do sujeito e do objeto.

A espacialidade torna-se importante elemento pedagógico e analítico para construção de um conhecimento capaz de abarcar a “*unidade na diversidade*”, valorizando o saber, a cultura local, reintegrando os sujeitos no

processo de conhecer, aprender, e especialmente refletir e atuar criticamente sobre a sua própria “*situacionalidade*”.

Como destacou Freire “os homens *são* porque *estão* em situação. E, serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuam sobre a situação em que estão.”(1987,p.101). A aprendizagem do espaço oferece instrumentos intelectuais para os sujeitos apreenderem criticamente sua forma de estar sendo, sua “situação no mundo”.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM ENQUANTO ATO DE CONHECIMENTO DA REALIDADE CONCRETA

Freire e Santos oferecem fundamentos teórico-metodológicos para a efetivação de uma aprendizagem enquanto ato de conhecimento da realidade concreta. Tanto Freire quanto Santos apontam para a necessidade de uma compreensão crítica da realidade concreta, pois estas são resultantes de uma relação dialética entre pensamento, ideologia e mundo.

Ambos os autores trouxeram explicações sobre a relação do homem com o mundo, com a cultura, a política, com conhecimento, a ciência, com a realidade e o espaço. E, neste sentido, esse explicar configura-se como orientações para que as transformações se efetivem.

Milton Santos ao empenhar-se na elaboração de um método geográfico capaz de apreender o objeto de estudo da geografia, qual seja o espaço geográfico, indica as categorias analíticas como elementares para entender a totalidade concreta. No entanto, considera-as como *categorias históricas*. Assim, destaca “as categorias estrutura, função e forma, bem como a de processo (tempo e escala) são indissociáveis enquanto categorias analíticas como enquanto categorias históricas. Elas são categorias que definem a totalidade concreta.”(1988, p.40). Desse modo, as categorias analíticas podem ser consideradas como variáveis para a realização de uma leitura da realidade por meio da leitura do espaço, que mudam de acordo com o contexto espaço-temporal e com escala de análise.

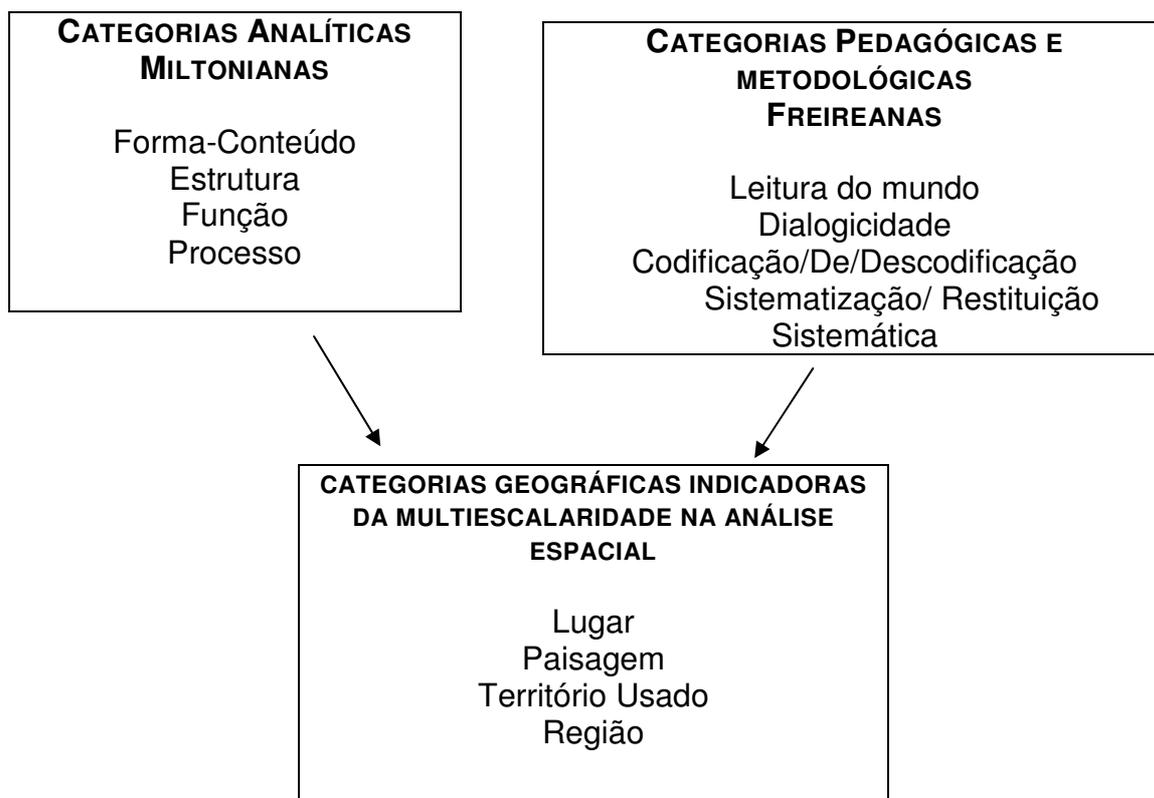
Pode-se dizer que, ambos os autores construíram suas teorias e indicaram seus métodos de atuação para a concretização e a validação de suas propostas.

Nesta proposta, busca-se articular esses dois legados para se efetivar uma aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta. Incentivando uma leitura da realidade a partir das condições sociais, culturais, históricas e espaciais visando a produção e construção de um conhecimento

dialogicamente situado e desenvolvimento de habilidades intelectuais investigativas, sociais e espaciais essenciais ao sujeito historicamente situado.

E, como proposta metodológica são apontadas as categorias geográficas como indicadores da multiescalaridade do espaço e as categorias pedagógicas e analíticas como ferramentas conceituais para leitura da realidade a partir da leitura do espaço, conforme ilustra quadro abaixo.

Quadro 9: Aportes teórico-metodológicos para efetivação da aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da.

Na atualidade o processo de territorialização do capital, aumenta a diferenciação social, econômica, política e cultural entre os lugares e regiões. Esse processo está vinculado a racionalidades de origens distantes, de fatores exógenos, que manifestam na escala local ou regional influencias do espaço global.

Deste modo, a leitura da realidade em diferentes escalas espaciais está associada à compreensão da totalidade do mundo, que se apresenta na dimensão local, regional ou nacional enquanto um sistema indissociável de

objetos e ações (SANTOS, 1996). Assim, a realidade local não é uma manifestação exclusiva do lugar, mas reflete a presença de múltiplas escalas de poder através das ações dos diversos atores sociais. Desse modo, a escala passa indicar a dimensão geográfica (local, regional, nacional, global) que se utiliza para compreensão de determinado fenômeno.

Significa considerar que os elementos estruturais (físicos, sociais, econômicos, políticos) que compõem determinada paisagem ou lugar não são simultâneos em todos os lugares e paisagem, mas são influenciados por fatores globais ou locais próprios. Desse modo, as diferentes escalas de observação resultam em diferentes percepções de um mesmo fenômeno estudado.

A articulação e o entrecruzamento entre as categorias geográficas, analíticas e pedagógicas contribuem para efetivar aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta, na medida em que, viabilizam a leitura da realidade a partir da espacialidade, considerando a totalidade-mundo.

3.1 Estratégias pedagógicas para a leitura do espaço: Categorias Geográficas como indicadoras da multiescalaridade na análise espacial

Empreender uma prática pedagógica, baseada numa pedagogia do espaço, em que a leitura da realidade se realize por meio da leitura do espaço, implica em utilizar-se das categorias geográficas como ponto de partida para problematização da realidade concreta, seja por meio de imagens ou observação *in loco*, tomando-a como categorias delimitadoras da análise espacial.

Importante conceber as categorias geográficas nós indicam a escala da investigação enquanto as categorias analíticas nos informam sobre a estrutura interna da coisa (kosik, 1976). Além disso, na análise e estudo do espaço, do mesmo modo que a escala de análise (categorias geográficas) é variável de acordo com a abrangência do estudo, as categorias internas (analíticas) também mudam seu significado conforme o contexto em que estão relacionadas.

Assim, para facilitar a leitura da realidade por meio da leitura do espaço, como estratégia pedagógica, apresentam-se as categorias geográficas que contribuem para delimitar a análise espacial, a saber: o lugar, o território usado, a paisagem ou a região.

I – Lugar: Dimensão da existência, da cotidianidade

É relevante destacar que a categoria *lugar* varia conforme a concepção filosófica e epistemológica adotada. Para Santos (1996) o lugar não é o concreto, mas o fragmento, não abarca a totalidade das coisas, mas uma parte. Nesta perspectiva, para se entender a realidade concreta é preciso ir além das aparências da paisagem local, das expressões físicas ou culturais do lugar, é preciso situar o lugar no sistema espacial global.

No contexto de globalização da economia “quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos” (1988, p. 34). Esta seria uma resultante direta da “especialização desenfreada dos elementos do espaço – homens, firmas, instituições, meio ambiente”, como da “dissociação sempre crescente dos processos e subprocessos necessários a uma maior acumulação de capital, da multiplicação das ações que fazem do espaço um campo de forças multidirecionais e multicomplexas” (SANTOS, 1988, p.35).

Nessa realidade globalizada o valor do indivíduo depende do lugar em que ele está como afirma Santos (2002, p.81)

o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas, com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem.

No lugar é possível verificar a repartição espacial das classes sociais. Ou seja, as desigualdades sociais expressam na materialidade do espaço geográfico.

Como resultado desse processo de acumulação de capital “agrava as disparidades tecnológicas e organizacionais entre os lugares e acelera o processo de concentração econômica e geográfica”(IBID, ID). Uns lugares são mais valorizados do que outros em função da especialização da produção, que “não raro ligada a interesses distantes, assim como a multiplicação das trocas contribuem igualmente para tornar o homem estranho ao seu trabalho, estranho ao seu espaço, à sua terra, transformada praticamente em fábrica”(ibid, p.28).

O lugar torna-se um subespaço funcional, na medida em que, sua produção está voltada para atender uma demanda do capital global, e não para servir as necessidades reais daqueles que o habitam. Dessa maneira, afirma Santos que “à medida que a cooperação estende sua escala espacial, o homem produtor sabe cada vez menos quem é o criador de novos espaços, quem é o pensador, o planejador, o beneficiário” (ibid, p.29), resultando numa cidade alienada, num espaço alienado, num homem alienado. Na compreensão de Santos “o espaço se converte numa gama de especulações de ordem econômica, ideológica, política, isoladamente ou em conjunto.”(ibid, p.30). Evidentemente, que numa sociedade em que privilegia o econômico, o espaço passa ser mercadoria, tanto quanto, os homens.

Contudo, o lugar ainda constitui a dimensão da existência que se manifesta através "de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições—cooperação e conflito são a base da vida em comum"(SANTOS, 1997, p.12). Nesta perspectiva, Santos reconhece que apesar da sua influência global, o lugar continua sendo uma dimensão da nossa existência, da nossa realidade cotidiana. E nos remete a reflexão de nossa relação com o mundo, referindo-se ao “mundo vivido”. Nesta perspectiva, no lugar:

se superpõe, dialeticamente ao eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente, as noções e as realidades de espaço e tempo. (SANTOS, 1997, p.24).

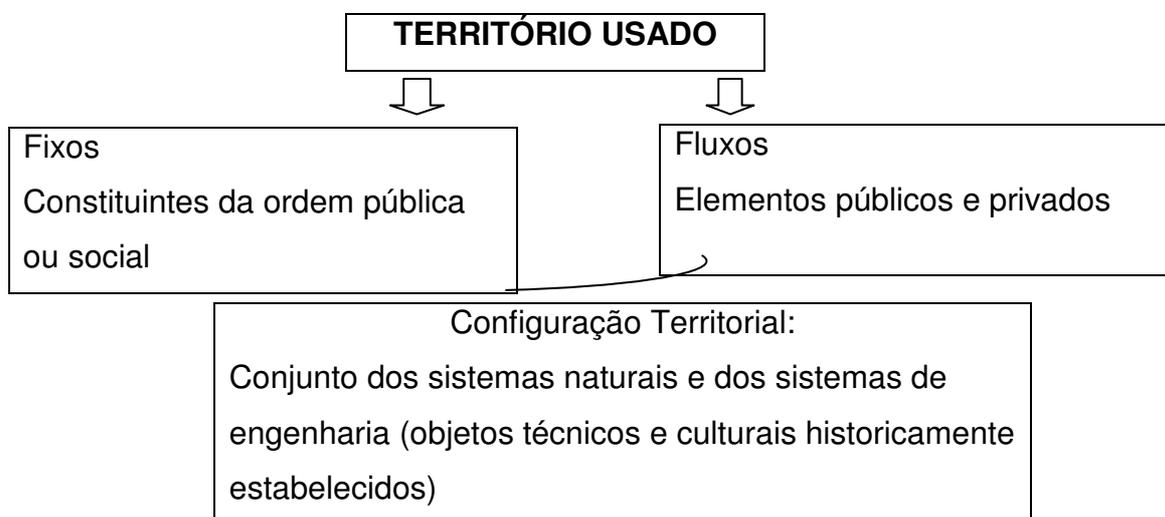
Por essa razão, o lugar se apresenta como a dimensão onde se estabelece o embate contraditório entre o mundo vivido e o mundo globalizado.

II- Território Usado: compreende a relação entre os fixos e fluxos

Na perspectiva de análise da realidade territorial, a partir da espacialidade, considerando o espaço geográfico como uma questão histórica e social, o território é analisado na perspectiva do “território usado”(p.225). Isso implica em analisar o território, levando em conta a “interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política” (ibid, p.225).

Assim, implica analisar o território usado a partir dos fixos (o que é imóvel) e dos fluxos (o que é móvel). É de acordo com as condições dos fixos e dos fluxos que irão produzir as configurações territoriais no espaço, em diferentes países. Esquemáticamente, o território usado carece ser analisado a partir dos seguintes elementos.

Quadro 10: conceito território usado



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

Santos considera “as configurações territoriais são apenas condições. Sua atualidade, isto é, sua significação real, advém das ações realizadas sobre elas”(IBID, ID). Desse modo, o território usado é resultante da impressão do poder no espaço e das ações que são movidas por intencionalidades.

A obra “*Espaço do cidadão*” Santos (2002) afirma que o modelo cívico de um país, forma-se, entre outros, por dois componentes essenciais: a cultura e o território. Destaca que

O componente cívico supõe a definição prévia de uma civilização, isto é, a civilização que se quer, o modo de vida que se deseja para todos, uma visão comum do mundo e da sociedade, do indivíduo enquanto ser social e das suas regras de convivência.

Nesses termos, a atribuição do valor do salário-mínimo, por exemplo, diz Santos “que não pode ser estabelecida em função do simples mandamentos da economia, mas da cultura”(2002, p.5).

Já o componente territorial, diz respeito a “uma instrumentalização do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja a pessoa” (2002, p.5). Isso significa que a verdadeira cultura aliada a uma gestão democrática do território, na qual a distribuição dos bens e serviços públicos seja assegurada a todos os cidadãos, são elementos constituintes de uma nação verdadeiramente democrática.

O território desempenha papel fundamental na constituição da cidadania, como aponta Santos “é no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, incompleta” (2002, p.6).

III- Paisagem: A visualização da materialização de um instante da sociedade

Santos, considera a paisagem como uma constituinte dos sistemas de objetos no espaço geográfico. Portanto, paisagem e espaço não são sinónimos. O autor diferencia paisagem de espaço, do seguinte modo: paisagem é “transtemporal” juntando objetos passados e presentes, refere-se a uma construção transversal juntando objetos. Espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Ou ainda, paisagem é um sistema material, nessa condição, relativamente imutável, espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente.

Santos expressa a transtemporalidade da paisagem, quando conceitua como “conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza”(1997, p.83). Alerta que os sistemas de objetos da paisagem expressam necessidades de hoje, como também do passado.

No entanto, ele adverte que “em cada momento, em última análise, a sociedade está agindo sobre ela própria, e jamais sobre a materialidade exclusivamente. A dialética, pois, não é entre sociedade e paisagem, mas entre sociedade e espaço. E vice-versa.(1996, p.71). Assim, a paisagem é um domínio visível, empírico do contexto social e do sistema espacial em que se encontra.

IV- Região: Lugares onde se estabelecem os embates entre atendimento das demandas organizacionais e das necessidades internas

O conceito de região, assim como de paisagem e território varia de acordo com a concepção filosófica e epistemológica de cada autor, e conforme o contexto histórico. O conceito de região elaborado por Milton Santos, também sofreu alterações no decorrer dos diferentes processos históricos. Iremos nos ater a conceituação mais recente.

Trata-se da conceituação referente ao contexto do período técnico-científico-informacional, em que acentuou o processo de internacionalização do capital. Neste contexto, Santos faz aproximação entre conceito de região e o conceito de lugar. Ele entende que com a internacionalização do capital, em que o espaço se torna uno para atender as necessidades do capital, as regiões aparecem como lugares estratégicos para acumulação. O processo de mundialização não garante homogeneidade entre as regiões, ao contrário instiga sua especificidade, visando atender as demandas da produção globalizada. As regiões não se apresentam mais como unidades espaciais estáveis, coesas, com uma identidade cultural particular, com seu próprio poder de gestão e decisão. Na atualidade, a região não é definida pela solidariedade que se constitui “dentro” dela, mas a partir de uma organização que vem de

fora. A solidariedade, então, deixa de ser orgânica – originária da própria vida da região e das variáveis constitutivas dela – e se transforma em solidariedade organizacional (SANTOS, 2004).

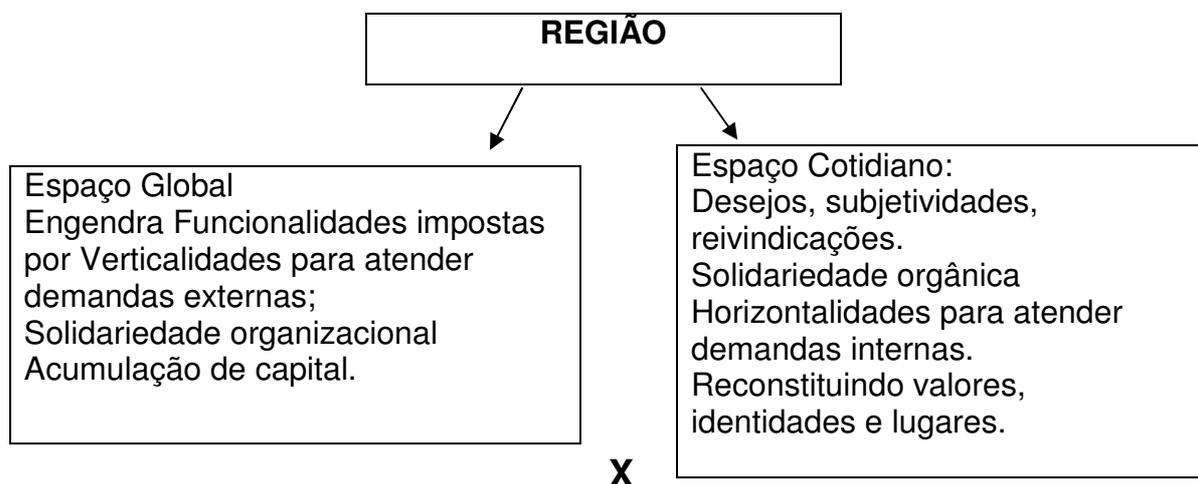
A região assume caráter funcional, em que a sua função é imposta pelo modo de produção dominante, prevalecendo o atendimento das necessidades exteriores a ela do que as necessidades internas, dos povos locais.

Essa tendência atual é decorrente a verticalização das relações entre os lugares, em que

créditos internacionais são postos à disposição dos países mais pobres para permitir que as redes modernas se estabeleçam ao serviço do grande capital. Mas os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum, susceptível de criar normas locais, normas regionais que acabam por afetar as normas nacionais e globais (SANTOS, 1997, p.206).

Dessa forma, embora a totalidade global, por meio da verticalidade das ações capitalistas, na sua tentativa de dominação, homogeneiza e determina os modos de vida nos lugares. As realidades cotidianas locais ou regionais podem tornar-se espaço de resistência, reconstruindo valores e identidades por meio das horizontalidades.

Quadro 11: conceito de região



Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

As regiões, assim como o lugar, enfrentam essas contradições entre a singularidade e o universal, entre o local e o global. Segundo Milton Santos (1997, p.273), “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e

de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Nesse embate diário vão se configurando as práticas sociais, as identidades e as espacialidades. É por meio das categorias analíticas, estrutura, forma, função e processo que podemos identificar e compreender os mecanismos de construção das espacialidades a partir da totalidade social em que foram engendradas.

3.3 Categorias Analíticas: Aportes analíticos para leitura da realidade por meio da leitura do espaço

Nossa busca é a das categorias analíticas simples que dêem conta da inseparabilidade do "funcional" e do "territorial"(SANTOS, 2006, p.191).

Milton Santos elencou diversas categorias e conceitos para explicar que no espaço geográfico a relação homem e natureza podem ser apreendidas e compreendidas de modo relacional, não há separação do objeto (objetos no espaço geográfico) e ação dos homens, para entender espaço é necessário a relação ação e objeto, sociedade e natureza.

O ato de definir, claramente, o objeto de uma ciência é também o ato de construir-lhe um sistema próprio de identificação das categorias analíticas que reproduzem, no âmbito da idéia, a totalidade dos processos, tal como eles se produzem na realidade.(SANTOS, 1980, p.118)

A escolha das categorias é fundamental, é por intermédio delas que se apresenta a possibilidade de “desmembrar o todo através de um processo de análise, para reconstruí-lo depois através de um processo de síntese”(SANTOS, 1980, p.117). Todavia, Santos alertava para distinção entre categorias da realidade e categorias de análise, pois, de acordo com ele “conservar categorias envelhecidas equivale a erigir um dogma, um conceito. E, sendo histórico, todo conceito se esgota no tempo”(2011,p.15). Ainda ele acrescenta que

os fatos estão todos aí, objetivos e independente de nós. Mas cabe a nós fazer com que se tornem fatos históricos, mediante a identificação das relações que os definem seja pela observação de suas relações de causa e efeito, isto é, sua história, seja pela constatação de ordem segundo a qual eles se organizam para formar um sistema, um novo sistema temporal, ou melhor, um novo momento do modo de produção antigo, um modo de produção novo, ou a transição entre os dois. Sem relações não há “fatos”.(IBID, ID).

Reconhecendo que a organização espacial é configurada pela ação dos homens; Através de suas ações a sociedade dispõe os objetos técnicos na superfície terrestre, no intuito de atender funções específicas, e que com passar do tempo vão adquirindo formas particulares, compondo a materialidade social, o espaço precisa ser:

considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. (SANTOS, 1986, p.122)

Para compreender essa dinâmica estabelecida entre espaço e sociedade, Santos concebeu as categorias analíticas, pois são elas que especificam as noções de forma, função, estrutura e processo como elementos fundamentais para a compreensão da produção do espaço.

Santos elencou as categorias analíticas - forma, função, estrutura, processo- como categorias capazes de representar o verdadeiro movimento da totalidade, o que permitirá fragmentá-la para em seguida reconstruí-la. Em outras palavras, as categorias analíticas apropriadas dão a possibilidade de capturar a apreender a marca da sociedade sobre a natureza e as relações existentes antes, durante e depois dessa metamorfose. Estas categorias, no desenvolvimento de Santos são estrutura, processo, função e forma, que definem o espaço em relação à sociedade. Assim,

(...) forma, função, estrutura e processo são quatro termos disjuntivos, mas associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerando em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade (SANTOS, 1985, p. 71).

O espaço é a mais representativa das objetivações da sociedade, na medida em que acumulam, no decorrer do tempo, as marcas das práxis. (SANTOS, 2004). Tais afirmações de Santos (2004) referem-se ao valor histórico das práticas humanas na organização sócio-espacial, pois, no decorrer do tempo, o homem imprimiu formas no espaço, resultantes do seu grau de desenvolvimento econômico e tecnológico. Entretanto, essas formas não se dissiparam totalmente, muitas resistem às metamorfoses socioeconômicas, alterando apenas sua função, acompanhando as exigências e as necessidades da sociedade.

De acordo com Santos (1980, p.8)

categorias fundamentais como o homem, a natureza, as relações sociais, estarão sempre presentes como instrumentos de análise, embora a cada período histórico o seu conteúdo mude. É por isso que o passado não pode servir de mestre do presente, e toda tarefa pioneira exige do seu autor um esforço enorme para perder a memória, porque o novo é o ainda não feito ou ainda não codificado. O novo é, de certa forma, o desconhecido e só pode ser conceitualizado com imaginação e não com certezas.

Outro ponto importante das discussões sobre o espaço é a necessidade de levar em consideração o movimento histórico-social de construção do espaço. Neste sentido, o espaço é concebido como um fator e não como causa, pois ele “testemunha a realização da história, sendo ao mesmo tempo, passado, presente e futuro”.(SANTOS, 1997, p.124). A cada modo de produção, os elementos e objetos geográficos, isto é, os sistemas de objetos e ações em interação constituíram funções, estruturas e formas espaciais distintas.

Com isso, a análise dos objetos do espaço levam em conta o movimento da história, pois o valor dos elementos do espaço varia com o tempo, pois a “cada momento histórico cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial, e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo”(SANTOS,1985, p. 9).

As categorias analíticas aqui apontadas são consideradas essenciais no processo de realização da leitura do mundo por meio da leitura do espaço. Considerando, como aponta Perez (2001, p.107) que:

ler o mundo é apreender a linguagem do mundo, traduzindo-o e representando-o: a percepção do espaço e sua representação é um processo de múltiplas operações mentais que se desenvolve a partir da compreensão simbólica do mundo e das relações topológicas locais.

O espaço aqui é a síntese dos acontecimentos do mundo, sendo, portanto, essencial seu estudo. Santos explica que “a compreensão da organização espacial, bem como de sua evolução, só se torna possível mediante a acurada interpretação do processo dialético entre formas, estrutura e funções através do tempo” (1996, p.69).

O espaço hoje global é o que nos une concretamente em sociedade. Compreender o espaço geográfico como elemento formativo demanda uma pedagogia que valorize o entorno, o lugar onde o sujeito da aprendizagem está inserido. Implica entender a dinâmica do processo de organização e produção dos arranjos espaciais no território, o que supõe reconhecer o homem, as firmas, as instituições, as infraestruturas, como constituintes dessa organização, uma vez que, esses elementos é que formam os *sistemas de objetos e sistemas de ações*, que configuram o espaço geográfico.

I- Forma- conteúdo: Aspecto visível dos arranjos espaciais

Milton Santos descreve a forma como “ o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão.”(1996, p.69). E, ainda, Santos salienta que elas “são governadas pelo presente” (op. Cit).

As formas representam o sistema espacial na atualidade. Elas são testemunhas das ações. Nas palavras de Santos “A ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social” (1996, p.66). Em razão da relação dialética entre forma e função, que pode se referir à forma como *forma-conteúdo*, ou seja, indicando que ela abriga uma função (conteúdo).

Santos observou que as formas desempenham um papel instrumental no processo de evolução da sociedade. Para o autor “as condições históricas

presentes facilitaram o mecanismo de acumulação do capital através do uso das formas”(1977, p.31). Na medida em que o objeto, matéria inerte, se torna depositário de um processo, de um movimento da totalidade para tornar-se *forma-conteúdo* num determinado lugar.

II- Função: A atividade esperada ou realizada por uma forma espacial

Santos recorre ao dicionário Webster, para definir esta categoria. Afirma que a função “sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa.”(1996, p.69).. Na medida em que a função é entendida como ação. Destaca que, a função configura as formas, e por fim, as estruturas.

De acordo com Santos (ibid, p.18).

na medida em que função é ação, a interação supõe interdependência funcional entre os elementos. Através do estudo das interações, recuperamos a totalidade social, isto é, o espaço como um todo e, igualmente, a sociedade como um todo. Pois cada ação não constitui um dado independente, mas um resultado do próprio processo social.

No contexto atual, conforme Ribeiro (2006, p.249)

A *função* da economia política espacial do capital é fazer com que muitos trabalhem para poucos, para os alienadores de trabalho e riqueza. O homem não mais trabalha para viver, segundo o sentido da sociedade primitiva. Sob o capital, a vida humana visa à produção e a produção espreita a riqueza abstrata. Porque abstrata, a produção é descolada do homem concreto que, tornado também abstrato (mera força de trabalho destituída dos meios de produção), tem somente na troca o momento de realização: quando a mercadoria que medeia a troca de todas as demais mercadorias entra em cena como princípio-fim da sociedade, como ponto do nascer e destino dos indivíduos, como ligadura entre *a reta e o círculo* espacial em que vagueia o atomizado e flagelado corpo social.

Hoje, cada vez mais, as formas espaciais nos diversos lugares do planeta, abrigam funções que, por vezes, são originárias de fatores exógenos, alheios a comunidade. Isto porque, o capital na sua dimensão globalizada opera em todos os lugares, deixando suas marcas no território através de suas formas ou funções, como ilustra a figura abaixo.

Figura 8: Forma espacial indicando agricultura comercial (função) e a evidência da estrutura sócio-econômica capitalista município de São Borja/RS



Fonte: Arquivo on line São Borja Proprietari

III- Estrutura: inter-relação das formas e das funções espaciais ao espaço total

Estrutura, de acordo com Santos “implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção” (1996, p.69).

Para Santos os elementos do espaço, isto é, os homens, as instituições, o suporte ecológico, as infraestruturas, “são sistemas (tanto quanto o espaço), eles são também verdadeiras estruturas”(2008, p.28). Dessa maneira, tais elementos são conceitos e também estruturas do sistema espacial, e adquirem significação e valor na medida em que estão inseridos no processo social. E, sua evolução permanente se deve as mudanças estruturais, a cada movimento que acontece em cada um desses elementos.

A formação da estrutura do espaço ocorre por meio de elementos homólogos e não homólogos. Explica Santos que “entre as primeiras estão as estruturas demográficas, econômicas, financeiras, isto é, estruturas da mesma classe” (1996, p.29). As estruturas não homólogas são aquelas formadas por diferentes classes.

Exemplificando

a estrutura espacial é algo assim: uma combinação localizada de uma estrutura demográfica específica, de uma estrutura de produção específica, de uma estrutura de renda específica, de uma estrutura de consumo específica, de uma estrutura de classe específica e de um arranjo específico de técnicas produtivas e organizativas utilizadas por aquelas estruturas e que definem as relações entre os recursos presentes. (op. Cit)

O resultado dessas interações estruturais configura a realidade social atual. A evolução da realidade social acontece a partir da ação de três princípios:

1.o principio da ação externa, responsável pela evolução exógena do sistema; 2. o intercâmbio entre subsistemas (ou subestruturas), que permite falar de uma evolução interna do todo, uma evolução endógena; e 3. uma evolução particular a cada parte ou elemento do sistema tomado isoladamente, evolução que é igualmente interna e endógena. (ibid, p.29).

Da relação diferenciada entre os elementos do sistema espacial, resulta a especificidade de cada lugar. Cada lugar se torna objeto de, apenas, algumas relações existentes entre os elementos que compõem o espaço total. Assim, o lugar é uma fração do espaço. Para Santos (1996) o lugar, se apresenta, em termos conceituais, como um conceito abstrato, na medida em que ele não abarca a totalidade da realidade, apenas um fragmento. Esse fragmento apresenta um valor relativo, e não seu valor real, pois este último está inserido no sistema mais amplo. A estrutura é entendida como estrutura da nação como um todo. No entanto, Santos salienta que “na medida em que um território é menos integrado politicamente, economicamente, ou pelos meios de transportes e comunicações, cada lugar é alcançado com defasagens pelas determinações da estrutura global” (ibid, p.65)

Outrossim, para captar a realidade concreta de um determinado lugar, é necessário estabelecer relações dos elementos estruturais locais e globais. A estrutura atual, na concepção de Ribeiro (2006, p.250)

é de classes não apenas opostas. Reina a contradição antagônica. O capitalista constrói e concentra riqueza a partir do trabalho alienado do dominado. O grau do acúmulo depende do nível técnico alcançado, priorizando a mais valia relativa pela modificação da composição orgânica espacial do capital e, em nível empresarial individual, da cruza estabelecida no *processo* de trabalho, na duração e intensidade da jornada, além do nível de destinação do quantum da fração da soma total ao trabalhador (mais-valia absoluta).

A realidade local se apresenta, assim, como um fragmento, um conceito abstrato, de valor relativo em relação ao movimento social total, enquanto a realidade concreta diz respeito ao sistema espacial mais amplo. De acordo com Santos (ibid, p.31):

quando nos referimos, por exemplo, àquela casa ou àquele edifício, àquele loteamento, àquele bairro, são todos dados concretos – concretos por sua existência - , mas, na verdade, todos são abstrações, se não buscarmos compreender o seu valor atual em função das condições atuais da sociedade. Casa, edifício, loteamento, bairro estão sempre mudando de valor relativo dentro da área onde se situam, mudança que não é homogênea para todos, cuja explicação se encontra fora de cada um desses objetos e só pode ser encontrada na totalidade de relações que comandam uma área bem mais vasta. Assim também é com os homens, as firmas, as instituições.

Nesse sentido, o espaço é o resultado do efeito de uma combinação de variáveis em diferentes escalas, e não resultante de um mero elemento isolado. A organização espacial muda decorrente as transformações da sociedade, a partir disso os objetos geográficos/formas assumem novas funções, e essa “totalidade de mutação cria uma nova organização espacial”(ibid, p.67).

IV- Processo: Movimento da totalidade para tornar-se singularidade

Santos define processo como “uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança.” (2008, p.69)

A ação é própria do homem. “Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. A natureza não tem ação porque ela é cega, não tem futuro. As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições” (SANTOS, 1996, p.53).

As ações resultam de necessidades, sejam elas naturais ou criadas. De acordo com Santos (ibid, p.53) “essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções.” Desse modo, o processo é um vetor para realização da estrutura, que é espacializada através de uma função, isto é, “através de uma atividade mais ou menos duradoura”(SANTOS, 1977, p.40).

O processo é uma expressão da totalidade num determinado espaço/tempo. Santos salienta que muitos geógrafos ignoram o mistério das formas para não serem considerados empiristas, apegados a uma visão simplista, objetivista do mundo imediato. No entanto, o problema não está na observação das formas, mas no modo como se realiza sua interpretação. De acordo com Santos, houve um progresso significativo quando os geógrafos compreenderam as formas como resultado dos processos. No entanto, Santos salienta que falar de processos não é suficiente.

Os processos nada mais são de que uma expressão da totalidade, do que uma manifestação de sua energia na forma de movimento; eles são o instrumento e o veículo da metamorfose de universalidade em singularidade por que passa a totalidade. (1977, p.40)

É o conceito de totalidade que constitui a base para interpretação das formas, funções, estrutura e processos, isto é, os objetos e as ações presentes numa determinada espacialidade está vinculada a totalidade, não exclusivamente aos processos.

Neste sentido, Santos empreende sua compreensão do espaço a partir da totalidade. Utiliza as categorias analíticas para interpretar a ação da totalidade, no espaço. Ele as considera como “categorias que definem a totalidade concreta, a totalidade em seu processo permanente de totalização”(1977, p.40).

Santos afirma que a economia moderna mundializada, tem engendrado um modelo de utilização dos recursos naturais, uma estrutura de produção, consumo e classes cada vez mais deformantes. Por este motivo, o espaço geográfico apresenta-se como solidário no sentido que uma estrutura engendra outra, e contraditório porque cria disparidades sociais, econômicas e geográficas. O espaço, esclarece Santos, é “maciço, contínuo, indivisível. Tão indivisível quanto a sociedade total, de que ele é território e com a qual sua relação é igualmente indivisível” (ibid, p.27). Os lugares tornam-se subespaços, “nada mais são do que espaços funcionais” (op.cit.), isto é, servem para atender funções estabelecidas pelo espaço global. Desse modo, “só a consideração do espaço total permite apreender o papel da paisagem no movimento global da economia e da sociedade”(IBID, ID).

Assim que, a compreensão da totalidade social, implica em reconhecer as relações de poder presentes no processo de apropriação do espaço pelos homens. O processo de apropriação do espaço/local ocorre de acordo com a dinâmica da totalidade social (espaço global).

Nessas condições as formas espaciais contribuem para difundir os mecanismos de controle e produção da formação sócio-econômica dominante. De acordo com Santos “quando a divisão do trabalho e a cooperação perversa por ela ocasionada se estendem à escala do planeta, o mundo como espaço se torna espaço global do capital” (2007, p.23).

É no processo de apropriação da natureza que é gerado um sistema de diferenciação dos lugares e o espaço passa a constituir uma das dimensões reveladoras desta diferenciação. Com efeito, se o espaço se apresenta de tal forma em um dado momento, e se essa forma exclui o outro, significa que um conjunto de ações foram efetuadas para configurá-lo de determinada maneira. Desse modo, para compreender essa dinâmica é necessário uma perspectiva histórica e crítica, levando em conta os elementos que constituíram a sua formação. Portanto, aprender a lê-lo é fundamental, visto que, compreendê-lo na sua totalidade é condição necessária para desalienação, para apreender a realidade concreta como ato de conhecimento, mediante a participação consciente e transformadora, projetando os caminhos para efetivação da cidadania.³⁴

³⁴ Kaercher (2011) no texto “*conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia*”, assim como Callai (1998) sugerem algumas atividades para despertar o olhar espacial do estudante aos aspectos de seu cotidiano.

3.4 Categorias Pedagógicas: Aportes teóricos e metodológicos para aproximação do objeto de estudo

A crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias, não para que o homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação, mas para que se liberte das cadeias e apanhe a flor viva” (KARL MARX, 2008, p.6)

As categorias pedagógicas são aqui consideradas como categorias capazes de aproximar o sujeito do seu objeto de conhecimento. E, também, como fundamentais na construção do conhecimento conceitual (Kosik, 1976) e no exercício da consciência epistemológica, da leitura da palavra por meio da leitura do mundo.

Freire reconhece, em seus escritos, a força operacional dos conceitos, para desfazer as tendências de sedimentação de outras teorias. Assim, em diversos momentos o autor criou conceitos e palavras para expressar suas intenções, para diferenciar suas concepções, para explicitar as contradições, os antagonismos. Deste modo, utilizou a palavra educando ao invés de estudante e aluno, para romper com a ideia de que o educando é um sujeito que recebe; da mesma forma, educador ao invés de professor, para afirmar a ideia de que na práxis educativa todos aprendem em comunhão, rompendo a concepção de que o professor é o dono do saber, e sua tarefa é ensinar/transmitir o que sabe. Além desses exemplos, Freire nos oferece diversas categorias para interpretar a ação educativa, e para orientar práticas pedagógicas emancipatórias.

A leitura do mundo é condição necessária para a sua transformação. É nessa perspectiva dialética que se ampara a leitura do mundo a partir de práticas alfabetizadoras. O conhecimento se constrói e reconstrói à medida que se dá o contato com a realidade. Nesse retorno para o âmbito alfabetizador, esse se torna mais enriquecido, bebendo da fonte do universo semântico brotado do mundo extracurricular. É nessa dialética de dentro-fora da alfabetização que as palavras e frases vão surgindo. Na união entre objetividade e subjetividade, o que se percebe é a necessidade premente de problematizá-las garantindo assim a construção do conhecimento numa

perspectiva freireana em que o mundo lido e interpretado tende a ser transformado.

Paulo Freire, ao demonstrar, nos Círculos de Cultura, o papel do diálogo na construção do significado, também indica um modo de romper com a pedagogia “bancária”. O autor defendeu veementemente o diálogo como uma prática pedagógica essencial da pedagogia progressista.

Em vez da educação como doação – doar aos alunos ideias valiosas que queremos partilhar -, deve haver um diálogo, um intercâmbio dialético, no qual as ideias tomam forma e mudam, à medida que os educandos do Círculo de Cultura pensam sobre o próprio pensamento e interpretam as próprias interpretações. (MACEDO, 1990, p.18)

Uma pedagogia que escuta e incentiva os sujeitos dizerem a sua palavra, se torna revolucionária diante de uma pedagogia que apenas faz comunicados, que estimula um comportamento estímulo-resposta, em que o estudante responde tal qual o professor ensina, que faz depósitos de informações desconectadas com o mundo da vida das pessoas envolvidas.

Para Freire a aquisição da leitura e da escrita não é um fim, “é o início de um processo de qualificação contínua do ser humano e condição para que ele desenvolva algumas habilidades indispensáveis para a conquista do direito de ser o sujeito de sua destinação histórica”(KRONBAEUR (2010, p.18). Nesse processo a educação, a palavra, o discurso pedagógico são ferramentas indispensáveis na constituição da emancipação do sujeito pensante.

Ademais, acredita-se como afirma Ribeiro (2006, p.88) que

o discurso concreto só será construído da melhor forma se estiver claro que os espaços, como os sujeitos, são construções sociais materiais e imateriais interdependentes dialeticamente, nem neutras e nem isoladas. O sujeito que se desvencilha e se aparta teoricamente das mediações e resultados do discurso cria unicamente a noção de espaço abstrato, positivista, elaborado por quem se quer neutro e anônimo.

Através do uso da linguagem é que os sujeitos se tornam protagonistas ativos do processo de conhecer, passam a construir significados, deixam de ser objetos para serem sujeitos do saber, constroem cultura. Além do que, como diz Macedo (1990, p.16-17)

A linguagem assegura também o poder de conjuntura: por podermos nomear o mundo e, assim, tê-lo dentro da mente, podemos refletir sobre seu significado e imaginar um mundo mudado. A linguagem é o meio para atingir uma consciência crítica, a qual, por sua vez, é o meio de imaginar uma mudança e de fazer opções para realizar transformações ulteriores. Assim, nomear o mundo transforma a realidade, de “coisas” no momento presente, em atividade como reação a situações e processos; em tornar-se.

No entanto, Freire não acreditava que o mero deslocamento do poder, ou seja, da classe dominante para a classe operária, resolveria os problemas sociais. De acordo com Freire (1990, p.36)

Não devemos estar preocupados com o simples deslocamento do poder de um grupo para outro. É necessário compreender que, ao tomar o poder, é preciso transformá-lo. Essa recriação e reinvenção do poder passa necessariamente pela reinvenção do ato produtivo. E a reinvenção do ato produtivo tem lugar na medida em que o discurso do povo se legitima em termos dos desejos, decisões e sonhos das pessoas, e não meramente de palavras vazias.

A alfabetização, nesta concepção, só pode ser emancipatória na medida em que valorize a língua do povo. Ela precisa se tornar um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática. Freire afirmava que “a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social” (1990, p.8).

A linguagem tem papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. Diz Freire “a linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade (1990, p.8)”. Daí a importância de uma pedagogia emancipatória. O ato de conhecer diz respeito à vocação ontológica dos homens em “*Ser Mais*”, na sua realização enquanto ser humano, que conforme Zitikoski “essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (2010, p.369).

Freire destaca três possibilidades de leituras relacionadas ao mundo: leitura do mundo, leitura da palavra, leitura da palavra-mundo. A leitura do mundo tem objetivo de tornar os sujeitos conscientes de si e do mundo, da necessidade de ler criticamente o mundo vivido. Trata-se de um conhecimento vinculado ao cotidiano, à realidade imediata e às experiências vividas.

A leitura da palavra significa traduzir esse mundo em palavra escrita. Trata-se do processo de apropriação da leitura. É um momento da compreensão crítica do ato de ler, que leva a um conhecimento transformador da sociedade. Os três mundos coexistem no processo formativo. Como diz Freire “a leitura do mundo precede à leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele” (2011, p.29). Ou seja, a leitura da palavra implica continuar lendo o mundo, de forma crítica e visando sua transformação. A palavra que estabelece uma circularidade comunicativa constituinte da totalidade. É através da palavra que se chega à compreensão do mundo, do nosso lugar no mundo e dos outros.

Foi por meio do método de alfabetização que Freire consolidou sua teoria educativa, e a sua teoria superou a questão metodológica e tornou-se orientação pedagógica, epistemológica, sociológica e filosófica. Em razão disso, Paludo enfatiza que “em Freire, não é possível recriar o método dissociado da teoria que lhe confere significado. Talvez por isso Freire não tenha realizado discussões conceituais isoladas a respeito da palavra “metodologia” e da palavra “método” (2010, p.264). Porque ultrapassa o método no sentido de programa fechado, produtor de ortodoxias e dogmas, para tornar-se um modo de pensar e ler a realidade.

Freire aponta para a necessidade de se estabelecer uma relação dialética entre consciência e mundo, entre a teoria e a práxis aliada uma rigorosidade metódica, para assim superar a *curiosidade ingênua* pela *curiosidade epistemológica*, e acima de tudo, superar a desumanização.

Neste sentido, o enfoque educativo para apreender a complexidade do real, estabelece “uma relação recursiva entre método e teoria. O método, gerado pela teoria, regenera a própria teoria”(MORIN, 2003, p.23). Trata-se da constante reflexão sobre a práxis a que se refere Freire, para não correr o risco de contribuir na instituição de comportamentos desumanizadores, o que exige postura política e ética do sujeito cognoscente.

O método apresenta-se como uma ação sistematizada para desenvolver a curiosidade epistemológica. Nas palavras de Morin, o método torna-se uma “atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho” (2003, p.23). Nesta visão o método contribuiu para se “encontrar nos detalhes da vida

concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz” (Op. cit).

Assim, é importante destacar que as categorias pedagógicas freirenas: ad-mirar/observar/investigar; dialogicidade; codificação/decodificação/descodificação e restituição sistemática/síntese servem como instrumentos conceituais para aproximar numa perspectiva dialógica e dialética o sujeito do seu objeto de conhecimento. Para assim, construir conhecimento conceitual, abarcando a totalidade, a concreticidade da coisa (kosik, 1976).

Uma vez que, os conceitos são importantes instrumentos intelectuais no processo de compreensão crítica da realidade em sua totalidade. É a partir desse exercício de análise, por intermédio de conceitos, que é possível captar a interação dos fragmentos que o constituem. No entanto, Freire alerta que, esse processo não implica uma sujeição do concreto ao abstrato, mas sim sua compreensão enquanto duas dimensões que se dialetizam no ato de pensar (1981, p. 113).

Em diálogo com Freire, Frei Beto reforça a idéia de que o conceito precisa ser trabalhado como uma ferramenta para aprofundar o conhecimento da realidade, destaca que “a teorização deve regressar à prática (...) como uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real.” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 77).

Foi com base na própria experiência de sistematização desta pesquisa, organizada em função de três movimentos dialeticamente relacionados, a saber: *observação, reflexão, interpretação e sistematização* que se elencou as categorias pedagógicas freireanas a seguir, como aportes teóricos para (re) significar as experiências da realidade cotidiana, ou seja, qualificar a leitura da realidade.

I- Leitura do mundo: Operação de objetivação do eu por meio da observação do objeto de conhecimento e da nossa percepção sobre o objeto

A leitura de mundo implica atos de ad-mirar e observar a realidade. Conforme Escobar, Ad-mirar na perspectiva freireana significa “dirigir o olhar para o objeto de conhecimento, como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não-eu, tomar distância do objeto, separando a subjetividade da objetividade.”(2010, p.24). Implica em observar as relações entre os objetos no espaço para conhecê-lo além das suas aparências.

Além de admirar o objeto de conhecimento, de acordo com Freire, “admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto”(1977a, p.74). Dessa maneira, se apreende a relação dialética entre teoria-realidade, consciência-mundo, na medida em que é sistematizado o processo de conhecimento. Nesse processo de síntese cultural, de construção do conhecimento conceitual (kosik,1976) em torno da realidade, vai ampliando as condições socioculturais para construção de novas perspectivas de conhecimento e sociabilidade³⁵.

Nessa direção que Freire considerava essencial (1987, p.96) “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilita reconhecer a interação de suas partes”. Assim, o sujeito põe em prática o pensamento crítico, que é capaz de conhecer a realidade na sua totalidade, ou seja, sua estrutura interna e suas partes.

Por este motivo, a leitura da palavra não pode acontecer de forma desconectada da leitura do mundo. Ao contrário, precisa refletir acerca dos processos de interação entre as forças criadoras e os sujeitos sociais que, por meio de suas estratégias, influenciam na produção do espaço e a construção da realidade social.

³⁵ De acordo com Rays “ao conhecer e assimilar criticamente um objeto ou um fenômeno, o homem realiza uma ação prática, por paradoxal que esse fato possa parecer. O conhecer é, portanto, ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar problemas concretos em suas relações históricas. É assim que o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro”.(2001, p.37)

É neste sentido, que o currículo escolar, assume nova estruturação. Uma vez que, geralmente definido por especialistas distantes dos conhecimentos dos educandos e da realidade vivida por eles, é substituído por temas geradores. Como esclarece Freire:

Para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (1987, p.83)

No entanto, nos dias de hoje, percebe-se que para que o conteúdo programático da educação seja organizado em virtude da inquietação dos sujeitos de aprendizagem, requer primeiramente orientar o educando a observar a realidade em diversas dimensões: social, cultural, econômica, política e espacial. Para que ao admirar a realidade o educando passe a observar e olhar para a realidade de um modo mais amplo.

Haja vista que, conforme Tiburi vivemos anestesiados diante das máquinas, desenvolvemos um olhar focalista a uma determinada tarefa ou fenômeno, sem ampliar o olhar e o horizonte de ação. De tal modo que, “não seria um erro considerar a atualidade de um “pensamento-bunda”, aquele pensamento cansado que, no extremo, expressa o que entendemos no cotidiano, no âmbito da irresponsabilidade do “bundão” (2013, p.1). Temos vivido numa “direção contrária de nossa própria capacidade nômade”(ibid, p.2).

Os percursos diários, os trajetos realizados da casa ao trabalho, do trabalho à escola, são previsíveis e ainda são realizados de uma forma alienada, “descuidados” aos acontecimentos externos, ao entorno. Geralmente, as pessoas não sabem informar os principais pontos referências de seus percursos diários. Não sabe dizer quais foram às ruas que utilizou para realizar seu trajeto, porque está conectada à internet, ao ipad, ao telefone.

O entorno, o contexto deixa de ser analisado, identificado, percebido, sentido. O morador de rua, as prostitutas, as crianças no sinal ou em frente aos mercados e bancos pedindo esmolas, que refletem as espacialidades não normatizadas são consideradas “anormalidades”, decorrente ao insucesso pessoal, individual.

Assim, facilmente as pessoas são “induzidas” a conhecer e atribuir valor sobre os lugares e acontecimentos sociais sem criticidade. A atitude alienada,

a-histórica, subserviente leva a compreensões ingênuas da realidade, servindo para conservar os processos de alienação.

A leitura do mundo é um antídoto contra alienação. Haja vista que, o espaço revela as contradições sociais, basta aprendermos observar o nosso entorno para desvelar as desigualdades e situações opressão. Colocado deste modo, parece-nos tão simples, desfitizar o espaço como se referiu Santos, ou desvelar a realidade como se referiu Freire. Não seria tão penoso aprendizagem enquanto ato de conhecimento da realidade concreta senão tivéssemos uma prática educativa que tende nos manter “cegos” e que insiste em não ouvir as vozes dos sujeitos de aprendizagem, na medida em que, tenta sujeitar a realidade numa teoria desvinculada da realidade, apresentando-nos a teoria como uma abstração, como mera verbalidade. Conforme Shor os currículos pretensamente neutros formam estudantes para “observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita” (1986, p. 24).

Para garantir processos de dominação que se estabelecem formas de mitificação do mundo “que se reproduz em uma pedagogia planejada pelos opressores e que está efetivamente presente nos processos políticos culturais”(STRECK, 2010, p.20) e nas espacialidades atuais.

Desse modo, a leitura do mundo, no sentido de admirar, observar e investigar torna-se condição necessária a formação do sujeito historicamente situado.

II- Dialogicidade: processo de reconhecimento e problematização dos temas geradores

Freire ao conceber o conhecimento como um ato dialético e dialógico entre o objeto de estudo e o sujeito, e entre sujeitos os envolvidos, vai situar o processo de ensino e aprendizagem como um processo que estimula o educando e educador a buscar entender a essência das coisas, abre espaço para a criatividade e para a subjetividade, permitindo assim o desenvolvimento do espírito crítico, sendo este, a força propulsora da mudança.

O estabelecimento de uma atitude dialógica diante do objeto de conhecimento é condição *sine qua no* para aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta, para o desvelamento, análise e entendimento dos elementos constituintes da realidade.

A dialogicidade torna-se a categoria problematizadora e faz mediação dos saberes entre educador e educando, e entre sujeitos e objeto de conhecimento por meio da postura dialógica, que a consciência se intenciona ao mundo com intuito de compreendê-lo.

Neste sentido, Freire afirma que os educadores “precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante” (1990, p.75).

As palavras empregadas em uma determinada comunidade revestem-se de um significado e um sentido específico para este grupo e o educador não pode descuidar disto. Quanto mais ele entender, refletir e respeitar estas diferenças, maior será sua flexibilidade em compreender o meio no qual estes indivíduos estão inseridos e em perceber sua realidade.

Conforme Freire “o diálogo, como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (1987, p. 160). Tornou os *temas geradores*³⁶ como à etapa inicial de aproximação do educador ao universo do educando.

Brandão destaca que (2008, p.20) “as palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo”.

Nessa perspectiva, a linguagem assume outra dimensão, se torna mais do que um mero meio de comunicação, mas se torna um meio de construir

³⁶ De acordo com Passos “Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade, os *temas geradores*, isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imitam sentidos cotidianos às vivências. Se a razão moderna se investiu de autossuficiência, prescindindo da relação com o mundo e as coisas existentes, cindindo o reino das coisas pensadas (imateriais) com as coisas extensas (tangíveis e materiais), o novo conhecimento da educação libertadora é aquele que restabelece a conexão de tudo com tudo, num recriar constante que se diz, estabelecendo sínteses provisórias. Recupera, pela transformação, a difícil tensão entre polaridades vivas e irrenconciliáveis, superando as dicotomias, bem como a instauração das ditaduras de um só pólo vencedor, sob o esquartejamento do outro. Recupera a dialética viva, aquela da vida real, do movimento, da tensividade dos processos e sentidos históricos, do incabamento e da luta pela libertação.”(2010,p.388).

significados. De acordo com Macedo “a pedagogia de Freire funda-se numa compreensão filosófica desse poder gerador da linguagem” (1990, p.15). E ainda, a finalidade da educação para Freire, é despertar no alfabetizando a capacidade de dizer a sua palavra, o que implica uma posição curiosa e crítica diante do objeto de conhecimento.

Nas palavras de Freire & Macedo (1990, p.15)

o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo.

A palavra e sua significação acontecem simultaneamente. Os *temas geradores* na pedagogia freireana são ponto de partida, para que através da pronúncia das palavras, apreendam-se seus significados e sua relação com a realidade vivida. Os sujeitos envolvidos nessa atitude dialógica, ao mesmo tempo, em que apreendem em conjunto a elocução e o significado das palavras, também compreendem os seus contextos vividos, sua cultura.

Conforme Freire (2011, p.58):

o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra.

De acordo com Freire “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE,1987, p.81). A fé nos homens é anterior ao diálogo, porque essa confiança existe mesmo antes que o diálogo inicie, tendo o poder de transformar os homens e de sustentar a *pedagogia do oprimido*. O homem dialógico, para Freire (1987, p.81) “está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na luta por sua libertação.”

Ainda Freire alegava que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1992, p.27). Assim, para Freire não existe a possibilidade dos sujeitos aprenderem e conhecerem o seu mundo, sendo tratados como objetos, como receptores de saberes abstratos. Ele apontou a dialogicidade como sendo essencial no que fazer dialógico. O diálogo “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE,1992, p.43). O que se pretende com o diálogo não é a mera investigação de temas locais, mas despertar a atitude curiosa diante do mundo, problematizar o próprio conhecimento, a própria cultura, a realidade, visando a sua transformação. Para Freire (1992) não há nada que contradiga e comprometa mais a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação.”

Desse modo, a teoria crítica implica “numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo (...) praticamente”. A teoria torna-se instrumento para a observação e leitura da realidade imediata. A atitude dialógica e dialética diante do objeto de conhecimento, “implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora” (ZITIKOSKI, 2010, p.117). É esse compromisso que a teoria se tornará instrumento para compreensão da realidade.

III- Codificação/Decodificação/Descodificação: Procedimentos necessários ao desvelamento do objeto de conhecimento

Considerando que a teoria precisa iluminar a ação e oferecer instrumentos para nossa compreensão de mundo, o que requer codificar e decodificar seus elementos. Dessa forma, a codificação pedagógica é “aquela que representa uma situação existencial, uma situação-problema [...]” (GUTIÉRREZ, 2010, p.72).

A codificação, de acordo com Freire “de um lado faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la” (1978, p.51). Por meio da codificação pedagógica é possível a partir do contexto mais próximo apreender o discurso dos sujeitos envolvidos.

Nos círculos de Cultura, a codificação é um dos primeiros momentos da intervenção pedagógica. Por meio dela é possível expor verbalmente o que se vê, e representar através da palavra ou da escrita o que se observa. Nas palavras de Freire “o codificar e a codificação – correspondentes a *o-que-se-diz* e a *o-que-se-quer-dizer* – são aprendidos correlata e simultaneamente “ (1990, p.17).

Ao problematizar uma situação concreta, começa-se a perceber que, se a análise desta situação se vai aprofundando, terão de desnudar-se de seus mitos, ou afirmá-los. Nesse aspecto, as categorias analíticas miltonianas contribuem para codificar os elementos do espaço em que o estudante está inserido.

A codificação é um momento pedagógico que serve para representar, descrever a realidade existencial dos sujeitos. Corresponde a “estrutura de superfície”. Depois de codificada uma situação existencial, faz necessária sua interpretação, a esse processo Freire chama de decodificação. Para Freire

Decodificar – aprender a relação entre palavras e sons- caminha lado a lado com a decodificação, ou interpretação. Assim, o significado está presente desde o início à medida que os educandos “problematizam o existencial”. Em desenhos de um caçador primitivo, ou de uma cozinha pobre, ou em reação a uma vasilha de água, ou outras codificações, eles nomeiam o que veem e o que se lembram, identificando e interpretando o significado do que veem. (1990, p.17)

A descodificação é o momento pedagógico em que surge percepção nova, e conhecimento novo acerca do objeto estudado. Neste momento se desvela o objeto, que se problematiza, que emerge a contradição, que se identifica os significados dos acontecimentos ou fenômenos. Nas palavras de Freire “implica um reconhecimento do sujeito no objeto (situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito”(1987, p.97). o sujeito se reconhece na representação da situação existencial codificada, ao mesmo tempo, que identifica seus condicionamentos. Nesse sentido que, “em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua

visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade”(ibid, p.98)

É neste momento em que a ingenuidade é superada pela criticidade. Para Freire (2010, p.31)

a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.

A partir dessa compreensão crítica do mundo

o caráter preponderantemente estático da “sociedade fechada” vai, gradativamente, cedendo seu lugar a um maior dinamismo em todas as dimensões da vida social. As contradições vêm a superfície e os conflitos em que a consciência popular se educa e se faz mais exigente se multiplicam, provocando maiores apreensões nas classes dominantes.(FREIRE,1977a, p.75).

Pensar a formação do sujeito historicamente requer o exercício pedagógico, analítico e político sobre as práticas sociais. A observação e a investigação são caminhos que levam à codificação e à decodificação das contradições. Que, por sua vez, toma consciência da sua historicidade e da humanidade.

É nesta perspectiva, que a conscientização, afirma Freire “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”(1979, p.15).

Essa posição epistemológica não acontece de forma automática, ao contrário, é no embate diário, cotidiano, concreto, que se engendram os processos de conscientização. Dessa maneira:

quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15)

Com efeito, a espacialidade do lugar oferece, a partir das suas formas espaciais importantes, indicadores acerca das condições sociais, culturais, econômicas e políticas, que se configuram a *práxis social*, e os processos de *socialização da natureza*.³⁷

Portanto, a conscientização não se trata de um mero procedimento metodológico para facilitar o processo de aprendizagem, mas do desenvolvimento de um modo de ser, de uma atitude e de um compromisso consigo mesmo e com o mundo: de ser sujeito consciente e responsável pelas suas próprias escolhas, de construir e conduzir sua própria existência, comprometido com as exigências de seu tempo e espaço.

Assim a conscientização é condição para comprometimento, para participação, para efetivação da ação cultural contra hegemônica (síntese cultural) visando à superação da cultura hegemônica (invasão cultural). Como salienta Freitas “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”(2010, p.88).

IV- Restituição Sistemática/Sistematização do conhecimento: Exercício sistemático e metódico de elaboração do conhecimento novo

O exercício sistemático e metódico de elaboração do conhecimento novo é um dos fundamentais processos de (re) significação das experiências educativas, da formação humana. Isso porque, o processo de sistematização, que implica na síntese e rigorosidade metódica, destrói-se a falsa consciência, a ingenuidade pela criticidade.

Para Freitas

o exercício da *rigorosidade metódica* torna possível o que não ocorreria espontaneamente e, neste sentido, revela-se como potencial contribuição para o desenvolvimento da autoconsciência dos *saberes de experiência feitos*, bem como da autoria do *conhecimento profissional* gerado a partir deles.
(FREITAS, 2004, p. 377).

³⁷ Para Brandão “a socialização da natureza é também o processo por meio do qual continuamente estamos transformando os *espaços naturais* “como uma beira da praia, uma ilha, um grande rio, um deserto ou uma floresta, em *lugares sociais*” (2005, p.31).

A rigorosidade metódica é o procedimento de tomada de distância do objeto, para aproximar-se dele, refletindo sobre ele para conhecê-lo. Nesse processo, não se isola o objeto para apreendê-lo em si, mas procura-se compreender a substantividade do objeto. Conforme Rays

o caráter científico da atividade consciente do homem manifesta-se no momento em que o homem se reconhece como homem histórico (e não puramente biofísico) e tem consciência de suas condições socioculturais concretas, ou seja, quando tem consciência da sua história. De fato, trabalhando-pensando e pensando-trabalhando, o homem conhece e transforma, cientificamente, seu mundo circundante. (2001, p.35/36)

A passagem da curiosidade ingênua para epistemológica requer um método capaz de viabilizar a introdução da consciência social, cultural, histórica e espacial no processo de conhecimento.

O pensamento dialético argumenta Kosik

parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processo em movimento espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência, da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (1976, p.41-42)

Assim sendo, o conhecimento novo emerge por meio da relação dialógica, dialética e hermenêutica do objeto de conhecimento, o que implica procedimentos de observação, de codificação e descodificação, da disponibilidade para aprender, conhecer e mudar o mundo, da síntese (sistematização do conhecimento).

A restituição sistemática é um fundamental no processo de construção de um conhecimento compreensivo, reflexivo, localizado, que nos referimos nos primeiros capítulos desta tese. Trata-se de transformar o conhecimento científico em senso comum, como se referiu Boaventura de Souza Santos (2006).

Esses pressupostos metodológicos permitem que ocorra a articulação entre educação e produção dos saberes provindos da experiência vivida, imediata, bem como desenvolvimento de habilidades investigativas, sociais e

espaciais essenciais ao sujeito historicamente situado. Significa dizer que são habilidades necessárias a realização da síntese cultural “a possibilidade de organização da nova compreensão da realidade e da proposição da ação em direção a construção dos “inéditos viáveis”, da transformação” (PALUDO, 2010, p. 265).

3.5 Habilidades intelectuais promovidas numa perspectiva de aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta

“Se o cotidiano lhe parecer pobre, não o acuse: acuse-se a si próprio de não ser bastante poeta para conseguir apropriar-se de suas riquezas”. Rilke

Para ler o cotidiano com criticidade e alcançar suas pedagogias subjacentes, é imprescindível habilidades intelectuais investigativas, sociais e espaciais.

O processo de educação escolar ao orientar-se pela compreensão histórica, cultural e social da realidade, pode promover a produção de conhecimentos pertinentes e habilidades necessárias a formação do sujeito historicamente situado. Reconhecendo que, o conhecimento não é uma representação exata do real, mas é resultado da nossa construção e reconstrução, sendo, portanto, uma interpretação. (MORIN, 2005)

Freire (1996) também destaca que a construção e a produção do conhecimento implica exercício da curiosidade, da capacidade crítica de “tomar distancia do objeto”, de observá-lo, delimitá-lo. A motivação para construção do conhecimento emerge pela necessidade do “ser mais”, que implica superação da “curiosidade ingênua” pela “curiosidade epistemológica”.

Desse modo, a atitude investigativa, a observação, o olhar crítico e histórico sobre os fenômenos sociais a partir da espacialidade do lugar, trata-se de um convite para despertar a curiosidade epistemológica, que se refere Freire.

A construção de um conhecimento dialogicamente situado trata-se de um conhecimento que leva em conta o contexto existencial, histórico, cultural e

emocional no quadro de sua produção. Entretanto, primeiramente é fundamental reconhecer que todo conhecimento precisa de um conjunto de processos “energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais, e impessoais que se encaixam uns nos outros” (MORIN, 2012, p.18). Esse conjunto de processos interfere na construção do saber e do aprender, desconstruindo a ideia de um conhecimento puro, objetivo, neutro.

Além disso, como enfatizou Freire que o respeito à dignidade e autonomia do educando passa necessariamente pelo reconhecimento e pela provocação de que eles precisam assumir-se como “sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer”(1996, p.10).

Vale destacar que o sujeito historicamente situado, é aquele indivíduo que assume sua dimensão histórica, cultural e social, que assume a luta pelo “ser mais”. Portanto, está comprometido com seu processo formativo, assume a necessidade de inserir-se criticamente na realidade. Além disso, empenha-se com a produção e construção de instrumentos teórico-metodológicos apropriados para que seu processo educativo torne-se práxis, isto é, articule ações e reflexões para transformar a realidade em que está inserido.

Percebe-se que a preocupação pedagógica que Paulo Freire teve no final dos anos 50, que foi a partir de uma relação dialógica entre educador e educando, aproximar contexto teórico e prático, com finalidade de reintegrar o sujeito no processo de conhecer e aprender, e juntos, os sujeitos de aprendizagem, possam desenvolver capacidades para transformar a realidade. E a problemática que inquietou Milton Santos, da necessidade de desfitizar o espaço e o homem e de revalorizar o lugar, são questões que continuam centrais num processo educativo que se ocupa com a formação de um sujeito historicamente situado.

As escolas assim como a universidade não podem ignorar a crescente demanda pela formação do sujeito historicamente situado, capaz de situar-se no mundo enquanto sujeito histórico, social, cultural. Como vimos, uma prática educativa que vise a formação do sujeito histórico implica situar a realidade concreta/a espacialidade como importante elemento pedagógico, assim como, o professor, aluno, saberes e recursos didáticos-metodológicos. Desse modo, a

realidade social, assim como suas espacialidades, não podem ser ignoradas, embora, faça-o cotidianamente. Olhar para realidade a partir da espacialidade é romper com esse padrão de ensino “fechado”, alheio ao mundo, que apresenta nas suas formas espaciais o quão desigual e desumana a realidade está sendo vivida.

Buscando oferecer uma perspectiva de construção de um conhecimento situado, de uma aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta, realizou-se em junho de 2013, uma prática pedagógica a fim de identificar a viabilidade desta proposta, em uma disciplina especial ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Importante destacar que, tratava de uma disciplina optativa, havia 10 estudantes do Curso de Graduação em Biologia e um aluno do Curso de Teatro.

O objetivo principal dessa prática foi situar a espacialidade enquanto elemento pedagógico e analítico, apresentando os elementos teórico-metodológicos para leitura da realidade a partir da leitura do espaço com base nas teorias de Paulo Freire e Milton Santos, como também se buscou identificar a experiência espacial dos educandos.

Dessa forma, realizou-se uma exposição inicial cujo título foi “*Da pedagogia do Oprimido à constituição de uma Pedagogia do Espaço*” na qual estabeleci as aproximações entre Paulo Freire e Milton Santos. Na oportunidade apresentei elementos analíticos para leitura do espaço. Utilizou-se imagem que apresentavam contrastes espaciais e sociais. Discutiu-se sobre a estrutura, as formas e funções impressas no espaço.

Num segundo momento, buscou-se identificar a dimensão espacial dos estudantes por meio de relatos de suas experiências. Inicialmente foram elencadas três questões norteadoras para destacar suas percepções sócio-espaciais, a saber: 1) Descrever o trajeto da sua casa até faculdade. 2) Apontar pontos positivos e negativos do espaço acadêmico. 3) Destacar as percepções espaciais. Caso, o estudante seja proveniente de outra cidade, que não seja natural da cidade de Pelotas, pediu-se para fazer aproximações, comparações entre a cidade natal e a cidade atual/Pelotas.

Em relação ao primeiro item, sobre o trajeto casa à faculdade, a maioria apresentou uma percepção espacial vaga e com poucos detalhes sobre os elementos que constituem os seus espaços geográficos. A maioria dos

estudantes utiliza ônibus para deslocar-se à universidade ou fazer suas atividades diárias. Eles relataram que não costumam prestar atenção nos lugares por onde passam ou frequentam, pois estão focados na atividade propriamente que irão realizar, ou seja, se estão na universidade, estão focados nas leituras e nas demais atividades exigidas pelo professor. Eles comentaram, ainda, que realizam esses percursos diários escutando música, lendo ou conversando com amigos, não tem ‘tempo’ para dar atenção aos espaços por onde passam.

No entanto, nessa turma, como já foi mencionado, havia um estudante do Curso de Teatro. Este jovem, além de estar inserido numa outra perspectiva de formação, também era oriundo de outra cidade, apresentou percepção mais aguçada aos contrastes sociais e espaciais, como consta no relato de um estudante que é natural de Santa Catarina:

O curto trajeto mostra realidades distintas. A burguesia e a pobreza separam-se apenas pela distância de atravessar uma rua ou, menor que isso, pular um muro. Enquanto alguns tomam café na padaria, outros mendigam moedas na esquina. O trajeto, ainda assim, não é feio (entre aspas). Casas históricas contrastando com os novos prédios, cada vez menores. Uma antipatia quase geral me deixa um pouco desconfortável: o não uso do ‘bom dia’, ‘como vai’ que me era tão comum em Joinville, causa certo estranhamento. Em dias que acordo inspirado, entre aspas, causa também alguma reflexão sobre como olhamos pro nosso próprio umbigo. Pedreiros trabalhando na construção de mais um prédio-gaiola, velhinhas com cachorros (sem sacolinhas pro lixo por eles produzido) senhoras de salto e sobretudo, crianças indo para escola, outros universitários. Nada muito definido, as lembranças se perdem um pouco no meio de tantas informações gritantes. As árvores sempre me chamam atenção, deve ser a falta delas na minha cidade (bastante cinza, por sinal). Gosto do clima que elas causam (meio fresco, meio outonal) e da combinação com as casas. Na frente do prédio do teatro (meu curso) o preto não me agrada. Acho que fica mais sombrio que o necessário. Virando a esquina e chegando ao ICH, recepcionado com as frases “meu cú pro sistema”, e “um cú é só um ponto”, penso que a vontade de mudar se faz presente nesse lugar, só penso que não precisa ficar tão gritante assim. Vai ver é uma crença na crença de Zé Celso, não sei. OS: As características se perdem nos dias de chuva com vento. Nesses, tento salvar meu guarda-chuva e não molhar os sapatos. Falta de estrutura. (Estudante A, Julho de 2013)

O esforço que o estudante fez para lembrar seus trajetos e descrevê-lo foi um importante momento educativo e serviu mostrar os diferentes olhares e percepções sobre o espaço. Além disso, destacou a necessidade de lançar-se um olhar para além da tela do computador ou do visor do celular, para além de

nossas casas ou do ônibus, do carro, para lermos no dia-a-dia a realidade em que estamos inseridos.

Em relação à questão referente aos pontos positivos e negativos do espaço físico e pedagógico da universidade, os estudantes reclamaram da falta de estrutura, essa percepção acontece por meio, da distância que se percorre para fazer o xerox. Ou seja, não se trata de uma visão espacial decorrente da observação das formas espaciais de um modo analítico e crítico da instituição, mas uma constatação espontânea “a gente cansa, perde tempo deslocando até lá”.

E, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, os estudantes destacam falta de critérios para avaliação e que a metodologia do professor para dar aulas não contribui para compreensão dos conteúdos, o que tornam as aulas monótonas e “chatas”; falta de dialogo entre professor e aluno.

Por meio dessa prática pedagógica, foi possível observar que há diferenças significativas na percepção espacial, entre estudantes de áreas biológicas e estudantes de áreas humanas e sociais, no quesito habilidades espaciais. No entanto, não implica considerar que os educandos das ciências biológicas ou exatas são menos aptos do que das ciências sociais e humanas, mas trata-se de apontar indícios para necessidade da descompartimentação dos saberes e dos aprendizados. Por isso, a formação necessita ser pensada de forma interdisciplinar, favorecendo o diálogo com outros campos de conhecimentos, a fim de compartilhar elementos teóricos e analíticos para preencher as lacunas, decorrente a compartimentalização do conhecimento. Haja vista que, o fechamento disciplinar resulta um pensamento fragmentador, gerando um entendimento parcial da realidade, isto é, numa compreensão simplificada, edificada sob um único ponto de vista.

Cury (2014, p.1) contesta essa perspectiva educativa afirmando que

os ministérios da educação de todo o mundo estão errados ao avaliar os alunos pela assertividade de dados na prova. Se quisermos formar pensadores, devemos avaliar também a capacidade de cooperação, de debater ideias, o altruísmo, a capacidade de pensar antes de reagir, de se colocar no lugar dos outros. São esses elementos que determinarão a qualificação desses alunos e futuros profissionais. Mas a educação está pautada por bombardear a memória dos alunos com excesso de informações, em detrimento do pensamento crítico, de aprender a ser autor de sua própria história. Os executivos do mundo inteiro são contratados por suas competências técnicas, mas 80% deles são demitidos por falta de habilidades comportamentais

A partir dessas constatações foi possível reafirmar a importância da interligação dos saberes científicos e cotidianos. E das ciências sociais e humanas como promotoras desse conhecimento interdisciplinar, compreensivo e reflexivo. E, ainda reforçou a atualidade do pensamento de Paulo Freire e Milton Santos na busca pela construção de um conhecimento emancipador, desmistificador da realidade.

Diante disso, pareceu-me evidente a necessidade da constituição de situações educativas capaz de desencadear o desenvolvimento de habilidades intelectuais necessárias a construção de um conhecimento incorporado a realidade concreta e a formação do sujeito historicamente situado.

Trata-se da efetivação de uma educação como instrumentalização do educando para atuar e transformar a realidade. Oferecendo as ferramentas e habilidades intelectuais viáveis ao reconhecimento de sua situacionalidade diante do mundo, não para torná-lo o “mesmo”, delimitá-lo num território restrito, delimitado geograficamente, mas enquanto sujeito histórico, social, cultural. Sujeito que pensa, cria, imagina, percebe, questiona, transforma, muda, compreende e interpreta as ações humanas sobre o espaço, que desvela os espaços “modulação-controle-exclusão”.

Por meio da análise e compreensão da espacialidade que se busca efetivar uma aprendizagem como ato de conhecimento, permitindo que os sujeitos descubram-se, que “devem conquistar o poder de serem, afinal *sujeito*, tanto do *ato de conhecer* de que tem sido o *objeto*, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transformaram em objetos”(BRANDÃO, 1999, p.11). Por essa razão que o ato educativo não poderia ser centrado na transmissão dos resultados finais prontos (conteúdos) produzidos por especialistas, mas precisaria “aprimorar as habilidades de investigação”(DEWEY, 1980, p.9), “formando uma postura intelectual

investigativa, para que o conhecimento seja apreendido pela autonomia investigativa do educando”(ibid, p.11).

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, estava comprometido com a construção dessa atitude autônoma a que se refere Dewey. Além disso, engajou-se na luta por uma educação capaz de desenvolver uma consciência crítica, que contribuísse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir e transformar tal realidade. Conforme ele "é preciso aumentar o grau de consciência do povo, dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É preciso dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento". (FREIRE, 1959, p.28).

Este comprometimento de Paulo Freire resultou na elaboração de uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência humana, principalmente das populações excluídas, “oprimidas”. Para tanto, Freire fundamentou sua concepção pedagógica, no estudo da realidade em que estavam inseridos os educandos, dando ênfase a dimensão cultural como importante elemento na constituição da consciência crítica.

Com base nessa perspectiva de conhecimento e formação, foram elencadas algumas características identificadas nos discursos em torno do perfil do sujeito historicamente situado, seja nas obras de Paulo Freire como de Milton Santos. Evidente que as características das habilidades elencadas não se restringem a esta descrição, mas indicam as principais potencialidades que elas acolhem. Além disso, refiro-me ao termo habilidades como sinônimo de “capacidade para” “potencialidade para”, conforme elencadas no quadro abaixo.

Quadro 12: Habilidades essenciais ao sujeito historicamente situado

Habilidades Investigativas	Habilidades Sociais	Habilidades Espaciais
<p>Direcionar olhar analítico, observador e questionador para a realidade;</p> <p>Manter atitude Curiosa diante do objeto de estudo;</p> <p>Superar “ingenuidade pela criticidade” (curiosidade epistemológica, conhecimento representacional), “Desfetizando”, “desvelando” o objeto de conhecimento;</p> <p>Capacidade de problematizar a realidade, as “situações-limites”;</p> <p>Interagir dialógica e dialeticamente com objeto de estudo (quais sejam teorias, sujeitos ou fatos sociais)</p>	<p>Tomar consciência da sua “situação no mundo”, das suas condições existenciais;</p> <p>Participar e interferir de forma crítica nos acontecimentos do contexto, em relação dialógica com os outros;</p> <p>Acolher e aceitar o outro, “em sua diferença em relação a mim”;</p> <p>Vislumbrar e lutar pela transformação das situações de opressão;</p> <p>Construir sua autonomia com responsabilidade social, comprometido com a coletividade.</p>	<p>Capacidade de perceber as formas espaciais impressas no espaço geográfico.</p> <p>Capacidade de relacionar o “estar espacial” com o “ser histórico, social e cultural”;</p> <p>Observar e entender o as diferentes escalas da formação espacial;</p> <p>Desvelar espaço de “modulação-control-exclusão”.</p>

Fonte e Org: CRUZ, Claudete R. da

Importante ressaltar que, essas características são alguns indicadores das potencialidades e capacidades inerentes ao sujeito historicamente situado, com base nas teorias dos autores estudados e nas experiências vividas. Não foram elencadas com intuito de classificar os sujeitos, mas reconhecer algumas qualidades dessa formação e sua relevância para pensar o sujeito, o conhecimento, a sociedade e as espacialidades na atualidade.

O desenvolvimento de habilidades investigativas estimula a criatividade, a pesquisa, a investigação, o olhar curioso sobre a realidade; as habilidades

sociais incentivam o interesse pela coletividade, pela sociedade, pelo lugar onde vivem; e habilidades espaciais aprimoram o olhar pelas formas e contornos espaciais, levando entendimento que o espaço e a sociedade não são estruturas imutáveis, mas uma construção sociocultural.

Trata-se exercício para o aprendizado da participação, da assunção do sujeito no processo de conhecimento. Permitindo assim, vivências educativas capazes de contribuir no empoderamento do sujeito com vistas à efetivação de uma democracia ativa. Uma vez que, como aponta Brandão (2005, p.95)

a difícil passagem de uma *democracia formal*, em que pelo voto nós escolhemos os nossos representantes junto ao poder público, e delegamos por inteiro a eles a responsabilidade de legislar, julgar, pesquisar, planejar, decidir, executar e avaliar, para uma *democracia ativa*, está em que nesta última, além de nós escolhermos pelo voto livre os nossos representantes provisórios (quatro anos de cada vez) junto ao poder público, nós nos tornamos corresponsáveis em dividir com eles e entre-nós as diferentes tarefas de gestão do lugar onde vivemos. E devemos viver isto de uma forma organizada, participativa, livre, crítica e criativa.

Portanto, os, educadores, ao pensar em instrumentos para que o estudante aprenda além da tradição cultural da humanidade, não pode ignorar a reflexão em torno de quais habilidades pretendem desencadear, estimular nos educandos.

Pensar estratégias para formação do sujeito historicamente situado implica constituir as condições educativas adequadas para que o aluno aprenda reconhecer-se como ser individual e social, como sujeito que tem história, que faz parte de uma sociedade, que é capaz de produzir conhecimentos, e transformar a sua cultura. Isso implica entender o processo de organização e produção do espaço geográfico em que estamos inseridos. Entendendo que

a miséria é um fenômeno sociológico, econômico e espacial, sem dúvida. A favela, a criança de rua, o rio poluído, as queimadas são elementos da paisagem. Precisamos falar deles em nossas aulas, mas não só no intuito de descrevê-los! Ver as causas para que possamos construir com nossos alunos “alternativas” a esse projeto de sociedade que aí está! (KAERCHER, 1998, p.52)

Identificar as razões dos fatos sociais, os motivos históricos pelos quais encontram-se em determinada posição social, cultural, histórica ou geográfica,

e compreender as distintas formas de apropriação do território é, sem dúvida, uma das características fundamentais do sujeito historicamente situado.

O reconhecimento da espacialidade enquanto matriz formativa implica considerar o espaço como indivisível dos seres humanos que o habitam e que o modificam todos os dias, através de sua tecnologia e do trabalho.

É notável que subjacente a configuração espacial presentes idéias e concepções que permeiam o pensamento de quem os configurou e os constituiu. Portanto, desvelar as relações estabelecidas no espaço é desvelar as concepções de conhecimento e mundo. Como destaca Callai

o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando.(2000, p. 94)

Desse modo que, a prática pedagógica que pretende ser conscientizadora e crítica não pode desconsiderar a espacialidade das práticas sociais na investigação e problematização da realidade. Pois, o espaço geográfico “tal como a linguagem e as palavras, é produto histórico, humano e carregado de conhecimentos e suores populares, construídos no decorrer de nossa existência” (KAERCHER, p.44, 1998). Nas palavras de Gadotti significa “compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético” (2010, p.344). Nessas condições, a distinção analítica não significa “fragmentação do objeto, sob pena de desagregá-lo, acabando por adulterar a sua verdade, o seu sentido” (RESENDE, 1986, p.30). A análise localizada, pontual e parcial de um fenômeno é apenas primeiro movimento de uma investigação para se chegar à construção do conhecimento conceitual (KOSIK, 1976).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese originou-se de um conjunto de aprendizagens vivenciadas em distintos espaços/tempo. No entanto, foi no espaço/tempo da Universidade Federal de Pelotas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação que tive a oportunidade de organizar essas aprendizagens e elaborar esta proposta teórico-metodológica.

Somente foi possível sistematizar e fundamentar esta proposta pedagógica, na medida em que, as teorias de Milton Santos e Paulo Freire contribuíram para a efetivação da minha aprendizagem do espaço como ato de conhecimento da realidade concreta. Pode-se afirmar que esse aprendizado configurou-me em testemunha viva da consistência dos elementos pedagógicos da teoria freireana e analíticos da teoria espacial miltoniana no processo de qualificação e (re) significação da leitura de mundo e do espaço.

Além disso, reconheceu-se que a “leitura da realidade”, do “contexto” a que se refere Freire, ganha densidade analítica quando se realiza, por meio da leitura do espaço. Uma vez que é no espaço geográfico conforme entende Milton Santos, enquanto “*sistema de objetos e ações*” que os sujeitos garantem sua sobrevivência, configura suas histórias de vida e aprendem a conviver e refletir sobre suas formas de sociabilidade.

Santos rompeu com a visão de conhecimento fragmentado, que tende a racionalizar a compreensão do espaço. Ao contrário da noção de espaço palco, mero suporte físico, Santos vai considerar que a espacialidade é dotada de intencionalidade, direcionando nossas ações diárias, e sendo uma instância social, tal como a economia e a política. Apontou também as categorias analíticas para desvendar os espaços controle-modulação-exclusão, o que possibilita a compreensão do modo como ocorre a produção material da existência.

Assim, compreender as práticas sociais materializadas no espaço é um exercício pedagógico, analítico e formativo essencial para a formação do sujeito. Por meio da observação e análise dos arranjos espaciais, pode-se encontrar elementos para entender o modo como se forjam os processos

sócio-históricos de apropriação dos territórios e de produção de espacialidades no contexto da estrutura sócio-econômica capitalista.

Com efeito, essa matriz pedagógica possibilita a configuração de uma práxis educativa capaz de oferecer nova (re) significação do valor atribuído aos lugares, contrapondo-se ao processo de desvalorização do conhecimento e do lugar engendrado pelo capital no contexto da globalização. Pois, ao reconhecer as espacialidades dos sujeitos de aprendizagem, (re) valorizando os seus contextos espaços-temporais contribui para resistir aos processos de destruição do saber local.

Por esse motivo, propus uma pedagogia do espaço cujo objetivo foi reconhecer a espacialidade enquanto matriz formadora, para situar a práxis sócio-espacial dos sujeitos de aprendizagem, como elemento pedagógico e analítico, capaz de constituir relações de ensino e aprendizagem, visando à construção de um conhecimento dialogicamente situado e o desenvolvimento de habilidades investigativas, sociais e espaciais essenciais à formação do sujeito histórico.

Com isso, constituiu-se esta proposta teórico-metodológica, objetivando reconhecer o espaço geográfico como importante matriz formadora. Para viabilizar as condições teóricas no contexto da práxis educativa, seja possível o educador reconhecer as espacialidades dos sujeitos de aprendizagem. E, assim, constituindo as condições educativas para se efetivar uma pedagogia do espaço, como ato de conhecimento da realidade concreta.

Neste sentido, a pedagogia do espaço institui-se como importante estratégia teórica e metodológica para efetivação da aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta, configurando-se numa importante contribuição da ciência geográfica à Pedagogia e a educação. Isso porque, promove o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos para além do dogmatismo e da hierarquização de valores e conhecimentos orientados pelas metodologias positivistas ou mesmo pela exacerbação do relativismo estimulado pelos autores pós-modernos. Ao contrário, estimula relações filosóficas, geográficas, pedagógicas visando à ampliação da interpretação do que seja o mundo e como o mesmo é organizado.

Ademais, pensar a formação do sujeito historicamente situado implica em pensar no conhecimento, na aprendizagem, na realidade, na espacialidade

como elementos indissociáveis. Esta proposta pedagógica convida a pensar dialeticamente no espaço-consciência-mundo como uma complexidade histórica resultante da sua construção humana e cultural enquanto processo de humanização. Incorpora, também, o saber, o existir, o pensar humano numa totalidade. O espaço, assim como o mundo, é resultante do acontecer humano, pois ser resultante não é ser “teatro”, “palco” da história, mas, sim, a própria história situada. Nessa visão, o espaço é dimensão que constitui a sociedade, é, portanto, matriz que nos conforma, nos configura como humanos.

Em suma, considero que foram esclarecidos os objetivos, assim como as questões de pesquisas e justificou-se, também, a necessidade de (re) significar o processo de ensino e aprendizagem em direção à construção de um conhecimento dialogicamente situado. Uma vez que, foram encontrados fortes fundamentos em Freire e em Santos para afirmar a pedagogicidade do espaço, como foi explicitado no capítulo 2: a dimensão formativa do espaço na teoria pedagógica freireana; e o entendimento do espaço enquanto instância social em Santos.

Esses fundamentos consolidaram a tese de que espacialidade é uma importante matriz formadora, que permite desenvolver o entendimento em torno da produção material da nossa existência por meio da análise espacial. No entanto, reconhecer a espacialidade como matriz pedagógica é o primeiro movimento necessário para situar a espacialidade dos sujeitos enquanto elemento pedagógico e analítico para o exercício da leitura da realidade com criticidade; para superação da consciência ingênua e para a construção de um conhecimento situado; Além disso, encontrou-se e foram apontados subsídios teóricos e metodológicos capazes de viabilizar a efetivação de aprendizagem como ato de conhecimento da realidade concreta, conforme consta no capítulo 3.

Diante do exposto, ousou dizer, com base em Gadotti (1999) que esta proposta colabora na busca do estabelecimento do “equilíbrio entre cultura local, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica e uma cultura universal, patrimônio da humanidade” (1999, p.312) ³⁸. Na medida em que,

³⁸ O autor afirma que “trabalhando com a noção de poder local, de pequenos grupos, a educação chamada pós-moderna valoriza o movimento, imediato, afetivo, relação, intensidade, envolvimento solidariedade e autogestão”; Destaca que a educação moderna valoriza o

incentiva a efetivação de aprendizagens e construção de conhecimentos tomando como ponto de partida a realidade cotidiana, e como ponto de chegada vislumbra o entendimento da totalidade social, a interculturalidade, novas formas de sociabilidades.

Ao finalizar esta pesquisa, é importante registrar que foi uma construção teórica de reflexão, análise e síntese que exigiu muito esforço. Por se tratar de uma proposta que está vinculada e emerge de um testemunho de aprendizagens pessoais, a todo instante a autora precisou meditar, observar-se enquanto sujeito que sabe que aprende, que busca entender e explicitar como aprendeu, justificando porque aprendeu a “ler o mundo e a si” de determinada forma, apontando os principais autores que ofereceram subsídios a esse aprendizado, como também, destacou-se algumas habilidades decorrente a esse aprendizado.

Entretanto, é oportuno destacar que pesquisas futuras merecem ser realizadas sobre esta temática, para que possam contribuir para fortalecer epistemológica, sociológica, histórica, antropológica, filosófica e politicamente esta proposta, para que a espacialidade seja assumida e reconhecida enquanto matriz formadora e pedagógica de primeira grandeza.

conteúdo, eficiência, racionalidade, métodos, técnicas, instrumentos. A escola preocupa-se em cumprir os objetivos educacionais. Busca a igualdade, porém, eliminando as diferenças. Estabelecendo hegemonia, uniformização. Desta forma, a escola moderna, não foi capaz de construir o universal partindo do particular. Tentou inverter o processo, impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural do aluno, sem levar em conta a identidade e a diferença. A educação pós-moderna, ao contrário, trabalha com conceito-chave: equidade, buscando a igualdade sem eliminar a diferença” (1999, p.312/313).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes.** In: MIRANDA, Sonia Guariza; SCHWENDLER, Sonia Fátima. Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Volume 1. Curitiba:UFPR, 2010.

_____. **Qualidade Total na educação- total mesmo?** Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1992. In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e Exclusão da Cidadania.** In: BUFFA, Ester, ARROYO, M.; NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BAGGIO, Ulysses da Cunha. **A espacialidade degradante tendencial e o horizonte de uma educação política do espaço.** Caderno Metropolitano, São Paulo, v.14, n.27, 155-170, jan/jun 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Entrevista sobre laços humanos e redes sociais.** Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/canteiro/2013/10/3-minutos-com-bauman-as-amizades-de-facebook.html>. Acesso em 25 de Outubro de 2013.

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASTOS, Fábio Purificação de. **Pesquisa/Investigação.** In STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BERINO, Aristóteles; SILVA, Monique de Oliveira. **Paulo Freire e Milton Santos: aproximações, seduções.** In: CAMPOS, Marília Lopes de; SOUZA, Lana Cláudia Fonseca de. Oficinas de ensino: III Semana Paulo Freire da UFRRJ. Seropédica: EDUR, p. 119-127, 2010.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade.** 25ª Ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Método Paulo Freire.** IN: In STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 29ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

_____. (Org) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ecologia. Grito da Terra. Grito dos Pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOUFLEUER, José Pedro. **Conhecer/conhecimento**. In STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORDENAVE, Juan Díaz. **Alguns fatores pedagógicos**. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria Geral. Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos. Brasília, 1983.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais**. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

_____. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. VIII: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra: Universidade de Coimbra, 16 a 18 Setembro de 2004.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

_____. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CECCON, Claudius. (org). **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CENCI, Daniel Rubens, ROESLER, Douglas André. **Concertação regional: estratégias para definição dos investimentos federais na região das Missões Rio Grande do Sul – Brasil**, 2008. Disponível em http://redcidir.org/multimedia/pdf/trabajos_seleccionados/Secci%C3%B3n_Comercio_Internacional_e_Integraci%C3%B3n/1/CRD.pdf Acesso 23 outubro de 2013.

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce, MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano, morar e cozinhar**. Petrópolis: vozes, 2005.

CRUZ, Maria Clara da. **O conceito de formação espacial, sua gênese e contribuição para a Geografia**. GEOgraphia, Ano V, n 9, 2003.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. São Paulo: Academia de inteligência, 2014.

_____. **A inteligência multifocal: Análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores**. São Paulo: Cultrix, 1998.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. Didática: o ensino e suas relações. Campinas/SP: Papirus, 2001.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Lógica: A Teoria da Investigação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil**. Estudos de Psicologia, 8(2), 309-319, 2003.

ESCOBAR, Miguel. **Ad-mirar**. In STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FARIA, Ana Lúcia G. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003.

FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser. La educacion del futuro**. Madrid: Alianza/Unesco, 1973.

FÁVERO, Alcemira Maria [et al]. **Diálogo & Investigação: perspectivas de uma educação para pensar**. Passo Fundo: Méritos, 2007.

FERREIRA, Mecira Rosa. **Escola Pública: Espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos Direitos Humanos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Direito, História e Serviço Social. Franca, São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, 2009.

FIORI, Ernani. **Aprender a dizer a sua palavra**. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia. (et.al) **Escolas Empobrecidas: sem História nem Geografia**. Entrevista publicada em 15 de Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/escolas-empobrecidas-sem-historia-nem-geografia>. Acesso em 08 de Janeiro de 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: Uma História de Vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 43ª Ed, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 a.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001 b.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 a.

_____. **A mensagem de Paulo Freire: Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODE**. São Paulo: Nova crítica, 1977 b.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989 a.

_____. **Método Paulo Freire**. Entrevista concedida a Walter J. Evangelista em 1972. Mimeo. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire**. São Paulo: Ática, 1989 b.

_____. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. Diário Oficial do Município de São Paulo. 34 (021), Fevereiro de 1989 c. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1027#page/1/mode/1up>. Acesso em Fevereiro de 2014.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da Palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____; SHOR, Ilma. **Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____; Frei Beto. **Essa Escola Chamada Vida**. Depoimentos a ao repórter Ricardo Kotscho São Paulo: Ed. Ática, 1985.

FREITAS, Ana Lúcia. **Conscientização**. IN: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FONTANA, Cleder ; PITANO, Sandro de Castro. **Paulo Freire e Milton Santos: Possibilidades de um mundo socialmente justo**. In: X Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire. Anais do X Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O espaço na vida social: De espaços Outros**. Tradução: Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Estudos avançados. vol.27, no.79, São Paulo, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Realidade**. IN: STRECK, Danilo R.(Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GHIGGI, Gomercindo. **Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUITIÉRREZ, Hernando Vaca. **Codificação/Decodificação**. In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. **Distribuição de conteúdos e aprendizagem on-line**. RENOTE- Revista Novas Tecnologias na Educação, v2, 1-14, 2004.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Instituto Brasileiro de Geografia. 2007. **São Borja/RS**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=421720>. Acesso em Março de 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

_____. **Latifúndio e Identidade Regional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HERMANN, Nadja. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HOFFMANN, Rodolfo. **Distribuição da renda no Brasil: poucos com muito e muitos com muito pouco**. In: KILSZTAJN, S. e DOWBOR, L. **Economia Social**. São Paulo, Laboratório de Economia Social da PUC-SP, 2000.

HORNE, Sandra Martin. **The classroom environment and its effects on the practice of teachers**. Journal of Environmental Psychology, 22, 139-156, 2002. Disponível em <http://ids7501debategroup3.wikispaces.com/file/view/Martin+Article.pdf>. Acesso em 28 de Dezembro de 2013.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

KAERCHER, Nestor. **O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia**. In: PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org), **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**, São Paulo, Contexto, 2002.

_____. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

_____. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Programa de Doutorado em Geografia Humana, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2004.

KARL, Marx. **Para a crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Covilhã: LusoSofia, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRONBAEUR, Gilberto. **Leitura da palavra**. In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **The Production of Space**. Trad. D. Nicholson-Smith Oxford: Basil Blackwell, 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2011.

LOBO, José Antônio. **O conceito de espaço rural e as políticas de governo no Brasil**. Revista Expressões Geográficas, n 7, ano VII, pg 95-110, Florianópolis, 2011.

LOUREIRO, Claudia. **Classe, controle, encontro: o espaço escolar**. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2000.

MACHADO, Rosana Pinheiro. **Etnografia do rolezinho**. Disponível em: <http://rosanapinheiomachado.wordpress.com/2013/12/30/etnografia-do-rolezinho/>. Acesso em 04/01/2014.

MARTINS, Joel e BICUDO, Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 2005.

MARTINS, Luiza de Souza. **A influência do espaço escolar na representação da experiência de crianças de classes populares**. Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro: PUC, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **Educação nas Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2002.

MARTINEZ, Cesar Augusto Ferrari. **Por uma Pedagogia do Espaço**. Boletim Gaúcho de Geografia, 39: 75-84, jul, 2012.

_____. **O Currículo vai à rua ou a rua vem ao currículo?** Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogerio Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MAZZOTTI, Tarso. **Estatuto de cientificidade da Pedagogia** IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez. 2011.

MENEZES, Fernando. **Método Paulo Freire**. Jornal do Comércio, Recife, em 09/03/63.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11ª Ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 4ª Ed. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Articular os saberes. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Trad: Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. CIURANA, Emilio Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy e OLIVEIRA, Miguel Darcy. **Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OSOWSKI, Cecília Irene. **Situações-limites**. In: STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PALUDO, Conceição. **Metodologia do Trabalho Popular**. In: STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, camp, 2001.

PASSOS, Luiz Augusto. **Temas geradores**. In: STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Leituras do mundo/Leituras do Espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos**. In: GARCIA, Regina Leite (Org). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. [org]. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Thiago Duarte; CARRIERI, Alexandre. **A espacialidade na construção da identidade.** Cadernos EBAPE. BR, vol.9, no.1. Rio de Janeiro, Março de 2011.

PINTO, Muriel. **Primeiro dos Sete Povos das Missões” a “Terra dos Presidentes”:** uma análise das políticas e representações do patrimônio na cidade natal de Getúlio Vargas. Revista Patrimônio e Memória. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.6, n.2, p. 261-286, dez. 2010.

PITANO, Sandro de Castro & NOAL, Rosa. **Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire.** *Educ. Rev.* [online]. vol.25, n.03, 2009.

PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org), **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo, Contexto, 2002.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

RAMÍREZ, Carlos Ernesto Noguera. **Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica.** In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações.* Campinas/SP: Papirus, 2001.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo: Loyola, 1986.

RIBEIRO, Júlio Cezar. **A geografia das formas espaciais de reprodução da existência humana ao longo tempo à luz do materialismo histórico-geográfico.** Tese de Doutorado. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2006.

ROCHA, Cristianne Maria Famer Rocha. **Desconstruções Edificantes: Uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo.** (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2000.

_____. **O Espaço Escolar em Revista: Práticas que produzem discursos e/ou discursos que produzem práticas.** (Monografia). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998.

ROMÃO, Flávia Fernanda. **A dimensão espacial na escola enquanto ambiente de desenvolvimento humano e pedagógico.** Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2011.

_____. **Território, territórios: Ensaio sobre o ordenamento territorial**. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: USP, 1996.

_____. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a Geografia Crítica**. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **Sociedade e Espaço: a Formação Social como Teoria e como Método**. IN: SANTOS, Milton (org.) Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2002.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 2008.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa**. p. 1-17, Sem data.

SHIVA, Vandana. **Monocultura da Mente: perspectiva da biodiversidade e biotecnologia**. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Cesar Augusto Freyesleben. (Org). **Migração rural e estrutura agrária no oeste catarinense**. 2. ed. Florianópolis: InstitutoCepa/SC, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida. **O Mundo do cidadão: Um cidadão do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Em torno de um hífen**. Revista Formação: Presidente Prudente, n. 15, v. 1, p. 159-161, jan./jul., 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro, 1984.

SILVA, Luiz Estevaldo. **Paulo Freire e Milton Santos Um encontro em favor da cidadania e da solidariedade**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; TERRIEN, Jacques. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004..

ZITKOSKI, Jaime. **Ser Mais**. In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem**. Tese de Doutorado Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

Jornal diário de santa Maria: Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2014/01/beijaco-contr-a-homofobia-reune-dezenas-de-casais-no-calcadao-de-santa-maria-4388126.html> Acesso em janeiro de 2014.

Jornal Extra Globo. Disponível em: <http://extra.globo.com/casos-de-policia/condominio-de-luxo-na-barr-a-acusado-de-discriminar-trabalhadores-poluicao-visual-mau-cheiro-disse-administrador-11313131.html#ixzz2qfB9rJV0>. Acesso Janeiro de 2014.

Jornal Folha do Oeste. Disponível em <http://www.adjorisc.com.br/jornais/folhadooeste/imprensa/cidades/aurora-festeja-30-anos-de-atividades-1.876099#.UZVcKkLU-e8>. Acesso em Junho de 2012.

Unidade Terra Viva, São Miguel do Oeste/SC. Disponível em: www.terravivasc.com.br. Acesso em Junho de 2013.

Zona Rural Município São Borja/RS. Disponível em: <http://sao-borja.properati.com.br/>. Acesso em Junho de 2013.

Mapas. Disponível em: <http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-regiao-sul.php>. Acesso em março de 2014.