

Boletim Gaúcho de Geografia

<http://seer.ufrgs.br/bgg>

A GEOGRAFIA CRÍTICA - ALGUNS OBSTÁCULOS E QUESTÕES A ENFRENTAR NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Nestor André Kaercher

Boletim Gaúcho de Geografia, 28, n.1: 45-65, jan., 2002.

Versão online disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39933/26262>

Publicado por

Associação dos Geógrafos Brasileiros



Portal de Periódicos UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Informações Adicionais

Email: portoalegre@agb.org.br

Políticas: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

Submissão: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#onlineSubmissions>

Diretrizes: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#authorGuidelines>

Data de publicação - jan., 2002

Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil

A GEOGRAFIA CRÍTICA – ALGUNS OBSTÁCULOS E QUESTÕES A ENFRENTAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA¹

Nestor André Kaercher²

Resumo

O presente texto busca refletir sobre uma certa dificuldade ou estagnação do avanço da denominada "geografia crítica" nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Busca também refletir sobre o papel do ensino de geografia numa sociedade marcada pelas profundas desigualdades sociais e pelo autoritarismo das instituições. Sociedade, brasileira e latino-americana, em que a exclusão social é vista como tema periférico.

Não seria papel fundamental da escola e do ensino de geografia visualizar e debater com mais ênfase a situação social das "gentes", sobretudo nos países periféricos?

Não seria tema central no ensino da geografia discutir o papel do Estado na promoção do desenvolvimento social de seus (ainda não) cidadãos?

Por fim, mas não menos importante, serão apresentadas algumas características que venho observando em meus alunos da disciplina "Prática de Ensino". Alunos estes que fazem seu estágio em escolas públicas de Porto Alegre. Com isso não pretendo imputar culpas, mas sim, discutir coletivamente as concepções de ensinar, aprender e estudar, bem como as concepções de geografia, embutidas na nossa prática docente.

¹ Este texto foi apresentado – em versão reduzida – no 6º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (USP, São Paulo, fevereiro de 2001) na mesa "O Ensino/Aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino". Dedico-o ao colega Jorge Barcellos da Silva (PUC-SP) e suas filhas, Nena e Clara "Budinha".

² Licenciado em Geografia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor na Faculdade de Educação (UFRGS). Doutorando em Geografia (USP). E-mail: nestorandre@yahoo.com.br

Será que estas características não demonstram que as concepções de ensinar geografia ainda estão embasadas em visões que pouco rompem com o jeito "tradicional"? Em que pese os mais de vinte anos do amplo movimento denominado "geografia crítica"...

Em quais aspectos o movimento de renovação do ensino deve avançar mais? Em que ele ainda não está ajudando os professores a terem uma prática docente mais clara e epistemologicamente consistente?

Palavras-chaves: Geografia – Ensino de Geografia – Geografia Crítica – Prática de Ensino

Abstract

This paper seeks to reflect on a certain difficulty (or stagnation?) to advance in the so called "Critical Geography" in the elementary and high school environment. It also brings to light the discussion of the role that geography teaching has in Brazil, a country which society is marked by profound social inequalities and the authoritarianism of its institutions. Why is social exclusion seen as a secondary issue, if it is so "visible" in the space that we live?

Why not debating the fundamental role of the school and the geography teaching with more emphasis in the social situation of 'people', principally in the peripheral countries?

Is not the central theme of geography teaching to discuss the role of the State in the social development promotion of its (still not) citizens?

Last but not least, I present some characteristics that I have observed in some of my "Teaching Practice" students. These students have been observed at a pupil teacher training in Porto Alegre public schools. In this way I intend to discuss the concepts of teaching, learning and studying as well as the underlying concepts that pertain to our practice of teaching geography.

Are not these characteristics demonstrating that the manners in which geography is taught are still based on principles that hardly break through the "traditional" way?

In which way does the teaching renovation movement have to advance more? In which way it is not helping the teachers to have a teaching practice that is clearer and epistemologically consistent when related to the more than twenty years of the broad movement called "Critical Geography".

Key words: Geography–Geography teaching -- Critical Geography – Teaching Practice

Algumas perguntas para pensarmos sobre as dificuldades de avanço

Não me proponho a escrever aqui nenhuma novidade. Quem me dera fosse capaz de fazê-lo! Aliás, não sei sequer se tenho alguma hipótese explicativa para

o momento que eu considero estarmos vivendo no ensino de geografia em nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio. *Sinto um certo esgotamento, estagnação (não sei se são bons estes termos) do movimento de renovação do ensino de geografia.* Melhor dizendo, não lanço a idéia de um certo esgotamento da renovação como uma hipótese, mas sim como uma provocação! Será que está havendo realmente uma renovação – para melhor, com mais qualidade técnica, com maior densidade política e ética – do ensino da geografia nas escolas do Ensino Fundamental e Médio³? Ou será que, em geral, ainda predominam aulas meramente informativas, desvinculadas da realidade dos alunos e, portanto, desinteressantes?

Claro, as respostas são múltiplas. Há avanços aqui, retrocessos acolá. Normal.

Mas será que não estamos com muitas certezas como “eu dou boas aulas”, “eu levo a realidade aos meus alunos”, “eu ensino geografia crítica”, sempre uma companhia perigosa, porque nos dá uma segurança demasiada?

Será que não estamos confundindo “geografia crítica” (O que é isso? Resolve algo este rótulo?) com mostrar as últimas novidades da mídia, ou seja, mera atualização informativa? Parece que o rótulo “crítico” tem servido para tomar como já resolvidas questões polêmicas, seja da epistemologia da geografia ou da metodologia do seu ensino. Quando deveria, justamente, promover mais o debate, pois é através da discussão que podemos melhor sistematizar nossas limitações e avanços.

Não vou falar de certezas, embora algumas eu até as tenha e saiba que elas são temporárias. Nem vou tentar provar que estou “certo”. Apenas quero provocá-los com minhas dúvidas e perguntas. Não porque faça um jogo com vocês, mas porque estas dúvidas também são minhas. Espero que o que eu diga não seja visto como simples pessimismo, mas sim como um alerta, um pedido para que não nos conformemos com rótulos e *slogans* simpáticos que pouco dizem como: “eu sou da geografia crítica”!

Contextualizando

Sendo professor da disciplina “Prática de Ensino em Geografia”, ajudo a formar professores. Gente que, antes de chegar a minha disciplina, passou por pelo menos três anos de curso superior de geografia. Atuo bastante, também,

³ Não me refiro à produção de livros (didáticos ou não, mas que falem de ensino de geografia), onde a produção de alternativas tem crescido. Ainda bem! Refiro-me às aulas que tenho observado como professor de Prática de Ensino e/ou como ministrante de cursos sobre o ensino desta disciplina. Aqui meu otimismo é menor.

em cursos de extensão onde trabalho com formação de professores, não só de geografia, mas de várias áreas e séries. Escuto, portanto, muitos relatos, seja de futuros professores ou de gente já calejada, seja da capital ou do interior, seja de Geografia ou não. Por que toda essa explicação?

Porque é, justamente, andando por aí que me vem essa idéia de que a “Geografia Crítica” – seja lá o que for isso – não chegou com vigor nas escolas. Ou chegou muito pouco. Ou sabe-se lá como chegou (KAERCHER, 2000). Muitas vezes só trocando rótulos ou *slogans*. Mas continuando a produzir verdades cristalizadas e, o que é pior, mantendo a geografia como algo chato e distante do cotidiano dos alunos. Por que isso ocorre? Porque, para haver “geografia crítica” (ou uma geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática? Claro que sim. Entretanto mais fundamental ainda é uma “nova” concepção epistemológica de ciência e de geografia. É preciso uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. O simples questionar a crença que temos na ciência já seria um bom início, afinal, não raro, temos dado a ela um caráter quase religioso, dogmático.

“Hilton Japiassu, professor de filosofia da UFRJ, apresenta uma proposta de filosofia da educação, quando desenvolve sua pedagogia da incerteza. Nesta pedagogia ele assume uma perspectiva bastante crítica ao cientificismo.

Suas colocações partem das ilusões alimentadas pela predominante pedagogia científica. Na atualidade, por força da impregnação positivista da cultura, tende-se a crer que é o ensino da ciência o elemento fundamental de toda a educação. Acredita-se que para se educar o homem para a verdade, impõe-se educá-lo pela ciência. A ciência é então apresentada como o porto seguro, o lugar da verdade inatacável pela incerteza, imune à insegurança. Mas isto se transforma num mito, pura ilusão”. (SEVERINO, apud GHIRALDELLI JR., 2000, p. 300, adaptado).

Os cientistas e nós, professores, não nos damos conta da impossibilidade de alcançarmos a completa verdade ou objetividade. Apegamo-nos, e o que é pior, construímos nos alunos, as ilusões da segurança, objetividade e neutralidade da cientificidade. Japiassu insiste na visão empobrecida do conhecimento científico que transforma em dogmas nossas aulas e despreza as discussões éticas e subjetivas envolvidas no ato pedagógico e na vida cotidiana.

Quando damos aula, não ensinamos doutrinas, verdades, mas estamos buscando um conhecimento novo, problematizado a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação, etc). Buscamos novas sínteses, sempre provisórias. Tensionamos o conhecimento científico com o conhecimento do cotidiano no chamado conhecimento escolar. Não partimos do pressuposto que sempre o conhecimento científico é o objetivo, o saber maior. Para tal, a

dúvida deve ser um princípio epistemológico e metodológico constante. Nós, professores, precisamos aprender a conviver com a insegurança da dúvida. Buscar uma postura mais investigativa, que reproduza menos generalidades que tanto povoam a geografia: geografia como “síntese”, geografia como “cultura geral”, etc.

Por que digo tudo isso? Porque o ensino de geografia continua – não só ele, claro, – desacreditado. Os alunos, em geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos, portanto, não apenas nos renovar, mas ir além: romper com a visão cristalizada e monótona da geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares, sem permitir que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) em que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc).

1. Saber a ciência não basta para ensinar geografia

Embora não tenha dúvida da importância e da imensa potencialidade da geografia e do seu ensino para contribuir com uma leitura mais completa, complexa e dinâmica, seja do mundo como um todo, seja do nosso espaço mais próximo e imediato, não estendo esse otimismo para o atual estágio do ensino de geografia. Não me incluo entre os otimistas só porque a geografia tem tido níveis crescentes de exposição na mídia. Para demonstrar que a geografia está em ascensão entre as ciências, cita(va)-se o destaque nos meios de comunicação que, por exemplo, vem/vinha tendo Milton Santos e Aziz Ab’Saber, sem dúvida dois excepcionais nomes da geografia brasileira. Sob este aspecto, concordo. Mas meu ceticismo diz respeito ao ensino de geografia nas escolas.

Embora não seja autoridade no assunto, creio que nas universidades brasileiras, sobretudo públicas, produz-se conhecimento crescente e “de ponta” na área de geografia, seja na sua parte “humana”, seja na geografia “física”. Temos gente “de ponta” em todas as áreas neste Brasil, aliás, não só em geografia.

O problema é fazer este conhecimento “de ponta”, produzido nas universidades, chegar massiva e didaticamente à sociedade em geral. Uma das formas disso acontecer é através dos Ensinos Fundamental e Médio. Para isso precisamos de muitos e muito bons professores. E eles ainda não são muitos. E levam-se anos para formá-los. O ensino de geografia pode ajudar nessa qualificação de nossa sociedade, mas requer um processo de formação qualificado dos seus professores. Aqui temos um estrangulamento: faltam professores de geografia para qualificar o seu ensino tornando-o algo “legal” e “socialmente relevante”, “perceptível” aos alunos. Se não houver uma melhoria geral do nosso ensino, desperdiçamos o talento e o tempo da garotada que nos ouve. Nesse sentido, a geografia, infelizmente, não é a única a estar desgastada, desacreditada.

Que fique claro, no entanto, não basta saber geografia para ensiná-la nos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse caso a geografia é apenas a matéria-prima. O saber obtido no Ensino Superior não garante uma comunicação efetiva e afetiva com nossos alunos. Em outras palavras: se eu ensino, não significa que meu aluno aprende

2. Um papel possível para o conhecimento e o ensino de geografia: combater a exclusão social e a apatia ética através da reflexão do espaço construído pela sociedade

O Brasil é um dos poucos países do denominado “Terceiro Mundo” (periferia do capitalismo central) que tem, não só um bom parque industrial, mas também o que será cada vez mais importante neste milênio, um “parque de conhecimentos”, isto é, massa de pesquisadores de novos conhecimentos e tecnologias. Conhecimentos e tecnologias são e serão grandes trunfos nesse milênio que iniciamos. O poder sempre exigiu e exigirá conhecimento. Isso permanecerá inalterado. Saber mais que o outro me deixará em melhores condições para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo. Isto vale para pessoas, grupos sociais e Estados. O Brasil é um país que tem capacidade para gerar muito conhecimento e tecnologia para afirmar, não só sua soberania, mas, sobretudo, para oferecer melhores condições de vida aos mais pobres e excluídos. Este é um imperativo categórico, não só do Estado, como também de toda pessoa que trabalhe intelectualmente: lutar para proporcionar mais dignidade a todos os seus semelhantes. Para que todos cheguem à modernidade, ou seja, para que todos se tornem cidadãos. Aqui não teremos espaço para discutir uma bela contradição: o poder, os limites, as possibilidades e crenças que o conhecimento e a ciência podem nos trazer (GHIRALDELLI JR, 2000, vários textos). Mas, não teria a geografia que discutir a ética e a lógica que estão embutidas em nossas paisagens? O que é prioridade para nossas elites econômicas e políticas? O que é secundarizado? Quem ganha e quem perde com tais opções, sempre políticas e comprometidas?

Um parêntese: esses cientistas de alto gabarito foram e são formados, em sua maioria, nas instituições públicas e gratuitas. São financiados com dinheiro público, cada vez mais escasso, diga-se. Basicamente são oriundos de programas de pós-graduação, em boa parte iniciados na década de 70 e 80, ou seja, em plena época da ditadura militar.

Se compararmos o Brasil com a maior parte de outros países “periféricos”, sobretudo os da América Latina, estamos com uma massa de cientistas e um conjunto de pós-graduação bem razoável.

China, Coréia do Sul e Índia também se preocuparam com a formação de quadros técnicos, mas, em geral, se contam nos dedos das mãos os países que

se empenharam em criar conhecimento e desenvolver tecnologia 'nacional'. O Brasil, ainda bem – mas não graças a Deus – é um dos que investiu na produção de conhecimento. Investimentos estatais, no geral.

Aqui, um aparente paradoxo. É que esse “parque de conhecimento” está cada vez mais esquecido pelo atual governo federal. As universidades públicas encontram-se, via de regra, num alto grau de pobreza de recursos. Pior não estão, não por méritos governamentais, mas, simplesmente, porque as universidades públicas e seu corpo funcional são persistentes. Lutando contra a maré, expandem cursos, vagas e pesquisas. Porém, dentro de um contexto de pobreza quase espartana⁴. O curioso é que nunca em nossa história tivemos um governo tão ilustrado, tão acadêmico e com tamanha “competência” técnica em suas áreas. Muitas autoridades no executivo federal têm seus doutorados no exterior, ou, pelo menos, sua graduação em instituições públicas. E essas mesmas pessoas estão estrangulando esse “parque de conhecimento” (uso esse neologismo para comparar com a expressão “parque industrial” que é usada, geralmente, em seu sentido positivo, já que é bom para um país ter seu parque industrial).

Manter a estabilidade econômica via “controle” da inflação passa a ser o maior propósito – ou desculpa – para se perpetuarem as imensas desigualdades sociais, para arrochar salários, enxugar gastos sociais, etc.

Aliás, esse último argumento é eficaz junto à opinião pública, embora simplório. Repetem, tanto as autoridades, quanto a imprensa, verdadeira caixa de ressonância das autoridades federais: “os alunos das federais/estaduais são ‘ricos’, privilegiados e, por isso, devem pagar pelos seus estudos. Assim financiarão os estudos dos mais pobres”⁵!

⁴ Fico entre envergonhado e invejoso das condições de trabalho, ou para simplificar, das condições “geográficas”, de espaço de trabalho, quando visito universidades privadas. Dá gosto de estar lá. A minha universidade (UFRGS) apesar de ser uma das maiores e melhores do país está caindo os pedaços. A minha FACED literalmente. Tem, há anos, tapumes protegendo os que lá circulam, dos pedaços de reboco que possam cair das paredes. Quando reescrevo essas linhas encontramos-nos, professores das universidades federais, saindo de uma greve que durou mais de noventa (sic) dias! Você consegue imaginar se uma greve de bancos, por exemplo, durasse noventa dias?

⁵ Pausa para lágrimas. A sinceridade deste argumento é tão real quanto a lógica das privatizações: “vamos privatizar para investir mais no social”. Até agora não vimos este “social” e já se venderam bons pedaços do Brasil!!

Pesquisas do próprio MEC (síntese na Folha de S. Paulo, 28/10/2001, p. C-1, C-2 e C-3) referentes ao público das universidades públicas mostram que boa parte dos alunos é de classe média (até porque pobre, em geral, nem termina o ensino médio), o que não os torna ricos (com exceções para alguns cursos mais elitizados). Privilegiados até são, pois, afinal, nem 15% dos brasileiros terminam o curso superior. Enfim, nossa sociedade é injusta e iníqua. Não seria na universidade, pública ou particular, que essas injustiças desapareceriam. Infelizmente!

Por que falo do financiamento público à pesquisa, no geral, feita em universidades públicas?

Porque, cada vez mais, o conhecimento será – como sempre foi – instrumento de poder. O conhecimento pode ser um importante fator econômico! Mas também um elemento produtor de soberania dos Estados e estimulador de cidadania e de inclusão da massa de excluídos. Claro, também pode ser usado para fins opostos a estes!

E este papel de discussão que a escola e a geografia podem e devem fazer: que sociedade temos? Que sociedade queremos? Que Estado temos? Que Estado queremos? Que governantes temos? Que governantes queremos? Que cidadãos temos? Que cidadãos queremos ajudar a formar?

Parece óbvio que as empresas privadas só realizam, grosso modo, pesquisas que lhes dêem retorno, imediato ou não. O que é sensato, afinal, não são instituições filantrópicas. Logo, é o Estado – categoria fundamental para nós geógrafos – que deve financiar sim a pesquisa que não tem aplicação imediata. Aliás, creio que nem todo o conhecimento deva ter aplicação “imediata” ou gerar um produto “útil”. O mercado não pode ser o balizador para a ciência. Nem deve se sobrepor à vida digna. Critérios como “utilidade” tendem a restringir a pesquisa ao mercado. Somos a favor do mercado, desde que “gente”, os seres humanos não fiquem fora dele.

Não é à toa que os acordos que o FMI impõe (sic) aos países do Terceiro Mundo⁶, no geral, cortam verbas destinadas à ciência e à tecnologia.

E o ensino de geografia nisso? Apesar de haver produção de conhecimento novo nas universidades, a sua chegada às escolas tem sido muito lenta. Em que pese já se falar em renovação do ensino de Geografia há décadas e do aumento substancial da própria produção acadêmica impressa em obras de editoras nacionais, tais renovação e produção ainda chegam a muito poucas pessoas. Como democratizar essa produção científica tirando-as das bibliotecas dos programas de pós-graduação? Como agilizar o intercâmbio Ensino Superior – Educação Básica? Questões políticas e éticas, portanto!

Esclareço, no entanto, que o problema não é só da lentidão da chegada dessas inovações à educação. O problema maior é metodológico e epistemológico: as aulas ainda estão presas na lógica, que considero conservadora, do “dar informações”. Como diz Callai (2000, p. 16; 2001, p. 18), a prioridade da escola deve ser o conhecimento, não a informação.

⁶ Exemplo interessante – e preocupante – é o da Argentina (março de 2001). Para garantir a “estabilidade” da moeda, as universidades públicas sofreram grandes cortes nas verbas.

Temos que pensar: qual é a concepção de geografia que levamos para os alunos quando damos nossas aulas? Que mundo apresentamos a eles? Um mundo harmônico, sem conflitos? Um mundo de fatos com uma única leitura, ainda que com a desculpa de uma visão “de esquerda”? Relacionamos espaço e geografia com os temas filosóficos e políticos de nosso tempo e lugar? Pistas para uma geografia que, independente do rótulo, propicie o contraditório ao aluno.

3. E a geografia crítica? Por que parou?

Parou por quê? Parou mesmo?

Parece que a própria renovação do pensamento e do ensino da geografia pós-redemocratização (em 1985, assume um civil, eleito indiretamente) e pós-renovação da AGB (congresso de 1978) sofreu uma redução. Aqui uma hipótese: creio que a queda do Socialismo Real (URSS e Europa Oriental) jogou um balde de “água fria” nos marxistas/materialistas, que formavam um grupo bem polêmico e vanguardista, portanto, renovador. Isso se refletiu nos professores em geral. Afinal, muito dos que se engaja(va)m na “geografia crítica” tinham o marxismo (não raro bem positivista e dogmático) como base de apoio. Quando um referencial teórico importante para as ciências humanas, como o materialismo, está em crise, esta crise produz uma apatia, uma inércia, um desânimo. Até termos novas teorias para estimular novas práticas...leva tempo.

Uma outra hipótese: parece-me que o fato de o estudantado de geografia pós-ditadura militar (incluo-me aí) ressaltar a importância do “político” na geografia – para romper com a “neutralidade” anterior – empobreceu um pouco a formação mais “técnica”, acadêmica, que é super importante. Temos que superar essa limitação de formação. Não basta ser um militante competente. Aliás, não seremos competentes sem uma sólida (não confundir com cristalizada) formação geográfica. Saber geografia é imprescindível. Mas não é suficiente.

Sabemos que o ritmo de comunicação entre o Ensino Superior e os Ensinos Fundamental e Médio sempre foi lento, quando não inexistente. Todo processo de mudança, por exemplo, o do ensino de geografia, bem como a própria democratização da escola, tende a levar anos. Não só no Brasil, diga-se. Esse processo ocorre em diferentes velocidades, mas o que percebo é que nossos alunos de licenciatura (uma amostra privilegiada, afinal são minoria entre os professores de geografia os que são licenciados nessa disciplina) **demoram para**

perceber que para serem bons professores não basta...saberem geografia (e muitos formando sabem pouca geografia). É preciso saber ensiná-la. O que não é nada simples assim. Posso saber um monte sobre aviões, inclusive como e porque eles voam. Isso não me tornará um bom piloto de avião!

O movimento de renovação pós-78 concentrou-se no combate militante à ditadura e, no calor da refrega, olvidamos a fundamentação epistemológica que sempre frearam a geografia. Ou seja, houve uma renovação superficial com pouca discussão sistematizada. Corolário disto, por exemplo, é que, em vez de discutirmos temas como cartografia, geografia física e geografia da percepção, simplesmente alguns decretaram que isto não era geografia. Ponto. E lá se foi, janela afora, água do banho com a criança junto! Parece que, nos últimos anos tal equívoco tem sido, ainda bem, atacado e combatido na prática.

Uma pergunta possível seria: *como formar um bom professor de Geografia?* Independentemente de qual opção de geografia ele irá seguir. O importante é que ele tenha um sólido embasamento cultural e técnico, tanto na sua área de formação, como em outras áreas. Afinal, um bom professor de geografia não pode só falar de...geografia !!

Claro que não há um caminho único, mas está faltando, além do conhecimento específico, particular, técnico da ciência geográfica, um melhor entendimento do que é e para que serve ensinar geografia. Não basta saber geografia, mas sem sabê-la não há como cativar os alunos a nos ouvir. Sem saber o que queremos com nossa ciência não há aluno que vá nos ouvir com interesse.

É preciso mostrar aos nossos alunos que podemos entender melhor o mundo em que vivemos se pensarmos o espaço como um elemento fundamental da lógica, não raro absurda, do mundo. Mostrar que sabermos geografia não é sabermos dados ou informações atuais ou compartimentadas, mas sim relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos através dos elementos espaciais, sejam eles concretos ou imaginários.

Parece que faltam em muitos professores de geografia a palavra, e, sobretudo, o sentido do fazer e do transformar o espaço. E o quanto essa transformação e construção do espaço nos constitui, nos forma e nos transforma.

4. Os estados na América Latina: a democracia frágil

O Estado é elemento fundamental para entendermos Geografia, porque ele é um dos maiores organizadores do espaço. Arrumo, assim, um bom pretexto para discutir a situação dos Estados latino-americanos. Passada mais de uma década da redemocratização de quase toda a porção sul da América, os saldos não parecem dos mais animadores.

Vejamos rapidamente: os indicadores sociais (sejam as condições de vida, acesso à emprego, saúde, educação e moradia), sempre ruins na América Latina, não parecem ter melhorado substancialmente. Muitas estatísticas mostram que, em vários países, a situação do desemprego e do sub-emprego tem até diminuído a qualidade de vida dos “de baixo” na escala social.

Do ponto de vista democrático (acesso do cidadão humilde ao Estado e o poder de mudar os seus rumos), que aqui me interessa mais do que discutir estatísticas econômicas, sempre contestáveis por alguém, a América do Sul, e, provavelmente, o conjunto do “Terceiro Mundo” encontram-se numa espécie de ressaca. Mesmo que acreditássemos que a democracia formal/liberal/moderna fosse a forma superior de organização democrática (aqui a discussão iria longe), ainda assim, mesmo essa pobre e frágil democracia está, em vários países, deixando sua população descrente. A importância da democracia não se enraizou na população. A redemocratização não veio acompanhada de melhoria nas duras condições de vida da população mais sofrida.

Esta luta por sede de democracia e justiça parece-me que seriam discussões centrais da escola. Envolver nossos alunos na percepção mais aprofundada de quem e como dirigem os Estados e como vive a população é tarefa prioritária em geografia, seja lá qual for a série ou o tema com que trabalhamos. Seja qual for o rótulo que queiramos dar a nossa prática.

O Paraguai volta e meia vê-se flertando com quarteladas. E o velho Partido Colorado continua no poder. Trocam-se as facções das velhas oligarquias. No Equador, país de imensas potencialidades, ocorre uma imensa erosão da credibilidade dos partidos e instituições tradicionais. A população empobrece ainda mais.

A Colômbia é um estado dilacerado. Guerra civil e tráfico de drogas misturaram-se numa onda de violência interminável. O Peru levará anos para recuperar-se da década autoritária deixada pelo fujimorismo. A Venezuela permanece uma incógnita: até quando Chavez possuirá apoio da população? O país encontra-se em severa crise econômica. Desconfiança das elites ele já tem há tempo...o que até pode ser um bom sinal em se tratando de possibilidades de mudanças. A Bolívia quase explodiu há poucos meses, quando tentaram aumentar os preços das taxas de água em Cochabamba. Detalhe: a companhia de água foi privatizada. O Chile dividido ao meio graças a figura de Pinochet. Sempre os militares na sombra do poder, mesmo com milhares de cadáveres malsepultos.

E os grandes da América Latina: Brasil, Argentina e México? A Argentina, outrora bem mais rica e invejada por nós, mantém-se em recessão há anos, em troca da “estabilidade” (um peso = um dólar). Sem falar na submissão quase total ao FMI. Seguidos pacotes só têm estrangulado ainda mais o papel do Estado como agente atenuador das desigualdades sociais. Tudo com um

custo social imenso! Pagar juros da dívida, lá como aqui, parece uma tarefa sagrada das elites governantes!

O México votou na “oposição” (Fox) para, sabemos de antemão, não mudar nada na essência. Entra mais um conservador liberal para tentar desmontar o já anacrônico Partido Revolucionário Institucional (PRI).

O Brasil parece estar terminando o namoro com o Real (onde o controle da inflação parece um fim em si), e a descrença com a democracia não parece ser menor do que nos demais países onde os votos só legitimaram quem antes já estava no poder econômico e político. Como aqui. Dispensaram-se os militares. Assumiu uma burocracia internacionalizada que vê o lado social como obstáculo ao ajuste das finanças. O Estado, em vez de atuar prioritariamente (não só de discurso) na busca do término das desigualdades sociais, limita-se a gerenciar o cassino global das bolsas e a prometer a miragem da integração econômica com o Primeiro Mundo. É aí que destaco a **modernização conservadora** que estes Estados estão realizando, isto é, fazem reformas políticas e econômicas, tanto no Estado como na sociedade em geral, não para atacar as desigualdades sociais e a pobreza que afetam boa parte dos latino-americanos, mas sim para “modernizar” a economia, abri-la aos mercados internacionais. O objetivo sempre é o econômico, com a desculpa que é preciso liberalizar para competir internacionalmente. O social – o combate à pobreza, ao desemprego, à baixa qualidade da saúde e da educação públicas – fica em segundo plano. Romper com essa lógica parece inconcebível para nossas elites. Aliás, parece inconcebível até para o próprio povo já que, quando solícito a votar, insiste em votar nos representantes do continuísmo.

Insisto: discutir tais modelos, tais opções – mostrando diversas opiniões – é tarefa da escola. Não para catequizar alunos com um discurso pronto do tipo “eu tenho a solução”, mas para que a geografia coopere na construção de um conhecimento mais plural, mais reflexivo e instigador de dúvidas e inconformidades. Não podemos mudar o mundo via escola, mas podemos, humildemente, ajudar nossos alunos a verem o mundo com outros olhos (KAERCHER apud NEVES).

5. O que pode a Geografia com o seu ensino?

Onde entra a Geografia nesse mosaico de Estados em crise? Com uma provocação: a principal tarefa de um professor de geografia, talvez, não seja a de ensinar geografia, mas realçar um compromisso que ultrapassa a geografia: fortalecer os valores democráticos e éticos. A partir de nossas categorias centrais (espaço, território, Estado, região, natureza, sociedade, etc) expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente.

Parece que um dos maiores objetivos da escola e também da geografia é formar valores: de respeito ao outro, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas, etc), combate às desigualdades e às injustiças sociais. Estes ideais não são, evidentemente, “conteúdos” de geografia! Não faz mal! Cavalcanti é clara:

“Sem querer negar a importância desses objetivos para o estudo da geografia (conhecer o mundo em que vivem, localizarem alguns pontos nesse mundo, representá-lo lingüística e graficamente), é preciso acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais motivos são apontados porque é próprio do cotidiano pensar o imediato, fazer juízos provisórios. Mas é necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico” (1998, p.128).

Ela cita Soja:

“Devemos estar insistentemente cientes de como é possível fazer com que o espaço esconda de nós as conseqüências, de como as relações de poder e disciplina se inscrevem na espacialidade aparentemente inocente da vida social, e de como as geografias humanas se tornam repletas de política e de ideologia” (1993, p.13).

Ou seja, é preciso polemizar na direção de uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial como sinônimo de percepção do espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano. Cidadão entendido aqui como a pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática. Utopia? Com certeza! Mas pode a educação escolar prescindir de utopias? Busca-se um cidadão com mais autonomia. Que ele não dependa tanto das informações que o poder, seja político, econômico, etc fornece a ele. Mas, alerte-se, autonomia não como sinônimo de individualismo. Quer-se uma maior autonomia intelectual, mas que se alicerce numa ética solidária e pluralista. Ghiraldelli Jr. (2000, p. 84) chama de “liberal ironista”: “aquele que odeia a violência, a humilhação aos outros e o sofrimento de qualquer pessoa. O ironista, no entanto, não pode sustentar com fundamentos últimos aquilo que diz e acredita. Logo, ele odeia a humilhação e o sofrimento de todos mas sabe perfeitamente que não conseguiria argumentar por isso intelectualmente sem ciar em um círculo”. Severino complementa:

“O educador ‘liberal ironista’ é alguém que preza a compaixão e está compelido à solidariedade. É um professor que, uma vez desprovido de qualquer justificativa racional para falar em favor da solidariedade, nem por isso desacredita nela ou no processo peda-

gógico. Sentir compaixão não é um dom misterioso, que se possui ou não se possui, mas algo que se aprende, ou melhor, algo que criamos e recriamos. Encontra então um modo de aguçar a própria sensibilidade e a de seus alunos, uma maneira de tornar a si próprio, e talvez aos outros, pessoas melhores. No convívio, demonstra e ensina o amor à liberdade" (2000, p. 312, modificado e citando o próprio GHIRALDELLI JR)

Compreendendo a espacialidade das práticas sociais podemos ajudar nossos alunos (e a nós próprios) a entender melhor o local, o nacional e o global e, melhor ainda, a entender as relações entre estas escalas.

Com isso quero reafirmar que o problema do descrédito no ensino de geografia não está nos seus conteúdos, mas sim na concepção de conhecimento e também na metodologia dos seus professores. Um problema, portanto, de nossa formação.

Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando a geografia no seu cotidiano.

Retomo Cavalcanti, pois o questionamento que ela coloca permanece absolutamente atual:

"Por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana é tão desprezado na escola? Por que a prática espacial é tão presente no cotidiano das pessoas e na escola ela não é valorizada da mesma forma?". (1998, p.129)

Sair deste dilema parece ser uma questão prioritária para nossa necessária reflexão coletiva. Reflexão que não vise à ilustração intelectual, mas que busque uma prática docente melhor fundamentada.

6. Algumas características-obstáculos de nossa formação

Como a geografia "crítica" pode ajudar a desatar alguns desses nós?

Trabalhando com "Prática de Ensino", tenho coletado algumas características de nosso discurso e prática profissionais. Características – obstáculos a uma prática educativa socialmente mais relevante e democrática. São observações recentes (KAERCHER, 1999a; 1999b; 2000), logo, de alunos já imersos no contexto da "geografia crítica". Óbvio que não imputo a ela nenhuma responsabilidade, mas também não tem nos ajudado a superar problemas tão antigos. Falta-nos massa crítica? Falta-nos debate?

Coloco-as de uma forma muito resumida e esquemática. Provocativa até. Elas não estão em ordem de importância e nem de frequência. Não busco "condenar" ninguém. Todos nós fizemos isso, várias vezes, durante um ano letivo.

Algumas das características são:

a) **aceitação das esdrúxulas 'divisões' da geografia elaborando um planejamento irreal das aulas:** Exemplo: em 2h/aula (tenta-)se trabalha(r) "Projeções Cartográficas", em 2h/aula se trabalha "Escala", em 2h/a mais teremos "Fusos horários" e, em 2h/a, teremos "Coordenadas Geográficas", pois tais tópicos "estão no programa". Primeiro: estes assuntos viraram "conteúdos" autônomos, quando deveriam ser habilidades básicas para entendermos a linguagem geográfica. Segundo: poucos alunos conseguirão realizar uma aprendizagem significativa nesse ritmo. Sei, esse conteudismo é típico do Ensino Médio, onde a neurose do vestibular leva a essa correria. Há que se ressaltar também que os livros didáticos de geografia do Ensino Médio, sendo bem completos, (é quase o nosso curso de graduação!) geram uma ansiosidade no estagiário: "vencer" conteúdos. Mas "vencer" para quem(m)? Repito: ensinar não implica que o outro aprenda.

b) **Geografia como sinônimo de informações:** A lógica é "dar um conteúdo" através de muitas informações. Mas, se faltarem as relações entre essas informações, a geografia e a vida do aluno, as informações se perdem. Logo, o que se deve priorizar não são as informações, os conteúdos, mas sim a lógica do raciocínio espacial, isto é, o que têm tais dados a ver com o espaço e com a vida deles? O papel da escola não é o da informação – esta o aluno acessa via mídia, amigos, casa, rua, música, *outdoors*, etc –, mas sim o da construção do conhecimento, via estabelecimento de relações entre as informações que trabalhamos em sala de aula.

c) **Aula como sinônimo de xerox de livro didático:** Apesar das reclamações corriqueiras de que "2h/aula por semana é pouco", muitos alunos-estagiários não sabem o que fazer diante dos alunos nesse curto período. Resolvem isso dando um *xerox* de texto de um livro didático (já que costumeiramente os alunos não possuem um livro). Lê-se o texto (não raro de forma tão apressada quanto improdutiva), falam-se algumas coisas isoladas e está dada a aula. *Parece que o aluno-estagiário tem medo de inovar.* De usar um outro recurso didático (música, saída de campo pelo entorno da escola, fotografias, elaboração de desenhos, *charges*, etc).

Ressalte-se que é raro um aluno-estagiário criar o seu texto, usando, por exemplo, mais de um livro de referência. Parece que alguns já começam envelhecidos na profissão. Fazem o que criticaram durante a sua vida escolar: mesmice e distanciamento professor-aluno.

d) **Professor estático diante do quadro. Mau uso do quadro:** Aqui dois detalhes eminentemente espaciais. O professor fica fixo na frente do quadro, não se locomove, não circula. Não chama a atenção para a sua figura. Se circulasse pela sala poderia atrair a atenção dos alunos, bem como aproximar-se deles e conhecê-los melhor, o que é fundamental. E mais facilmente perceber (sic) os alunos dispersos e conversadores.

O quadro, por sua vez, caracteriza-se por conter informações soltas, quase sem nexos. Sugiro que o professor procure colocar, ao lado da data, pelo menos o tema da aula e algumas frases que orientem os alunos. Sugiro, também, que aproveite as falas dos alunos, copiando-as no quadro e pedindo que os colegas também as copiem. Valorizar-se-ia, assim, a autoria da garotada e desenvolver-se-ia neles a importante idéia de respeito à fala dos outros. Isso ajuda também a construir a idéia de que o conhecimento deles, extra-livro, também é “matéria”. Creio que seja importante romper cada vez mais as distinções entre o conhecimento popular, o conhecimento escolar e o conhecimento científico.

e) **“Explosão de idéias” que explode o planejamento:** Os estagiários estão cientes de que a fala de seus alunos é importante. Por isso fazem questões que visem a uma inicial “explosão de idéias” deles, isto é, uma fala livre que inicie, “esquente” o assunto a ser trabalhado. O problema é que, não raro, atordado por dezenas de falas, o estagiário fica um tanto apalermado e confuso, e esquece o seu planejamento inicial. O que não é o mais grave! Pior: não consegue organizar a fala dessa gurizada e tal explosão acaba dispersa. A fala deles fica meio inútil, porque não é problematizada. E essa é uma tarefa fundamental do professor: questionar os alunos provocando-lhes conflitos cognitivos e/ou éticos. Aos alunos parece que o professor-estagiário está “de conversa fiada”. Fica o dito pelo não-dito. Ponto. Perde-se uma boa chance para questionar o senso comum. Aqui assumo uma postura moderna: os conhecimentos popular e científico se cruzam, se alimentam, mas não são a mesma coisa. Cabe ao professor questionar a fala dos alunos, provocar a polêmica. Não para mostrar que ele está certo e os alunos errados, mas para construir a idéia do conflito como mola do progresso intelectual.

f) **Dificuldade em rever estratégias malogradas:** Por exemplo: apresentação de trabalhos em grupo. Sabemos que existe uma tendência de que os alunos ouçam só (e olhe lá) os dois, três primeiros trabalhos dos colegas. E, não raro, faltam mais quatro, cinco grupos. E a aula arrasta-se melancólica e bagunçadamente até o último grupo se apresentar. Sugestão: diminuir o número de apresentações por aula. Ou dispensar alguns grupos de apresentar⁷. Objetivo? Evitar o tédio e a inutilidade de apresentações onde ninguém presta atenção.

g) **Geografia dogmática, quase religiosa:** Os assuntos são apresentados de forma mecânica, burocrática. Como se fossem fatos “verdadeiros”, inquestionáveis. Dá-se pouco espaço ao contraditório, ao conflito. Assim, a geografia e o dogmatismo andam juntos. Creio que uma das tarefas do professor seja a de

⁷ E a avaliação, perguntar-me-ão!? Demos menos importância a ela, busquemos formas alternativas... O assunto é complexo e não é objetivo do texto, mas uma coisa deve ser dita: priorizemos menos a avaliação. Valorizar o ensino, o processo é mais importante.

estimular o aluno a desconfiar do que lê, ouve e vê. Seja nos livros, seja na mídia. Não para criar um paranóico, que duvide até da forma da Terra, mas para que se gere, com o auxílio da escola, desde o início, um cidadão inquieto e inconformado com as misérias de toda a espécie.

h) **Pouco uso de mapas:** Pode parecer paradoxal, mas se usa pouco o mapa nas aulas de geografia. E o curioso é que, para a maioria das pessoas, geografia faz lembrar... mapas. Os motivos podem, inclusive, escapar do nosso controle: as escolas nem sempre estão bem equipadas deles. E uma outra característica: trabalha-se mais “projeções cartográficas (que tende a ser chato) do que o significado, interpretação e/ou construção dos mapas. Mapa vira um “conteúdo” – as enfadonhas projeções cartográficas – e não algo para facilitar o entendimento do que estamos falando em sala. Ou seja, em vez de um recurso “legal”, vira um obstáculo. Ah, um lembrete: pintar mapas, decorar capitais não é trabalhar com mapas. É imbecilizar o aluno. Mapa é uma forma especial de linguagem e, como tal, leva-nos a raciocínios específicos. Que devem ser ensinados! Não basta olhar um mapa para se entendê-lo.

i) **Falta de regras claras:** A melhor maneira de nos incomodarmos com os nossos alunos é a dificuldade que temos de estabelecer, de forma clara e democrática, as regras da relação professor-aluno, as datas dos trabalhos e provas, a forma como queremos os trabalhos, enfim, como queremos que funcione o contrato/jogo pedagógico. Jogo implica regras, ganhar, perder. Ou seja, não é só prazer. E os alunos ficam confusos quando não sabem o que nós queremos. Porque nós somos confusos com eles. Caímos em contradição seguidamente. Não respeitamos os próprios combinados. E eles percebem isso. E, se quiserem, bagunçam tudo. Não raro, com razão.

Quero deixar claro, porém, que criar normas e segui-las não deve ser uma regra inflexível, isto é, devemos ter o bom senso de reconsiderar as coisas, quando vemos que elas não têm sentido. Ser contraditório não é crime, faz parte do ser humano. Não seria na sala de aula que o professor, cidadão sobrecarregado, transformar-se-ia num anjo, sempre disposto e criativo. O diálogo aberto e respeitoso com os alunos é a melhor maneira de não nos atritarmos inutilmente com eles. Evitar o *stress* é palavra de ordem. Discutir idéias é melhor do que ficar discutindo notas, por exemplo.

j) **E a geografia? Tem que saber mais geografia! Tem que ler e estudar mais:** Pode parecer contraditório dizer que não devemos priorizar o conteúdo e dizer que o pessoal está sabendo pouco “do conteúdo”, ou seja, de geografia. O fato é que isso ocorre – não só em geografia, claro – porque o pessoal está estudando e lendo pouco. E não adianta se iludir achando que dá para ser um bom professor com pouca leitura, pouca bibliografia, tendo que estudar cada assunto em cima da hora! Temos que ler mais, sem dúvida!

As causas disso também são várias e não cabe aqui discuti-las. Mas sem boas informações sobre os assuntos que lidamos em aula, é muito mais difícil fazer a garotada nos ouvir com atenção. Sim, “com atenção”! Porque, só ouvir, não basta.

k) Objetivos confusos? Conteúdos que viram objetivos: Se o professor de geografia não souber bem claramente os objetivos dos assuntos que está trabalhando em sala, haverá uma tendência muito grande de ele dar uma aula confusa ou desinteressante. Sem saber onde queremos chegar nossos alunos continuarão achando geografia, no máximo, uma coisa sem importância, e que serve só para a gente saber “uns troços” sobre o mundo. Saber a matéria implica saber para que serve para os alunos este assunto. Senão é ensinar “coordenadas geográficas” para os alunos saberem... “coordenadas geográficas”! O conteúdo passa a justificar as aulas. O conteúdo serve para se chegar aos objetivos. Clareá-los para os alunos nos ajudam muito, porque exige que nós nos organizemos. O educador se educando numa prática reflexiva. (SCHÖN, 2000, em especial capítulo 6).

l) Habilidades precedem conteúdos: No meu ponto de vista, as matérias, os conteúdos de geografia são importantes. Mais importante ainda são as habilidades que queremos atingir. Desenvolver nos alunos, por exemplo, a capacidade de observação e de descrição dos lugares que vemos “ao vivo” ou por filmes; fotos são algo super importante. Saber comparar e relacionar tabelas de dados, imagens, fatos, locais e espaços, é genial. E trabalhoso. Estimular, construir com eles e “cobrar” a sistematização por escrito do que se está falando em aula também é outra habilidade fundamental em geografia. Ler/construir mapas também deve ser prioritário. Construir e interpretar gráficos e tabelas requerem tempo e nem sempre são “conteúdos” de geografia. Não faz mal. São necessários.

m) Pobreza bibliográfica: Já alertei anteriormente para a fragilidade das bases em que são planejadas as aulas. Usa-se, não raro, somente o livro didático da própria turma. Uma constatação: as pilhas de xerox tiradas durante a graduação pouco ajudam. Faltam não só livros de apoio, mas, sobretudo, a postura epistemológica de pesquisador. Buscar não só mais informações, mas também outros recursos que não o texto do livro didático. Literatura infantil (por exemplo, IACOCCA et IACOCCA, 1998) é um modo muito interessante de abordar temas éticos e/ou geográficos, mas requer de nós uma postura menos rígida de ser professor. Mas temos que tentar.

n) Culpabilização dos alunos que não “absorvem” os conteúdos “transmitidos”: Aqui, na verdade, estamos falando de duas coisas. Uma delas é a nossa tendência em “culpar” – nem sempre usando este termo – os alunos quando algo não dá certo! Falta-nos auto-crítica. A outra, pior, é a concepção que os alunos

estagiários têm do ato pedagógico: eles “transmitem” conhecimentos. Cabe aos alunos, tal qual uma esponja, “absorvê-los”. Argh! É de lascar! Aqui surge um problema, quase insolúvel para mim: como mudar – ou, pelo menos, desestabilizar – uma concepção destas, de alguém que, terminando um curso superior de licenciatura, tem tamanha visão da ação/relação professor-aluno e do processo pedagógico? A geografia tem que se aproximar mais da reflexão pedagógica!

o) **Muita auto-confiança e pouca auto-crítica:** Desconfiemos de quem tem uma confiança muito grande no que faz! Estar aberto a revisões é fundamental para um professor. Só assim ele ouvirá possíveis críticas dos alunos. Não tenhamos dúvida: os melhores críticos e analistas de nossas aulas são nossos alunos. Temos que ter a coragem e a humildade de conversar com eles sobre isso. Sei que é doído ouvir críticas, mas qual a alternativa? Ficar feito caramujo não é legal.

p) **Aluno é acessório:** Para alguns, o importante é “dar a aula”, “vencer o conteúdo” não importando muito se os alunos estão gostando ou entendendo. O aluno é apenas um elemento a mais na sala. Tal qual as cadeiras e carteiras. Não basta haver ensino! Tem de haver aprendizagem! E as duas coisas não são sinônimas, embora relacionadas.

q) **Rupturas “revolucionárias” na lógica dos conteúdos:** Por exemplo, numa aula está sendo discutido o conflito socialismo versus capitalismo e, na aula seguinte, a continuidade é... fuso horário (sic)! Quer dizer, dá um nó na cabeça dos alunos! Provocar confusão lógica e conceitual no aluno não é o conflito que almejamos.

Avançar a reflexão sobre a renovação da geografia crítica para buscar “novas” respostas e novas indagações

Bem, diante de tantas características, muitas negativas, não quero dizer que só coisas ruins acontecem nas aulas de geografia. Óbvio que não! Há um grupo de professores que faz um belo e criativo trabalho. O que falta para a maioria destes professores é coragem e paciência de registrarem sua prática por escrito, para que haja divulgação do que pode servir para outros professores. Mas do que está bem, em geral, não se fala. É o caso, aqui.

Estas “características” são comuns a todos nós. Não me excludo delas, de maneira alguma. Creio que, no próprio texto, aponto algumas possíveis saídas para tais entraves: basicamente estudo e leitura constantes e um diálogo permanente com a garotada. Um ensino dinâmico, atual, criativo e instigante para que nossos alunos percebam a geografia como um conhecimento útil e presente

na vida de todos. Ou seja, quer-se uma aprendizagem significativa que relacione conhecimentos que o aluno traz consigo e os conhecimentos que a escola/ciência acumulou ao longo de sua história.

A reflexão sobre a prática é uma pista que pode nos auxiliar a corrigir falhas e buscar novos caminhos (SCHÖN, 2000).

Insisto: os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim de falta de clareza, para nós mesmos, professores de geografia, do papel de nossa ciência. Ou a geografia se torna útil para os “não-geógrafos, (nossos alunos, em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída como mera “ocupação” dos alunos com informações diversas. Uma espécie de “programa de variedades” que fala de todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Sem carne, sem paixão. Chatice, portanto.

Logo, há muito a fazer para que sejamos não apenas ouvidos, mas ouvidos com interesse!

Multiplicar perguntas, ensaiar respostas, expor publicamente nossos trabalhos são alguns desafios que ainda acho pendentes e válidos para nós educadores.

Creio que devemos continuar aprofundando o movimento de renovação da geografia brasileira pós-78. Movimento que, hipotetizei, está perdendo sua capacidade de aprofundar a reflexão e discussão coletiva do ensino-aprendizagem da geografia escolar. Cabe a nós, educadores, não deixarmos essa renovação esgotar-se sem que ela desabroche as múltiplas possibilidades que pode nos oferecer.

Barreto convida-nos para a busca de nossos sonhos e faz uma reflexão filosófica usando um raciocínio espacial na voz de Policarpo Quaresma. Genial.

“E ele perguntava de si para si, onde, na terra, estava o verdadeiro sossego, onde se poderia encontrar esse repouso de alma e corpo, pelo qual tanto ansiava, depois dos sacolejamentos por que vinha passando – onde? E o mapa dos continentes, as cartas dos países, as plantas das cidades, passavam-lhe pelos olhos e não viu, não encontrou um país, uma província, uma cidade, uma rua onde o houvesse”.
(1991, p. 145)

O sossego, irmãos, é o bom combate. Combate da reflexão democratizada e da construção do conhecimento dialógico. A ele, então!

Referências bibliográficas

- BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
CALLAI, H. Desenvolvimento Regional, Turismo e Educação Ambiental. XIX ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA, Santo Ângelo, RS. **Anais...** Porto Alegre: AGB/PA, 2000.

- _____. Ensino de Geografia, planejamento ambiental e gestão territorial. XX ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA, Capão da Canoa, RS. **Anais...** Porto Alegre: AGB/PA, 2001.
- CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
- ____ et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.
- FOLHA DE S. PAULO. "Estudantes das universidades federais com renda alta são minoria" (p. C-1); "Universidades Federais: Reitores rejeitam cobrança de mensalidades" (p. C-2), 28/outubro de 2001.
- GHIRALDELLI JR., P. (Org.) **O que é filosofia da educação?** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- IACOCCA, L.; IACOCCA, M. **O que fazer? Falando de convivência.** 11ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1998.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia.** 3ª ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999a.
- _____. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 2ª ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999b.
- _____. Sentado também se vai longe – a importância das cadeiras macias no ensino da geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia.** Nº. 26, p. 39-52. Porto Alegre: AGB/PA, 2000.
- RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança.**v. 1. São Paulo, Ática, 1998.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOJA, E. **Geografias pós-modernas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org) **O que é Filosofia da Educação?** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 265-326
- VESENTINI, J. et al. Geografia e ensino. **Caderno Prudentino de Geografia,** nº.17. Presidente Prudente: AGB/Presidente Prudente, 1995.