

APROXIMAÇÃO E EMERGÊNCIA PARA UMA POSTURA EMANCIPATÓRIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA – BEM-VINDOS À INCERTEZA

Antônio Carlos Castrogiovanni (FACED/POSGEA/UFRGS)

castroge@ig.com.br

Bruno Nunes Batista (POSGEA/UFRGS)

brunonunes.86@hotmail.com

Artigo recebido em 28/11/2017 e aceito em 10/12/2017

RESUMO: Como construir conhecimento geográfico na contemporaneidade? Quais caminhos podem ser tomados na formação docente frente às expectativas da sociedade da informação? Existe no presente uma racionalidade pedagógica? Através desses e de outros questionamentos, o artigo tem como objetivo encetar uma reflexão acerca do ensino de Geografia enquanto uma emancipação docente e discente alicerçada na oportunidade à criatividade e que trabalhe pela incerteza. Para isso, é elencado o pensamento complexo e seus princípios, presentes na obra de Edgar Morin, no âmbito de uma conexão com a Geografia escolar. Um conhecimento aproximativo, provisório e unido pela totalidade da cultura, da biologia e da sociedade constitui uma âncora para o professor ressignificar sua prática e dar sentido ao seu conhecimento e mobilizando saberes, representa de forma semelhante, um ideal de planejamento didático como artefato estratégico, consciente das aleatoriedades do espaço geográfico e aberto às aventuras do acaso e da imprevisibilidade histórica. Nesse sentido, a obra de Edgar Morin contempla não uma inovadora educação, mas um outro olhar sobre os processos pedagógicos, que começam a serem pensados pela ótica da compreensão humana, da religação de saberes e do restabelecimento da ética e da solidariedade, em meio à globalização.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Pensamento complexo. Conhecimento do conhecimento. Formação docente.

APPROACH AND EMERGENCY TO AN EMANCIPATORY POSITION IN GEOGRAPHY EDUCATION - WELCOME TO UNCERTAINTY

ABSTRACT: How to build geographical knowledge in contemporary times? What paths can be taken in teacher education in response to the expectations of the information society? Is there a pedagogical rationality in the present? Through these and other questions, the article aims to initiate a reflection about the teaching of Geography as a teacher and student emancipation grounded in the opportunity to creativity and work for uncertainty. For this, the complex thinking and its principles, present in the work of Edgar Morin, within the scope of a connection with the school Geography are listed. An approximate knowledge, provisional and united by the totality of culture, biology and society is an anchor for the teacher to re-signify its practice and give meaning to its knowledge and mobilizing knowledge, similarly represents an ideal of didactic planning as a strategic artifact, conscious of the randomness of geographical space and open to the adventures of chance and historical unpredictability. In this sense, the work of Edgar Morin contemplates not an innovative education, but another look at the pedagogical processes, which begin to be thought from the perspective of human understanding, the reconnection of knowledge and the restoration of ethics and solidarity, in the midst of globalization.

Keywords: Geography Teaching. Complex thinking. Knowledge knowledge. Teacher training.

1. APROXIMAÇÕES COM A SALA DE AULA

Embora não se possa afirmar que comunicar é educar, tampouco se pode negligenciar que educação é comunicação. Indissociável do ato linguístico, a comunicação pressupõe que exista um emissor, que transmita mensagens a um receptor, através de um código. Ensinar não é diferente: o currículo é um texto, composto de mensagens, que o professor emite aos seus alunos, por meio de uma codificação que podemos chamar de *didática*. Para que a comunicação efetivamente se consolide, faz-se necessário que se estabeleça entre emissor e receptor, portanto entre professor e aluno, uma relação interativa composta por uma linguagem semiótica comum. Do contrário, as mensagens tornam-se nebulosas, o contexto fica sendo apenas texto, e as palavras docentes são, quase poeticamente, perdidas como *lágrimas na chuva*.

Com efeito, a comunicação, em sala de aula, deve possuir um código comum entre remetente e destinatário, docente-discente. Essa codificação conduz uma mensagem (o conteúdo curricular), feita de símbolos, que devem ser equivalentes para o professor e o aluno, perfazendo uma contiguidade. À vista disso, todo intercâmbio verbal demanda horizontalidade, exala uma troca mútua. De maneira socializada, a comunicação efetiva se dá através de dois interlocutores detentores de uma linguagem comum, de um sistema de códigos semelhantes, pertencentes a uma comunidade linguística. O que nos remete novamente para a escola: Parece que a sala de aula é palco e cenário de um choque de gerações quando o professor tem que se comunicar com seus alunos, não sendo um exagero dizer que entre eles seria necessário que houvesse um terceiro ator, um *tradutor semiótico*, que pudesse mediar àqueles contraditórios códigos de fala e interesses e construir uma interação constituída por uma linguagem comum. Nessa esfera, Jakobson (2003) comenta que aquele que fala não é livre para escolher as suas palavras, de modo que deve selecionar um repertório lexical equivalente entre ele próprio e o destinatário da sua fala. Com efeito, o cuidado com os instrumentos de comunicação em uma aula é evidente: não raramente o que ensinamos parece não ter equívocos, mas, do ponto de vista do aluno, tem inúmeras ambiguidades. Em outros momentos, a fala afeta apenas a nós, pois para o aluno todo o discurso foi infrutífero.

Eis que, emergindo a reflexão sobre o processo pedagógico, e aqui enveredando um recorte de análise concernente ao ensino de Geografia, devemos, sem pretensão de verdade, mas a guisa de reflexão, pensar o que estamos ensinando, como estamos ensinando, e a

quem estamos ensinando. Para tanto, é importante que assumamos desde já que o espaço geográfico aparece presente em uma sala de aula, portanto também ela é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 1996). Ela possui agentes sociais diversos, com intencionalidades antagônicas. Pelas suas vidas e pelos desejos e vivem e são atores transformadores da realidade. A valer, a Geografia escolar é um produto, não-passivo, que está envolto nas transformações engendradas pela técnica, a ciência e a cultura que se estabelecem na sociedade ao longo das gerações. Ela não abandona totalmente os pressupostos iniciais da sua fundação, sejam eles a construção do nacionalismo, a invenção de tradições ou a expansão do imperialismo – ainda é, efetivamente, parcela de um eficiente aparelho de Estado. Por outro lado, ao longo dos anos e pelas exigências do meio, o ensino geográfico refunda suas prioridades e adquire novas responsabilidades.

Parece ser o caso da contemporaneidade pedagógica. Entre o que ensinamos e o que os estudantes aprendem, emerge o que Santomé (2013) chama de *sistema desorientado*, ou seja, um cenário no qual, não obstante a boa intenção do professor e o seu planejamento prévio, o currículo não tem significado para os alunos, deixando-os confusos e apáticos frente ao conteúdo e descrentes em relação à importância da instituição escolar. Então, cabe o questionamento: Quem são esses alunos que recebemos na contemporaneidade e como podemos estabelecer uma comunicação sólida, que inclua uma comunicação que seja interlocução, na qual aconteça um jogo, uma troca mútua, feita por uma linguagem socializada que construa o conhecimento geográfico?

Como um convite à discussão, iremos propor que se edifique a formação docente, seja ela a inicial ou a continuidade, sob os alicerces de uma racionalidade pedagógica complexa, através das ideias de Edgar Morin e da epistemologia da complexidade. Não será (nem poderia ser) a intenção do texto debruçar-se exaustivamente sobre os princípios do pensamento complexo - reelaborados dinamicamente há mais de quatro décadas -, mas desenhar um quadro da esfera pedagógica e das práticas de ensino a partir de duas entidades muito fortes ao longo da trajetória do pensador francês: a racionalidade aberta, no que tange ao trato com a incerteza e à provisoriedade do conhecimento; e a auto-eco-organização, princípio fundamental àqueles educadores que pretendem exortar uma geografia escolar emancipadora e caracterizada pela valorização da autoria do saber.

2. PARA AQUELES QUE NOS ESPERAM: O ABRAÇO DA COMPLEXIDADE

Que façamos uma pausa e olhemos para trás. De qual geração somos e para qual geração ensinamos Geografia? Talvez tenhamos sido educados com uma disciplina rígida, respeitando as hierarquias e dando valor à nossa pátria. Em outros momentos, fomos engajados politicamente e realmente acreditamos na promessa de uma *Terra Prometida*, de um mundo melhor. Comprometidos que éramos, tínhamos crença de que a escola era uma sólida escada para o crescimento profissional e uma posição de *status* na sociedade era um objetivo a se atingir. A lealdade a valores tradicionais era presente - quem sabe hoje seríamos taxados de conservadores – e a representação do que seria uma família e um relacionamento era concreta, quiçá icônica. Sabíamos que as recompensas vêm com trabalho e planejamento em longo prazo, e que a lógica do trabalho é a fórmula ideal para que se alcance o estilo de vida desejado, normalmente feito através de conquistas materiais. Com efeito, poder-se-ia tratar de um mundo de certezas, alicerçado por verdades, em direção ao progresso, fazendo com que nossas vidas se constituíssem enquanto narrativas.

E, mergulhados nessa narrativa que arquitetamos para as nossas vidas, começamos a enxergar o mundo e as coisas não como eles de fato são, mas como somos (DEMO, 2012). Não é surpresa, por conseguinte, que a probabilidade de acontecer muitos ruídos na comunicação em sala de aula seja tão elevada. Um abismo de expectativas nos separa dos significados das vidas discentes. Diferente do que esperávamos, nossa ótica de análise interpreta os jovens como politicamente apáticos, sem expectativas quanto à política e frustrados quanto à possibilidade de emancipação social que a escola pode construir. No entanto, os vemos se engajarem em causas particulares, em projetos voluntários, sejam esses ligados a problemas da esfera ecológica ou pertencentes a mudanças na justiça social. Ao mesmo tempo em que são sobrecarregados de informações, têm dificuldade em comparar contextos e correlacionar conteúdos, sendo frequentemente usuários de *informações-lixo*, termo descrito por Santomé (2013) ao arrolar a distância que existe entre usuários que são alfabetizados digitalmente e aqueles que já poderiam ser denominados como *infopobres*.

Informais, agitados, cheios de ansiedade e imediatistas, vivem em uma velocidade que só a tecnologia e as redes da Internet parecem poder acompanhar. O senso de autoridade e hierarquia para eles não faz muito sentido, o que pode colocar-nos em muitas enrascadas. Por outro lado, para esses jovens as tradições são continuamente ressignificadas, de modo que os relacionamentos afetivos são instáveis e fugazes, apegados

ao momento imediato. A transitoriedade faz com que o viver seja *estar aqui agora*. Incerteza. Descontinuidade. Dúvida. Hedonismo. Coletividade. Tudo isso integrado, interligado, faces complementares e antagônicas do mesmo palco que é a sociedade contemporânea, portanto igualmente a sala de aula. Como ensinar Geografia para *essa* geração? Com efeito, a didática geográfica está no foco das intensas disputas políticas e sociais das últimas décadas, corolário da ascensão de movimentos sociais inéditos no cenário nacional, não sendo um exagero afirmar, como o faz Arroyo (2011), que os processos de ensino e aprendizagem estão atolados no caos social.

Eis que vem à nossa memória a própria formação do professor de Geografia, a (falsa) dicotomia entre o espaço físico e o espaço humano, a enfadonha neutralidade que não explica e, logo, obscurece. É o fazer mnemônico amparado na nomenclatura, o ensino essencialmente descritivo, a avaliação classificatória em detrimento da emancipatória. É consequentemente a Geografia que negamos, a que ainda aí está para ser criticada, superada. Talvez seja a Geografia que mais é confrontada pela geração de alunos que está diante de nós. Mantê-la parece ser contraproducente. Assumimos, em outra instância, o ensinar Geografia que tem uma conotação cultural/temporal, que está atento ao contexto da aprendizagem e ancorado na metodologia de ensino ativa, social e histórica, construtiva e interacionista: logo, concatenada ao lugar do aluno e às exigências do meio social. É essencial que o estudante seja um sujeito e não um objeto do ato pedagógico, situado não como um receptor passivo de informações; logo, que supere suas próprias lógicas sucessivamente, arquitetando autonomia comunicativa e se empoderando como ator coletivo.

Nesse caminho, o professor tem que ter claro de que as ciências não têm consciência que lhes falta uma consciência de que a ciência não é somente acumulação de verdades verdadeiras, mas feita de dúvidas (CASTROGIOVANNI, 2015). Assim, pode a didática geográfica estabelecer um elo comunicativo entre professor e aluno que parece muitas vezes ter se perdido, dando existência àquela aula que enseja a vitalidade do pensamento, valorizando a dúvida e rompendo com este esquecimento. Trata-se do ensino que exorta possibilidades à crítica e abre espaços para a inspiração criativa, ou seja, que “[...] não aborrece, entedia, nem transmite a sensação de *déjà vu*” (CORAZZA, 2012, p. 239). Então, como se faz o ensino de Geografia que transita entre, segundo a autora, (2012, p. 240), o *Prazer de Aprender* e o *Desejo de Educar*?

Uma possibilidade que vamos apresentar está nos princípios e nas ideias do

chamado *Pensamento Complexo*, elaborado pelo epistemólogo francês Edgar Morin ao longo da segunda metade do século XX. Autor multifacetado e sujeito inquieto, Edgar Morin, ao longo da sua extensa obra, centrada principalmente na coleção *O Método*, composta por seis volumes e traduzida em inúmeros idiomas, conduz-nos a uma viagem pelo conhecimento multidisciplinar e polissêmico, construído pelo consenso e o conflito, a ordem e a desordem. Em tempos efêmeros, Morin nos propõe trabalhar com a incerteza e a religação dos saberes, apontando que o ser humano é simultaneamente cultural e biológico e que, por isso mesmo, as especializações disciplinares engendram uma inteligência cega, incapacitada de compreender as idiossincrasias da realidade. Almejando que nossas mensagens geográficas sejam não só recebidas, mas sentidas pelos alunos, engendrando o ato comunicativo na sua excelência, ou seja, o estabelecimento de uma interação efetiva no espaço escolar, elencamos caminhos que Morin pode apontar-nos, na esperança da qualitativa construção do conhecimento.

Como uma possibilidade de compreensão do contexto e do complexo planetário, a Complexidade, para o próprio Morin, não significa uma poção mágica ou um remédio para os problemas do mundo, mas, como ele mesmo escreve, “[...] um desafio que sempre me propus a vencer” (MORIN, 2006, p. 10). Posto que, para o autor, somos habitantes de um planeta minúsculo perdido entre milhares de estrelas da Via-Láctea, cabe-nos entender que a nossa existência tem uma carga turbulenta, caótica, infernal como a formação da superfície da Terra, e que, portanto, temos marcados em nós uma perdição inata na amplitude do cosmos. Significa uma resposta/reação à razão fragmentada e à disjunção disciplinar engendrada pelo Iluminismo, no qual se acreditava na racionalidade científica como único caminho para o progresso, visto como linear e universal. Representa, igualmente, uma crítica ao conhecimento que separa as dimensões do saber, visto que a separação das partes do contexto anula a possibilidade de tomar em conjunto à simultaneidade do ser humano, que é cultural, mitológico, econômico e assim em diante: “[...] é evidente que cada homem é uma totalidade biopsicossociológica” (MORIN, 1975, p. 22). Reconhece que o Iluminismo foi responsável pelo desabrochar da ciência baseada em procedimentos empírico-rationais e ergueu a autonomia da razão, mas, entretanto, engendrou um raciocínio parcelar, mecânico, o qual fracionou os problemas do mundo e imprimiu na sociedade uma inteligência cega, incapaz de perceber que o conhecimento avança entre um vai-e-vem de ordem e desordem.

Dessa forma, apenas um conhecimento que produza uma compreensão humana,

logo organizado inter-trans-disciplinarmente, reunindo o separado, abraçando a diversidade e inconcluso na sua essência pode ajudar-nos na por vezes impossível tarefa que é aventurar-se no desconhecido da vida. Justamente por isso, Morin, em recentes textos (2005, 2006, 2015), apregoa a importância de a escola alicerçar-se no “ensinar a viver”, ou seja, uma educação que utilize o conhecimento adquirido e construído pela humanidade para transformá-lo em sabedoria, edificando uma compreensão humana. Faz-se premente que a escola dialogue com o mundo, trabalhe com a incerteza, compreendendo os mistérios da humanidade como partes da própria humanidade. Contrário à ética do “conhecimento pelo conhecimento” no qual a ciência moderna amparou-se, Morin (2011), guia-nos a não mais separar a ética do conhecimento, apostando na construção de uma consciência planetária que faça ligações disciplinares “[...] a partir da responsabilidade, da inteligência, da iniciativa, da solidariedade, do amor” (MORIN, 2011, p. 35). Com efeito, o conhecimento Complexo é entendido objetivamente e subjetivamente, visto que em toda explicação existe um aspecto singular e um aspecto global, logo toda compreensão tem algo de incompreensível.

Posto que “[...] todas as atividades racionais da mente são acompanhadas de afetividade” (MORIN, 2011, p. 135), o Pensamento Complexo pode ser operacionalizado, no sentido de *tecer junto* às diversas áreas do conhecimento, através de princípios construídos por Morin, ao longo dos seis volumes de *O Método*. Trata-se do Princípio *Sistêmico Organizacional*, do Princípio *Hologramático*, do Princípio do *Anel Retroativo*, do Princípio do *Anel Recursivo*, do Princípio da *Auto-eco-organização* e do Princípio da *Dialógica* (MORIN, 2000). Diferentes nas suas noções, mas unidos na diversidade do complexo, representam uma sólida possibilidade de mobilização de conhecimentos em conjunto, ativando uma inteligência geral. Postulam a inseparabilidade entre as partes e o todo, a incerteza cognitiva e histórica, a imprevisibilidade de nossas ações em contato com as intempéries do mundo, a desordem que faz avançar o conhecimento e constrói uma rota de criatividade pelo imprevisível, o desabrochar do desconhecido e a não-linearidade da história. Sem o objetivo de descrevê-los minuciosamente, mas sustentado pelas suas teorias, podemos pensar em possibilidades pelas quais o ensino de Geografia e a formação docente podem apropriar-se dos escritos de Morin e direcioná-las para a didática e a prática pedagógica do cotidiano. Nesta continuidade, pensamos o saber e o fazer contemporâneos do professor de Geografia como uma arte existencial, um trabalho estratégico frente à incerteza, uma abertura para a autonomia. Um permanente ensaio à reflexão, proposta das

seções a seguir.

3. IRRACIONALIZAR A PRÁTICA DOCENTE, AGIR ESTRATEGICAMENTE

Existiria uma racionalidade presente na prática do professor de Geografia, ou não? Parece que a compreensão dos fenômenos espaciais que construímos ainda está ancorada em uma perspectiva reducionista e mecanicista, concebida a partir do método cartesiano e da lógica positivista de pesquisa. A redução pressupõe que os fenômenos apenas podem ser explicados no momento em que são separados. Por outro lado, o mecanicismo positivo estabelece as relações de causa e efeito, nas quais as leis naturais podem ser utilizadas para se conhecer as condições humanas. Através do método experimental-matemático, isola o fenômeno do seu meio, para descobrir suas repetições e regularidades. Organiza o conhecimento humano – a lei dos três estados - da forma mais primitiva (a religiosa) a mais evoluída (a ciência), com a metafísica numa situação intermediária (COMTE, 1978). Gnosiológica e ontologicamente, o homem é separado da natureza e o sujeito do objeto de conhecimento.

Essa concepção de ciência disjuntiva e supostamente neutra concretizou-se através de um processo que Morin (2011) caracteriza como *imprinting*, isto é, uma marca imposta pela cultura e que, por estabilização seletiva, inscreve-se no cérebro. Conhecemos e agimos a partir desses *imprintings*, que conformam as ideias e normalizam o convencional. Para Morin (2011, p. 118), “Aquele que obedece ao *imprinting* e à norma está inteiramente convencido das verdades nele gravadas”. No caso da didática geográfica, convencionou-se crer que ensinar Geografia é dividir o espaço geográfico em duas áreas incomunicáveis, descrever fenômenos naturais, categorizar a produção espacial em gavetas (a economia, a cultura, o modo de produção), estabelecer marcadores temporais e edificar o mundo enquanto uma narrativa, das nações menos às mais desenvolvidas – vide as anacrônicas classificações dos tipos de capitalismo, como se uma fase deste superasse qualitativamente a anterior. Por outro lado, a diversidade das culturas foi pasteurizada, quase como simulacro, isolando-as no espaço e negligenciando a hibridez própria de cada expressão de um povo, que nunca é fixa e responde aos anseios de uma época. É preciso romper com a racionalidade que organiza clichês, rotula práticas sociais, oblitera toda a vida irracional e inexplicável que se solidifica no espaço geográfico. Dever-se-ia também valorizar a sociedade pelos seus mitos, seus sonhos, suas emoções, percebendo que não existem e nem

podem existir respostas para todos os problemas que constituem o emaranhado de situações presentes no espaço social.

A racionalidade científica moderna, na qual se alicerçou historicamente o ensino de Geografia, é composta de soluções para períodos normais, dentro de regras estabelecidas *a priori* (FEYERABEND, 1972). Não se interessa por e não abre espaço para crises, que são vistas como obstáculos e devem rapidamente ser deixadas de lado. Induzem ao que Feyerabend (1977) aponta como “condição de coerência”, uma exigência que “[...] contribui para a preservação do que é antigo e familiar, não porque seja portador de qualquer inerente vantagem, mas apenas por ser mais antigo e familiar” (p. 48). Descartando qualquer teoria que não possua evidência empírica passível de verificação, a condição de coerência limita a compreensão do complexo que é real, visto que, para Feyerabend (1977), nenhuma teoria está em concordância com os fatos conhecidos, o que é um alerta para que o mesmo autor declare que “[...] o grito de batalha deve ser: revolução permanente!” (1972, p. 258).

Assumimos que a prática docente deve valorizar o desconhecimento e preparar-se para o inexplicável, partindo da premissa da Complexidade existente na sala de aula, o que impede a construção de receitas didáticas. Significa não excluir o planejamento do professor, tampouco descartar teorias pedagógicas, mas estar aberto a agir, nas palavras de Morin (2005), estrategicamente. Atuar com estratégia denota trabalhar com a aleatoriedade, tendo consciência da incerteza, e construindo um roteiro consciente das mudanças que uma ação pode sofrer ao entrar em interação com as características do meio – uma *ecologia da ação* (MORIN, 1986). Ao contrário de um método fechado de ensino, que é programático e logo passivo ao imprevisto, a estratégia “[...] pode modificar o roteiro de ações previstas, em função das novas informações que chegam pelo caminho que ela pode inventar” (MORIN, 2005, p. 220). Cremos que ensinar Geografia, na contemporaneidade e para a atual geração de alunos, contém uma liberdade que se aproxima de algo caótico e anárquico – muitas vezes corolário do espaço geográfico em si -, e instiga uma emergência de criatividade. Nessa irracionalidade docente para o que a vida, e logo o conhecimento, têm de arriscado e surpreendente, ensaja-se o professor a aprender com os próprios erros, a singularizar-se pelas suas próprias experiências e a alimentar um espírito corajoso frente à incerteza.

As certezas, temporárias; as teorias, biodegradáveis; a racionalidade, aberta. Mediante isso, “[...] perde-se o consolo da redenção; ganha-se, em contrapartida, a lucidez

do relativismo” (SILVA, 2002, p. 95). Então, a racionalidade docente na qual pode apoiar-se o professor na contemporaneidade é dotada simultaneamente de razão e desrazão, visto que o conhecimento é apenas aproximativo e encontra-se submetido a um princípio termodinâmico de degradação e desintegração (MORIN, 1986). Então o ensino igualmente deve combater a decomposição das suas ideias pela regeneração que se dá na atividade criativa, que constantemente está a renascer. Para tanto, é vital que se restabeleça a regeneração do *Eros* docente (MORIN, 2015), uma condição indispensável à inserção do professor na sociedade da informação. O *Eros* está na vontade de ensinar, no amor pelo saber a ser transmitido e na juventude a ser educada, no aproveitamento da oportunidade inefável que se apresenta pela latente curiosidade que crianças e jovens têm pelas coisas e pelo mundo. A construção do conhecimento avança a partir de uma paixão criadora, que engendra transformações inovadoras como se fosse uma “força histórica” (MORIN, 2015, p. 177). Restabelecer o *Eros* do professor, então, faz parte do que Edgar Morin propõe, na mesma obra, como uma necessária revolução pedagógica, pois é o mestre, como um regente de orquestra, que será aquele que ensina as armadilhas do erro, a ilusão do conhecimento racionalizante, a compreensão humana, o humanismo ativo e o amor à multiculturalidade (MORIN, 2015, p. 179).

Na batalha contra a incerteza, aprende-se a viver. No conhecimento da condição humana, compreende-se a si próprio e ao outro. Ao apreciar um mundo globalizado, buscase as fontes da ética e alimenta-se a solidariedade e a responsabilidade. Num ir e vir de certezas e incertezas, a racionalidade pedagógica que se ancora na obra de Edgar Morin representa uma vida nova à surrada lógica da educação como detentora da verdade universal. Apresenta um mundo multirreferencial, como pode ser a formação docente, abarcando o ensino como um arranjo provisório que está sempre no meio de forças contrárias. Portanto, provoca, insinua, desequilibra, amplia horizontes e duvida do conhecimento posto, porque é passageiro e tem dinamicidade intrínseca.

Professor, seja impiedoso com o conhecimento. Reconstrua-o, permanentemente!

4. EMANCIPAR O PENSAMENTO

Com frequência, escutamos que nossos alunos são muito criativos e têm facilidade em atribuir um ar fresco a muitas vezes “brutalidade” do conhecimento curricular, construindo um novo olhar sobre o conteúdo, arquitetando-o numa dimensão poética.

Todavia, também não raramente é no passado a dificuldade que tem o professor de cativar os jovens, de mobilizá-los perante uma temática e fazê-los adquirir real interesse por ela, sendo que na maioria das vezes a palavra de ordem para isso é uma permanente “desmotivação”. Edgar Morin pode auxiliar-nos diante desse paradoxo.

Em caminho oposto ao desenhado pela concepção de indivíduo moderna, alinhada com o liberalismo econômico e a propriedade privada, a visão de Morin contempla a ideia do homem que é um sujeito, ou seja, aquele que se situa no centro do seu universo mediante seus próprios dados internos em colaboração com os acontecimentos externos (MORIN, 2005). Estando posicionado no centro do seu mundo, todos os seus atos serão a partir das suas intenções de auto-preservação e defesa. Isso posto, ser sujeito é tornar-se responsável pelas suas decisões mediante as escolhas que faz, o que implica ser, potencialmente, “[...] não apenas ator, mas autor” (MORIN, 2006, p. 128). Entretanto, o que o sujeito resolve jamais é resultado de um ponto fixo qualquer, existe um oscilar entre seu egocentrismo e uma adaptação às condições externas do meio. É nessa relação que Morin (2000) desenvolve um dos princípios mais caros ao Pensamento Complexo, a *Auto-eco-organização*. Segundo o pensador francês, ninguém existe sozinho, são produtos das relações estabelecidas na e pela sociedade, o que pressupõe que toda a autonomia que o sujeito venha a possuir só se dá pela dependência que ele possui perante o seu entorno.

Bebendo na fonte do conhecimento biológico, Morin (2000), explica que a auto-organização dos seres vivos se manifesta como uma incessante autoprodução, produzida pelo dispêndio energético imprescindível à manutenção da própria autonomia e que, justamente por isso, “[...] como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores” (MORIN, 2000, p. 27). Com efeito, não existe autonomia sem que exista uma negociação, uma dependência compartilhada que é multirreferencial e demanda contínuas atualizações. Trata-se, para o sujeito, de uma dependência recíproca que engendra a sua própria liberdade. Somos – e, portanto, nos constituímos – ao longo das muitas relações que vamos consignando ao longo da nossa existência, imprimindo nelas nossa singularidade e elas a nos marcar pela sua diversidade. Dessa forma, tece-se a subjetividade, um manifesto da complementaridade que se dá entre autonomia e dependência: “No universo das coisas simples, é preciso ‘que a porta esteja aberta ou fechada’, mas, no universo complexo, é preciso que um sistema autônomo esteja aberto e fechado, a um só tempo. É preciso ser dependente para ser

autônomo” (MORIN, 2005, p. 184). Assim sendo, só é vida dita autônoma aquela que estabelece relações dependentes, sejam elas a autonomia psicológica em dependência com a instituição familiar, a autonomia pessoal pelos relacionamentos afetivos vivenciados, a coragem pelo medo das condições tensas e desafiantes da vida. E nos processos de ensino de aprendizagem?

Demo (2008), ao falar especificadamente da educação e propondo um ensino dinâmico e não-linear, acompanha o princípio auto-eco-organizador de Morin e escreve que, às vistas de que os alunos aprendam a alargar horizontes e fazer conhecimento inovador, a relação pedagógica deve supor “[...] dois sujeitos autônomos em interação naturalmente criativa, desafiadora e provocativa, eivada de negociações e pretensões de ambos os lados, em grande parte imprevisível” (DEMO, 2008. p. 137), ao passo que Morin (2011, p. 21) complementar que “Cada um vive para si e para o outro de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo, complementar e antagônica. Ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo”. Então, parece que o cerne do ensinar na contemporaneidade é oportunizar situações nas quais a criatividade dos alunos pode ser instigada, exercitada, abrindo portas para que se desconstrua, inove e poetize as páginas do currículo escolar. Nesse ponto, a subjetividade do estudante que se condiciona permanentemente a *transcriar* é, inegavelmente, um tanto quanto subordinada às situações didáticas elaboradas pelo professor, que provoca, duvida, questiona e alerta para a provisoriedade do conhecimento. Urge que se dê espaço nas aulas à produção autoral, o que significa, na especificidade do ensino de Geografia, (1) atravessar a fronteira do observável e compreender a realidade como representação de inúmeras cosmogonias e cosmovisões; (2) compreender a paisagem como materialidade da interlocução de diferentes momentos históricos; e (3) clarificar o espaço como esfera de ação social e política. O aluno deve aprender gradativamente a ver o mundo com outros olhos – o fantástico legado que a Geografia pode lhe deixar.

De forma semelhante, o conhecimento jamais deve vir pronto: o aluno tem de buscá-lo por sua própria ação mediante uma pressão do meio, que se dá através de desafios e provocações das quais nos damos conta apenas quando elas efetivamente batem à nossa porta. Assim sendo, a autoria, que parte das exigências do entorno e se elabora através de vivências prévias, é compromisso das aulas de Geografia, tendo o professor uma responsabilidade de instigar condições objetivas nas quais ela possa ser plenamente exercida. Por conseguinte, métodos de ensino e aprendizagem que se consolidam de forma ativa concretizam a inclusão do saber reinventativo/reconstrutivo, no qual o sujeito, posto

como autor, pode experimentar as temáticas geográficas com liberdade de iniciativa e reflexão. O aluno deve sentir-se parte ativa do processo pedagógico e autor de cenários e propostas, seja através de ações experimentais ou pesquisas espontâneas, seja na realização de projetos construídos de forma colaborativa com os seus colegas, ativando sua intelectualidade ao contrário de ser, como Piaget (1984) escreve, cognitivamente adestrado.

Os jovens têm uma compreensível necessidade de serem reconhecidos e descobertos como pessoas únicas que são. São seus direitos poder expressar a palavra, questionar tanto o conhecimento científico quanto o saber cotidiano e ter constantes oportunidades de refundar os limites das suas experiências espaciais. Tal conjuntura, na escola, é dependente da metodologia e do carisma do professor, das possibilidades que ele apresenta pela sua inventividade e seu projeto pedagógico, que é igualmente um projeto de mundo, afinal contida em toda a formalidade docente está sua qualidade política (DEMO, 1989). Deste modo, professor e aluno se encontram na mesma trajetória da construção do conhecimento e do pensamento autônomo: muito além da lógica inatista de ensino, que concebe o aluno como detentor *a priori* do saber, de forma inata; ou do empirismo lógico, que enxerga o estudante como tábula rasa, no qual o conteúdo deve ser depositado. Apostamos no mesmo expediente de Demo (2008, p. 121): “Ninguém se emancipa sozinho. Entretanto, emancipar-se inclui, necessariamente, saber andar sozinho, com pernas próprias. Somos seres sociais: um depende do outro inevitavelmente”.

Que se edifique no ensino de Geografia pilares de emancipação cognitiva, logo, que se instigue o pensamento imaginativo, a liberdade de criação e a prática como um processo permanente. Então, devemos estar conscientes da insuficiência do conhecimento, que enceta a existência de problemas que podemos resolver. Não faz sentido que ainda tenhamos na escola contemporânea abordagens extemporâneas, ainda mergulhadas no jogo da pergunta e da resposta fácil, quando a realidade é a comprovação da aflição concreta trazida pelos inúmeros problemas que o cotidiano nos incita a resolver, às vezes prematuramente, o que ratifica ainda mais o pressuposto de Edgar Morin de se buscar ensinar a viver na educação. Afinal, os sujeitos não vivem artificialmente, sós, estando no foco de um emaranhado de contextos sociais responsáveis pela transfiguração do comportamento humano e das formas da paisagem. Que se tenha consciência que no processo histórico condições materiais são dadas aos atores sociais, sem que eles a tenham pedido, mas que na subjetividade destes erga-se uma capacidade psicológica/cultural/política de conquistar o seu lugar na sociedade e efetivamente

emancipar-se, trazendo à tona a autonomia que se molda na intersubjetividade e na reciprocidade com a vida objetiva. Professores, que aprendamos a viver!

5. INCOMPLETUDE... OU SEM “A” PRETENSÃO DE CONCLUIR

Se o leitor duvidou das nossas palavras, então o objetivo do texto pode ter sido alcançado. Afinal, julgamos ser o estado da dúvida, dentro da construção do conhecimento, uma das perspectivas mais importantes na formação do professor de Geografia e na racionalidade docente na contemporaneidade. Pelo caminho da incerteza, é possível que a Geografia escolar encontre espaço a conquistar nos corações e mentes da geração atual dos jovens brasileiros, aqueles que cresceram e crescem em meios aos escombros dos pilares do Iluminismo e parecer não saber mais no que acreditar. Eles não estão sós. A verdade universal, seja ela a da política, a da cultura e igualmente a pedagógica, foi erodida pela diversidade do real e a temporariedade do saber, de modo que o que afirmamos hoje é apenas uma interlocução de práticas sociais do presente com as nossas crenças. Portanto, faz parte de um canal inquieto organizado subjetivamente para apenas aproximar-se relativamente das condições objetivas da realidade.

Então, se o contato com o mundo não é de modo algum direto (mas mediado permanentemente pelas representações e símbolos presentes na consciência dos sujeitos), o desenvolvimento mental do aluno, portanto sua possibilidade de ser efetivamente estudante, está concatenado a uma matriz sociocultural. Esta, não obstante esteja subordinada parcialmente a um patrimônio histórico específico, tampouco é uma prática replicada do que foi pensado, planejado e feito no passado. Justamente por isso, devemos elaborar uma didática que também inclua o ponto de vista do indivíduo, que é resultado de uma ambiência produzida pela sua vivência em relação ao material disponível do seu meio. Logo, toda significância do currículo escolar possui conotação cultural e temporal.

Sendo tempo e espaço entidades que se coadunam ininterruptamente, logo a aprendizagem geográfica é resultado dos processos de criação abstrata que os sujeitos empreendem nas trocas cotidianas com os estados materiais da vida. A apreensão do intelecto na relação sujeito/objeto com o mundo exterior é, então, um processo de síntese com constantes reelaborações provocadas pelo espaço geográfico. Acolhemos, desse modo, o pressuposto de que existe uma certa simultaneidade de tempos e espaços que necessitamos dar conta reflexivamente através do ato pedagógico.

É por isso que voltamos a frisar que os conteúdos não são nem devem ser permanentes. Isso porque não podem ter qualquer pretensão de ter semelhança exata com a realidade, a qual está entrelaçada pela imprevisibilidade e novidade. Estamos sempre nos surpreendendo. Mas parece que ao adentrarmos em uma sala de aula, cheia de adolescentes dispostos a fazer o que os seus antecessores não fizeram, abrimos a porta, deixamos as “luzes acesas” e ficamos de olhos bem abertos para que o “fantasma do inesperado” não nos pregue uma peça ou um arrepiante susto. Para o Pensamento Complexo, como vimos, muito antes pelo contrário. É no planejamento frente a uma vida desornada que o *Eros* do professor pode ser restabelecido e a vitalidade do pensamento, oportunizada.

Nesse seguimento, pontuamos ao longo do texto que o sujeito deve inquietar-se com o que lhe é dado, duvidando constantemente do que faz e, pelo convite bem-vindo à curiosidade, pode tornar a inquietude uma característica da personalidade e, assim, emancipar-se cognitivamente. Porém, para que esse processo de elaboração da autonomia seja desenvolvido, vai certamente precisar de um meio que lhe instigue, provoque, incomode, desequilibre, que o faça autor do conhecimento e arquiteto nervoso da sua existência. Com efeito, o professor deve ser o maestro da sua prática e estar sempre disposto a desafiná-la, pois, do contrário, será o roteirista daquele filme que é “[...] tristemente chato, porque eu o redigi dez vezes ou mais, e estou prestes a escrevê-lo novamente” (BOWIE, 1972, tradução nossa). Não é o papel que queremos. Como um convite à Epistemologia da Complexidade e um pequeno mal-estar à comodidade, que seja chegada a hora de se pensar diferentemente do que se pensa nos transcurtos da educação.

6. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo. IN: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, et al (orgs), **Movimentos no Ensinar Geografia** – rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Não vemos as coisas como são, mas como somos. **Revista Fronteira da Educação** [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012.

FEYERABEND, Paul. Problemas da microfísica. In: MORGENBESSER, Sidney (Orgs.). **Filosofia da ciência.** São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

_____. **Contra o método:** Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 2003.

Life On Mars?. David Bowie. **Hunky Dory.** Faixa 4. EMI Music Brasil. CD-ROM, 1971.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem:** para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Para sair do século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs). **Para navegar no século XXI.** Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 6:** ética. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1984.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Juremir Machado da. Em busca da complexidade esquecida. In: CASTRO, Gustavo de (Org.). **Ensaio de Complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002.