

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - oscilações

Ana Cláudia Giordani
Antonio Carlos Castrogiovanni
Bruno Nunes Batista
Cristina Pires Corso
Daniel Mallmann Vallerius
Diego Brandão Nunes
Ivaine Maria Tonini
Joaquim Rauber
Juliana Carvalho Cardoso
Kinsey Pinto
Kleicer Cardoso Rocha
Leovan Alves dos Santos
Maicon Fiegenbaum
Marcio Miguel de Aguiar
Marcos Bohrer
Nestor André Kaercher
Patrícia Fernandes Paula Shinobu
Rosa Elisabete Militz W. Martins
Rosana Figueiredo Salvi
Roselane Zordan Costella
Rúbia Aparecida Cidade Borges
Victória Sabbado Menezes



movi men tos

VOLUME
IV

2ª EDIÇÃO



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

***Vice-presidente e
Coordenadora-geral***

Miriam Aparecida Bueno

Revisão geral

Jéssica Lopes

Capa e projeto gráfico

Adriana da Costa Almeida

Conselho editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)
Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)
Denis Richter (UFG)
Eguimar Felício Chaveiro (UFG)
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)
Vanilton Camilo de Souza (UFG)
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
(UNESP/Ourinhos)

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - oscilações

© Autoras e autores – 2019

Organizadores

Antonio Carlos Castrogiovanni
Ivaine Maria Tonini
Nestor André Kaercher
Roselane Zordan Costella

Apresentação

Jussara Fraga Portugal

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n. 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis)

M935 Movimentos para ensinar geografia – oscilações / Antonio Carlos
Castrogiovanni... [et al.~. -- Goiânia, GO : C&A Alfa Comu-
nicação, 2019.

336 p. : il. – (Movimentos, v. 4).

ISBN 978-85-5791-022-5 (E-book)

1. Geografia - Ensino. 2. Movimentos. 3. Aprendizagem de
Geografia. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos.

CDU:37::91



Sumário

Apresentação

11

Prof^{fa}. Jussara Fraga Portugal

Parte I – Rupturas para Novas Espacialidades

Capítulo 1

19

Para uma apropriação geográfica da sala de aula: espacialidades e poder

Marcio Miguel de Aguiar

Patrícia Fernandes Paula Shinobu

Rosana Figueiredo Salvi

Capítulo 2

33

Ensino da Geografia: Espacialidades e Neurociência

Kinsey Pinto

Antonio Carlos Castrogiovanni

Capítulo 3

49

Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia Escolar

Roselane Zordan Costella

Capítulo 4

63

Avaliação da Educação Básica no Brasil e o trabalho docente: há tempos e espacialidades para uma Geografia cidadã?

Daniel Mallmann Vallerius

Leovan Alves dos Santos

Capítulo 5

79

E se a maçã que ofereceram a Eva fosse verde, que (outras) espacialidades poderíamos ter?

Antonio Carlos Castrogiovanni

Bruno Nunes Batista

Parte II – Espacialidades Desafiantes e Rupturas Necessárias

- Capítulo 6** **Nem só de mapas se faz a Geografia: os diferentes nas aulas de Geografia**
93
Rúbia Aparecida Cidade Borges
Ivaine Maria Tonini
- Capítulo 7** **Jovens grafando relações entre idosos e cidade pela Cartografia Colaborativa Digital**
113
Juliana Carvalho Cardoso
Ivaine Maria Tonini
- Capítulo 8** **O ensino de Geografia com as trabalhadoras e os trabalhadores-estudantes do Projeto de Educação Comunitária Integrar**
135
Kleicer Cardoso Rocha
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
- Capítulo 9** **Entre velhos, jovens, gays, migrantes, mulheres, negros, há uma epistemologia que embeleza a prática desses mestres: ouvir, dialogar, perguntar**
171
Nestor André Kaercher
- Capítulo 10** **Cibercultura e currículo nômade: potencialidades para aprender Geografia**
187
Ana Cláudia Giordani
Ivaine Maria Tonini

Parte III – Continuidades e Rupturas na Busca do Entender as Espacialidades

- Capítulo 11** **A importância do sentido nas aulas de Geografia: possíveis caminhos para um (re)conhecimento entre o sujeito e o mundo**
199
Diego Brandão Nunes
Antonio Carlos Castrogiovanni
- Capítulo 12** **Os “pequenos notáveis”: fragmentos de leituras das espacialidades geográficas**
217
Roselane Zordan Costella
Maicon Fiegenbaum

- Capítulo 13** **Ensino de Geografia, rupturas, permanências e a complexidade: quais são as aproximações possíveis?**
247
Bruno Nunes Batista
Antonio Carlos Castrogiovanni
- Capítulo 14** **Livro didático de Geografia: entre o impresso e o digital**
259
Joaquim Rauber
Ivaine Maria Tonini
- Capítulo 15** **A escuta atenta através da Geografia: o Ensino Médio Técnico Integrado visto pelos jovens fronteiriços**
277
Marcos Bohrer
Nestor André Kaercher
- Capítulo 16** **Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**
295
Victória Sabbado Menezes
Nestor André Kaercher
- Capítulo 17** **A importância do tempo na leitura do espaço: Reflexões a partir das espacialidades e das temporalidades nas representações dos alunos do 5º Ano no contexto da Pré-História**
311
Roselane Zordan Costella
Cristina Pires Corso

Apresentação

O quarto volume da **Coleção Movimentos para Ensinar Geografia**, organizado pelos colegas pesquisadores da área de ensino de Geografia – Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella – é composto por 17 (dezessete) artigos, cuja centralidade de abordagem está ancorada na discussão de diferentes espacialidades e possíveis rupturas, e sua interface com a educação geográfica.

Este livro encontra-se organizado em três seções: a primeira, **Rupturas para Novas Espacialidades**, a segunda, **Espacialidades Desafiantes e Rupturas Necessárias** e a terceira, que potencializa o debate sobre **Rupturas e Espacialidades em Movimentos**.

A primeira parte, intitulada **Rupturas para Novas Espacialidades** comporta cinco artigos. No primeiro texto, *Para uma Apropriação Geográfica da Sala de Aula: Espacialidades e Poder*, Márcio Miguel de Aguiar, Patrícia Fernandes Paula Shinobu e Rosana Figueiredo Salvi, propõem, a partir dos estudos de Shulman, uma reflexão sobre a utilização do conceito de território na perspectiva dos “conhecimentos pedagógicos do conteúdo”, ressaltando a contribuição da Geografia para as práticas pedagógicas do professor na Educação Básica, destacando a compreensão da “sala de aula” enquanto território, a partir das relações interpessoais entre professores e alunos.

Kinsey Pinto e Antonio Carlos Castrogiovanni, no artigo *Ensino da Geografia: Espacialidades e Neurociência*, a partir da metáfora “uma breve viagem pelo universo que há em nossa mente”, contemplam a discussão sobre o conceito de espaço geo-

gráfico, pelo ensino de Geografia, através da abordagem da Epistemologia Genética e das Neurociências Cognitivas, ancorada nos estudos sobre o Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin. Segundos os autores, nesta “viagem”, a intenção é “investigar a necessidade de um trabalho que reflita sobre as práticas de ensino de Geografia a partir da aproximação dos estudos em Epistemologia Genética e Neurociência”, buscando “apresentar uma possibilidade de Epistemologia do Sujeito professor de Geografia, dotada de sentido, nestes, que parecem ser infinitos universos: o espaço e a mente”.

Espaços Ausentes e não Inexistentes na Geografia Escolar é o texto autobiográfico escrito por Roselane Zordan Costella, que faz referência às memórias evocadas pela autora sobre a sua trajetória profissional, entrecruzando acontecimentos, vivências e experiências com o ensino da Geografia, no começo da carreira, enquanto professora da Educação Básica no interior do Rio Grande do Sul e, no contexto presente, no âmbito da formação de professores de Geografia, especificamente, como orientadora das atividades no Estágio Curricular Supervisionado. No devir da narração de cenas, a autora descreve experiências, conta histórias e sinaliza a “[...] necessidade de pensar nas preocupações do ensinar e encontrar caminhos para tornar a Geografia realmente encantadora [...]”. A partir de várias inquietações e indagações, a autora conclui o texto afirmando que “ser professor é uma tarefa mais arriscada, árdua e cheia de acontecimentos que necessitam de muito estudo, [...]” ressaltando que neste processo, cabe ao professor de Geografia, ter “[...] a consciência da importância de ensinar, ensinar a pensar o ausente e buscar pela abstração a autonomia em conceber o espaço enquanto inacabado, este ensinar é o necessário para superar a indiferença”.

O texto *Avaliação da Educação Básica no Brasil e o Trabalho Docente: há Tempos e Especificidades para uma Geografia Cidadã?*, escrito pelos professores Daniel Mallmann Vallerius e Leovan Alves dos Santos, considera uma contextualização histórica sobre as políticas públicas de educação no país, sobretudo, desde os anos 90 até o presente momento, cujos processos de avaliação externa em curso no país, têm tensionado as práticas avaliativas, o trabalho do professor com os conteúdos e sua relação com o currículo e a organização do trabalho pedagógico. A abordagem do referido tema está ancorada em três pontos: 1) discussão sobre um dos principais fatores que contribuíram para a expansão de sistemas de avaliação: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua centralidade na política educacional; 2) avaliação do papel ocupado pelo professor de Geografia e pela sua prática docente no âmbito de tais políticas avaliativas, e 3) análise de uma outra proposta de avaliação através de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação, sob princípios e diretrizes do Fórum Nacional de Educação, do Documento-Referência para a CONAE 2014.

E, o último texto, que encerra a primeira parte da coletânea, *E se a Maçã que Ofereceram a Eva fosse Verde, que (Outras) Espacialidades Poderíamos Ter?*, segundo os seus autores, Antonio Carlos Castrogiovanni e Bruno Nunes Batista, apresenta como objetivo “empreender uma cautelosa e preliminar análise sobre a pós-modernidade, que a coloca como sendo parte de uma mudança no Ocidente – embora com natureza e profundidade discutíveis – na forma de sentir as diferentes espacialidades que compõe a Geografia. Traz a importância das palavras que estão no lugar dos objetos e, que muitas vezes, servem para esconder seu verdadeiro sentido. Provoca a reflexão do quanto o estado da dúvida no ensino encaminha para uma autoria necessária a existência dos sujeitos e a valorização da Ciência Geográfica e, inversamente, verdades cristalizadas que dificultam o movimento reflexivo em diferentes lógicas.

A segunda parte, **Espacialidades Desafiantes e Rupturas Necessárias**, é composta por cinco textos que contemplam temas emergentes que atravessam conceitos e categorias da Ciência Geográfica e a sua abordagem na/pela Geografia Escolar. O primeiro texto desta seção, cujo título, *Nem só de Mapas se Faz a Geografia: os Diferentes nas aulas de Geografia*, de Rúbia Aparecida Cidade Borges e Ivaine Maria Tonini, é um recorte da dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que segundo as autoras, abrange um estudo que intencionou a discussão sobre Direitos Humanos e temas relacionados, nas aulas de Geografia, de forma a mobilizar as crenças e dizeres dos estudantes sobre o referido assunto, mapeando o entendimento desses(as) alunos(as) do 9º Ano de escola pública municipal, através de atividades propostas nas aulas, colocando as "diferenças" em movimento e, assim, desnaturalizar discursos sobre as minorias e/ou grupos socialmente desfavorecidos (nessa escrita chamados de *diferentes*: mulheres, público LGBT, negros e refugiados), contribuindo para superar a subjetividade contrária à promoção dos Direitos Humanos e oportunizando a desconstrução de estereótipos presentes no senso comum.

Juliana Carvalho Cardoso e Ivaine Maria Tonini, no texto *Jovens Grafando Relações entre Idosos e Cidade pela Cartografia Colaborativa Digital*, apresentam alguns resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do 3º Ano do Ensino Médio do Instituto de Educação Flores da Cunha sobre as relações entre os idosos no/com os lugares e cotidianos da cidade de Porto Alegre, a partir da análise de questões de infraestrutura e acesso à cidade, ao lazer e à saúde da população idosa. A mencionada pesquisa desenvolveu uma metodologia rizomática e teve como ponto de partida a abordagem do conteúdo Demografia – com ênfase na população brasileira –, cujo elemento norteador foi o estudo do processo de envelhecimento da população, sob as lentes da Geografia e dos Estudos Culturais. Ainda, segundo as autoras, essa

investigação, além de abordar temas estudados em sala de aula, almejou também, “aproximar as gerações, observar os usos dos espaços na cidade de Porto Alegre e construir no jovem uma consciência dos problemas sociais decorrentes do envelhecimento da população brasileira, e os enfrentamentos que essa população tem em seu cotidiano”.

O texto seguinte, intitulado *O Ensino de Geografia com as Trabalhadoras e os Trabalhadores-estudantes do Projeto de Educação Comunitária Integrar*, de autoria de Kleicer Cardoso Rocha e Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins, retrata um recorte da pesquisa de mestrado “A Perspectiva Formativa dos Trabalhadores-estudantes no Projeto de Educação Comunitária Integrar no Contexto do ensino de Geografia”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEO/UFSC) em 2016, decorrente de situações formativas vivenciadas no Projeto de Educação Comunitária Integrar no Instituto Estadual de Educação (IEE), na cidade de Florianópolis/SC. Através de diferentes ações, este projeto tem buscado problematizar a formação/reflexão sobre a Educação para Jovens e Adultos, bem como conhecer e desenvolver práticas pedagógicas embasadas nos princípios da perspectiva da Educação Popular, no âmbito do ensino da Geografia, com o aporte teórico da Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire. Neste texto, os autores discutem os desafios do ensino de Geografia com os trabalhadores estudantes, e posteriormente, apresentam a proposta do Projeto de Educação Comunitária Integrar, com o perfil dos estudantes, nos anos de 2014 e 2015, e por fim, a partir de narrativas, analisam a visão dos estudantes sobre o ensino de Geografia no Projeto Integrar.

Entre Velhos, Jovens, Gays, Migrantes, Mulheres, Negros, há uma Epistemologia que Embeleza a Prática desses Mestres: Ouvir, Dialogar, Perguntar, é um texto decorrente do projeto “Geografia Escolar nas práticas dos seus docentes: a busca da docência significativa”, cujo objetivo principal é refletir sobre a formação – inicial e continuada – e a prática docente, em especial, mas não exclusivamente, em Geografia. O seu autor, Nestor André Kaercher, através de um levantamento de pesquisas de mestrado desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos de 2016 e 2017, tem a pretensão de enfatizar o que há de comum em cinco pesquisas: “a prática reflexiva do ensinar-aprender Geografia, a partir da inserção dos docentes em sala de aula, tendo no diálogo com os alunos um caminho a ser perseguido permanentemente”, buscando ressignificar a docência da Geografia, concebendo-a como “um espaço de criação, de questionamento e beleza”.

Ana Cláudia Giordani e Ivaine Maria Tonini no texto *Cibercultura e Currículo Nômade: Potencialidades para Aprender Geografia*, promovem uma discussão sobre a sala de aula, que é concebida – em tempos e espaços de

aprendizagem ubíqua – “um território multidimensional, fonte de saberes múltiplos, conectados, multifacetados e interativos, no qual o digital encontra-se arraigado no cotidiano dos nossos alunos”. Trata-se de uma fecunda reflexão sobre as potencialidades das tecnologias digitais voltadas à educação, ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia, com ênfase nos objetos de aprendizagem. Assim, cibercultura, vida social, cognição, cotidiano, tecnologias digitais e autoria são conceitos que transversalizam as discussões contempladas na escrita deste texto.

A terceira e última parte desta coletânea, **Continuidades e Rupturas na Busca do Entender das Especialidades**, agrega sete textos que versam sobre objetos de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que comportam relevantes discussões sobre temas que colocam em evidência o trabalho do professor, as aprendizagens dos estudantes e os sentidos atribuídos ao ensino de Geografia na escola, sinalizando as rupturas, as permanências, as continuidades e as mudanças.

O primeiro texto, *A Importância do Sentido nas Aulas de Geografia: Possíveis Caminhos para um (Re)Conhecimento entre o Sujeito e o Mundo*, escrito por Diego Brandão Nunes e Antonio Carlos Castrogiovanni, apresenta como tema a importância da presença de sentido nas aulas de Geografia, cuja delimitação analítica está pautada na relação do sentido, inspirada na teoria denominada Logoterapia (FRANKL, 2008)¹ articulada com a abordagem do Paradigma da Complexidade, tendo em vista a contemplação dos estudos sobre três conceitos basilares da Ciência Geográfica: Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar. Este texto, fruto de uma pesquisa (dissertação do Mestrado), é um convite ao “leitor a avaliar sua relação com a Geografia, seja na posição de estudante ou de professor (seria possível separar tais condições?), considerando a problemática do que pode ser, ou não, uma aula com sentido para nossos estudantes”.

Maicon Fiegenbaum e Roselane Zordan Costella, em *Os “Pequenos Notáveis”: Fragmentos de Leituras das Espacialidades Geográficas*, sinalizam as potencialidades didático-pedagógicas das diversas linguagens no ensino de conceitos e temas da Geografia, destacando que tem sido recorrente a utilização da literatura, cinema, música, teatro, televisão, gráficos, mapas e outras linguagens imagéticas nas práticas docentes na escola e, em seguida, questionam: “E porque não o uso do selo postal no ensino de Geografia, tendo em vista a construção do conhecimento geográfico? Ainda, segundo os autores, “[...] a utilização do selo postal poderá ter uma inserção nas aulas de Geografia

1 FRANKL, Viktor Emil. **Em Busca de Sentido**: um Psicólogo no Campo de Concentração. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

como uma ferramenta que visa estimular a alfabetização visual, a imaginação geográfica e a construção do conhecimento (conjuntamente com os demais materiais didáticos)”. Através de algumas inferências e exemplos apresentados, Roselane e Maicon afirmam que o selo postal também pode ser concebido como uma fonte de dados, fatos e informações sobre lugares e paisagens, possibilitando múltiplas leituras.

“Como é ser professor de Geografia na contemporaneidade? Quais caminhos podem ser tomados na formação docente frente às expectativas da sociedade na informação? Existe no presente uma racionalidade pedagógica, ou não?”, a partir destes e de outros questionamentos, Bruno Nunes Batista e Antonio Carlos Castrogiovanni, no texto *Ensino de Geografia, Rupturas, Permanências e a Complexidade: Quais são as Aproximações Possíveis?*, provocam uma reflexão sobre “[...] o ensino enquanto uma emancipação docente e discente alicerçada na oportunidade à criatividade e que trabalha pela incerteza”, cuja discussão encontra-se baseada na abordagem do pensamento complexo e seus princípios, presentes na obra de Edgar Morin, no âmbito de uma conexão com a instituição Escola.

Livro Didático de Geografia: entre o Impresso e o Digital é o texto de Joaquim Rauber e Ivaine Maria Tonini, decorrente de uma pesquisa de mestrado, que intenciona promover uma reflexão acerca do “livro didático de Geografia e suas extensões, principalmente sobre as continuidades e transformações em seus formatos e suas relações no ensino-aprendizagem da Geografia Escolar”. Ainda, segundo os autores, esta escrita “apresenta interrogações e implicações que circulam o ensino da Geografia, na referência do livro didático: problematizações em questões como textos, imagens, hipertextos, novos *layouts* e *designs*, fazem parte deste percurso de análise de obras didáticas de Geografia”, além do apontamento de “algumas funções do livro didático de Geografia, como reprodutor de conteúdos comuns, tomando como base, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático”.

Marcos Bohrer e Nestor André Kaercher por meio do texto *A Escuta Atenta Através da Geografia: o Ensino Médio Técnico Integrado Visto pelos Jovens Fronteiriços*, que é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “O Ensino Médio Técnico Integrado Visto por Quem Sente e Vê: os Jovens Fronteiriços e o Professor de Geografia”, intencionam, a partir da pergunta-base: “Quais significados são atribuídos pelos jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão ao EMTI, e à disciplina de Geografia?”, que mobilizou a pesquisa, “analisar os sentidos e as expectativas que os jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão atribuem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e ao Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI). Por meio do olhar dos jovens, busca-se analisar o papel do EMTI para eles, bem como os significados que conferem ao IF e as aulas

de Geografia. Segundo os resultados obtidos, é possível afirmar que há uma relação muito forte das aulas de Geografia com o cotidiano dos estudantes e, que com a instalação do campus e suas atividades formativas, os jovens passaram a conceber a educação como uma possibilidade de ascensão social. Igualmente importante revela-se que existe um sentimento de pertencimento dos jovens à fronteira e aos seus elementos.

Geografia Escolar: as Concepções Teóricas e a Epistemologia da Prática do Professor de Geografia é o texto de Victória Sabbado Menezes e Nestor André Kaercher, que apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo principal objetivo foi conhecer as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação, que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia do município de Pelotas/RS, totalizando dez colaboradores. Segundo os autores, para contemplar o referido objeto, o caminho metodológico foi constituído através da revisão bibliográfica e pesquisa de campo, cujos procedimentos de recolha de dados foram observações de aulas e entrevistas por pautas (método de análise do conteúdo). A pesquisa revelou a existência de uma contradição e de um pluralismo epistemológico, tanto nas concepções teóricas, quanto na ação pedagógica, de maneira que não há uma única corrente da Geografia e da Educação sobre a qual os sujeitos se apoiam. Percebeu-se uma fragilidade teórica principalmente no que diz respeito à raiz epistêmica da Geografia, o que gera práticas alicerçadas na ideia do conteúdo como fim do processo educativo. Os autores concluem a discussão ressaltando que “torna-se importante repensar nossas concepções a fim de desenvolver uma prática reflexiva, o que pressupõe a necessidade de estudo e diálogo constante entre os educadores, sejam eles iniciantes ou experimentados”.

O último texto da coletânea *Movimentos para Ensinar Geografia: Espacialidades e Rupturas* foi elaborado por Roselane Zordan Costella e Cristina Pires Corso e apresenta-se com o título *A Importância do Tempo na Leitura do Espaço: Reflexões a partir das Espacialidades e das Temporalidades nas Representações dos Alunos do 5º Ano no Contexto da Pré-História*. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado, nomeada “A espacialidade e a temporalidade nas representações dos alunos do quinto ano no contexto da Pré-História”, que buscou investigar como os alunos do 5º Ano aprenderam a partir das representações que produziram, a partir do recorte espaço-temporal da Pré-História, escolhido pelo encantamento e, ao mesmo tempo, os equívocos envolvendo a abordagem do tempo passado não vivido pelos alunos. Desse modo, o texto coloca a necessidade de discutir sobre o compromisso do professor da área de Ciências Humanas em compreender o processo que envolve a cognição dos sujeitos alunos, bem como o significado das representações

que os mesmos produzem sobre diferentes recortes espaço-temporais, tomando-os como referência para a dinamização das práticas do ensino e da aprendizagem. Os resultados indicam que os participantes da pesquisa representam a Pré-História de forma imagética, influenciados pelos meios de comunicação e expondo uma noção restrita do contexto pré-histórico. A pesquisa aponta para a importância dos desafios cognitivos lançados pelo professor aos alunos, para que eles construam conhecimentos e estruturas cognitivas mais complexas que possam ser assimiladas e equilibradas a partir das simulações propostas em sala de aula.

Para finalizar, gostaria muito de destacar a minha alegria em ter tido a oportunidade de realizar a leitura, em primeira mão, dos textos que compõem este relevante volume da importante **Coleção Movimentos para Ensinar Geografia** e me apropriar dos estudos de muitos colegas que fazem da Geografia uma possibilidade de dialogar, investigar, denunciar e provocar outros debates sobre questões, inquietações e temas contemporâneos e relevantes para nós que dedicamos parte do nosso tempo ao ensino e à formação de professores de Geografia. Desse modo, reafirmo, mais uma vez, as potencialidades dos textos que compõem esta coletânea e a sua contribuição teórico-conceitual e metodológica. São artigos decorrentes de reflexões colaborativas e resultados de pesquisas no âmbito da educação geográfica.

Por fim, vale ressaltar que, ao arquitetar uma Coleção, agora no seu quarto volume, que privilegia a difusão de conhecimentos decorrentes de pesquisas e práticas desenvolvidas no âmbito da educação geográfica, os colegas queridos da UFRGS – Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella – criaram uma rede colaborativa, articulando pesquisadores do campo do ensino da Geografia e, desse modo, têm possibilitado fecundos debates e reflexões críticas sobre uma diversidade de temas e abordagens, intensificando muitos e diversos **Movimentos para Ensinar Geografia**.

Grata pela confiança e pela oportunidade de aprender com a leitura dos textos.

Prof^ª. Jussara Fraga Portugal
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Campus XI/Serrinha, Território de Identidade do Sisal

1 Para uma apropriação geográfica da sala de aula: espacialidades e poder

*Marcio Miguel de Aguiar;
Patrícia Fernandes Paula Shinobu;
Rosana Figueiredo Salvi*

Resumo

No presente artigo, propomos uma reflexão sobre a contribuição da Geografia para as práticas pedagógicas do professor na Educação Básica no que concerne à utilização do conceito de território na perspectiva dos “conhecimentos pedagógicos do conteúdo”, proposta por Shulman. Para isso, apresentamos inicialmente o contexto de origem das reflexões sobre o tema, seguido pela discussão acerca da “sala de aula” como um espaço geográfico e a respeito de sua constituição enquanto território a partir das relações interpessoais entre professores e alunos. Com este artigo, pretendemos trazer contribuições ao uso intencional dos conhecimentos geográficos derivados das relações humanas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Conhecimento pedagógico do conteúdo. Território. Poder. Sala de aula.

Abstract

In this article, we propose a reflection on the contribution of Geography to the teaching practices of the teacher in basic education regarding the use of the concept of territory in the perspective of the "pedagogical knowledge of content" proposed by Shulman. For this, we initially present the context of origin of the reflections on the theme, followed by the discussion about the "classroom" as a geographic space and about its constitution as territory from the interpersonal relations between teachers and students. With this article, we intend to bring contributions

to the intentional use of geographical knowledge derived from human relations in the school surroundings.

Keywords: Pedagogical knowledge of content. Territory. Power. Classroom.

A complexidade do trabalho docente é certamente o que o torna tão desafiador. A busca, sem fim, por estratégias pedagógicas, procedimentos metodológicos, linguagens alternativas e experiências incensantes é um exemplo das preocupações cotidianas que condicionam o trabalho docente e dele decorrem. Tais preocupações e práticas constituem hoje um vasto campo de pesquisas sobre o ensino de Geografia que possibilitam, gradativamente, a ampliação dos nossos conhecimentos profissionais na busca de uma educação de qualidade.

É preciso reconhecer, no entanto, nesse universo de conhecimento, as pequenas contribuições trazidas pela Geografia ao Ensino se comparadas com aquelas trazidas por outros campos do conhecimento, tal como a Linguagem, a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia, e, principalmente, aquelas trazidas pelo Ensino à Geografia. Mas será que a Geografia pode ser mais do que apenas um conteúdo educacional? Há Geografia na prática educacional?

A discussão desses questionamentos aparece mais como um incômodo do que como o anúncio de uma contribuição efetiva da Geografia ao Ensino, na medida em que evidencia a carência das contribuições da área para o Ensino como um todo. Contudo, certamente, há mais coisas mediando a relação entre o professor e o aluno do que os olhos podem ver, e a Geografia como abstração da realidade é uma delas. Por mais que tenhamos nos habituado a entender os conhecimentos geográficos como objeto de ensino em sala de aula e não como algo resultante da própria ação sobre o mundo, é preciso reconhecer que as práticas humanas no mundo são responsáveis por produzir espaço geográfico.

Nos apontamentos que seguem, propomos reflexões acerca do que se entende ser a manifestação de uma dimensão geográfica na prática docente. Tal proposição decorre de uma análise ontológica do objeto de estudo da Geografia, e seu direcionamento para a sala de aula é colocado, propositalmente, como um exercício de interpretação geográfica do meio educacional.

Nesse sentido, apesar de se tratar de um dos conceitos mais caros à disciplina de Geografia na educação escolar, o território não é tomado como objeto de ensino. A mobilização desse conceito pelo professor, no entendimento da organização espacial em sala de aula, emerge como um subsídio ao trabalho docente na condução das práticas de ensino e aprendizagem escolar.

Conforme Shulman (2005), não há uma “fonte de conhecimentos básicos” única para a profissionalização docente: o professor constitui-se na interface de vários saberes. Em suas pesquisas, o autor destaca que o rol de conhecimentos de base que subsidiam o trabalho do professor pode ser categorizado em sete perspectivas, conforme apresentam Lopes e Pontuschka:

[...] o *conhecimento do conteúdo a ser ensinado* refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática, etc.); o *conhecimento pedagógico geral* refere-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; o *conhecimento do currículo* se traduz em um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; o *conhecimento pedagógico do conteúdo* é definido pelo autor como especial amálgama entre matéria e Pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; o *conhecimento dos contextos educativos* que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; o *conhecimento dos alunos e de suas características* e finalmente, o *conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos*. (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p. 92)

Consideramos, dessa forma, o domínio e a utilização do “conhecimento disciplinar” na prática docente inserido na categorização proposta por Shulman (2005) como um “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Assim, o objetivo que motiva este ensaio é discutir uma dimensão geográfica geralmente desconsiderada nos procedimentos metodológicos mobilizados pelos professores em sala de aula¹: a dimensão territorial da sala de aula.

A potencialidade da categoria “conhecimentos pedagógicos do conteúdo” em nossas reflexões emerge da possibilidade de avançar no entendimento das particularidades geográficas da prática docente em sala de aula. Trata-se de um tema que, apesar de ocupar os noticiários brasileiros, dificilmente é debatido com base em perspectivas teóricas e filosóficas mais aprofundadas: as relações de poder e violência em sala de aula.

Contextualização

Nossa experiência com o ensino de Geografia (como alunos e como professores na Educação Básica, na educação superior e na formação continuada de professores) tem, insistentemente, chamado a atenção para o problema das relações de poder e violência em sala de aula. São muitos os relatos de professores sobre as dificuldades de “desenvolver”, minimamente, as práticas profes-

1 Apesar dos fundamentos que norteiam a problematização da prática docente estarem pautados na teoria de Shulman, não há o objetivo de discuti-la. Sua apropriação neste texto ocorre na medida em que oferece os subsídios para o entendimento da forma de mobilização do conhecimento disciplinar no trabalho docente, tendo em vista a prática educacional.

sionais, ecoando desabafos sobre indisciplina, descompromisso, desrespeito e violência. Por parte dos alunos, emergem queixas sobre o autoritarismo, o descompromisso e o despreparo, entre outros aspectos, dos professores.

A articulação dessas preocupações com o conceito de território, emerge de um recorte do contexto educacional, em que inquietações com as categorias fundamentais do pensamento geográfico no ensino de Geografia levam a entender tais categorias como fundamentos do trabalho docente a partir da ordem de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, desenvolvida por Shulman (2005). Assim sendo, nesta análise, partimos do princípio de que o conhecimento geográfico é mais que objeto de ensino em sala de aula; ele está presente também como elemento estruturante do espaço em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem. Tal ponto de partida leva à discussão sobre as formas como o professor se apropria dos conceitos e das categorias geográficas, conscientemente ou não, em sua prática profissional.

Essa proposta conduz ao desenvolvimento de duas abordagens distintas, mas articuladas, neste texto. A primeira, que consiste em situar a Geografia como uma dimensão fundamental da prática humana, busca subsídios metodológicos que permitam construir um esboço da sala de aula como um espaço geográfico, de modo que o desafio, parte do entendimento do processo de naturalização/alienação da dimensão geográfica do trabalho escolar. Já a segunda abordagem procura discutir a constituição desse espaço geográfico a partir das relações interpessoais entre professores e alunos. Nesse sentido, a sala de aula, como espaço geográfico, apresenta-se por meio da categoria de território.

A articulação dessas duas abordagens implica a estratégia utilizada na busca de fundamentos geográficos da prática docente no ambiente escolar formal, ou seja, da forma como as relações interpessoais entre professores e alunos podem organizar o espaço geográfico da sala de aula. A compreensão desse processo de produção do território da sala de aula é a contribuição que esperamos trazer, como professores de Geografia, ao rol dos conhecimentos profissionais sobre a docência nesse momento.

Há Geografia em uma sala de aula?

A proposta apresentada anteriormente evidencia uma necessidade: pensar a “sala de aula como espaço geográfico”, como objeto de estudo da Geografia, ou seja, demanda explicar o que entendemos como geografia. Situamos esse entendimento a partir de um breve questionamento: Há geografia em uma sala de aula?

O questionamento que abre esse subitem não parece difícil de ser respondido em um primeiro momento. Entretanto, a opção por ele se justifica justa-

mente por sua complexidade. Dizer se há, ou não, geografia em uma sala de aula leva-nos a estabelecer um entendimento (e uma definição por consequência) do que é a geografia, assim como o entendimento de seu objeto e de seus pressupostos teórico-metodológicos. Isto é, trata-se de um trabalho nada simples.

Muitos autores, dentre os quais podemos mencionar Milton Santos, David Harvey, Paul Claval, Emmanuel DeMartone, Richard Hartshorne, Alfred Hettner e Vidal de La Blache, por exemplo, propuseram-se a essa empreitada e deixaram, sem dúvidas, grandes contribuições ao pensamento geográfico. Neste texto, pretendemos apenas pensar sobre algumas dessas construções na busca de referências que nos permitam situar o campo de conhecimentos da Geografia na prática docente.

Inicialmente, precisamos reconhecer que, apesar das muitas contribuições, não é possível falar em “consenso” sobre o tema. A definição de “geografia” varia conforme os pressupostos epistemológicos e filosóficos com base nos quais pensamos a realidade. Em uma síntese realizada por Sposito (2004), sobre os métodos da Ciência, o autor entende que ela, e o conhecimento geográfico como consequência, estrutura-se a partir de três grandes perspectivas: o método hipotético-dedutivo, o método fenomenológico-hermenêutico e o método dialético.

Cabe ressaltar, no entanto, que, dentre essas contribuições, é possível buscar referências comuns que se mostram ao nosso entendimento sob duas perspectivas: uma delas pode ser tomada como um conjunto de “princípios lógicos do pensamento geográfico”, como destaca Moreira (2011); a outra, como um conjunto de categorias e conceitos geográficos presentes nessa ciência, independentemente dos fundamentos epistemológicos e filosóficos por meio dos quais consideramos a realidade. As duas perspectivas não apenas coexistem, mas permitem a própria existência da geografia.

Sem o domínio/uso autônomo desses fundamentos, não é possível o “pensar geográfico”, visto que tais conceitos, categorias e princípios lógicos são a própria manifestação geográfica/espacial dos fenômenos estudados pela ciência ou de suas manifestações cotidianas na vida das pessoas (ALMEIDA, 1991).

Conforme Moreira,

[...] princípios lógicos, conceitos e categorias são, assim, os elementos essenciais da construção da representação científica. Os conceitos, as categorias e os princípios lógicos agem num plano combinado. Os princípios lógicos são a matéria-prima racional da construção do conceito. E as categorias são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência sensível em teoria. E todos eles são a expressão da razão em sua tarefa de organizar os dados da percepção sensível num conceito de mundo (ou do mundo como um conceito científico e produto da razão) (MOREIRA, 2011, p. 108).

Para compreender como podemos perceber esse conjunto de princípios, conceitos e categorias no espaço, é preciso que tenhamos clareza sobre o que torna o espaço “geográfico”. Apesar das muitas contribuições trazidas pela Ciência Geográfica, encontramos na literatura um relevante exemplo ilustrativo que nos permite pensar sobre essa questão:

Cair no vácuo como eu caía, nenhum de vocês sabe o que isso quer dizer. Para vocês cair significa tombar, por exemplo, do vigésimo andar de um arranha-céu ou de um avião que se avaria em voo: precipita-se de cabeça para baixo, bracejar um pouco no ar, e logo a terra vem se aproximando e levamos um grande tombo. Pois lhes falo, ao contrário de um tempo que não havia em baixo nenhuma terra nem coisa alguma de sólido, nem mesmo um corpo celeste na distância que pudesse nos atrair para sua órbita. Caía-se assim, indefinidamente, por um tempo indefinido. Afundava no vazio até o limite extremo em cujo fundo é inimaginável que se possa afundar, e lá chegando via que esse limite extremo devia ser muito, mas muito mesmo mais abaixo, extremamente longe dali, e continuava a cair para alcançá-lo. **Não havendo pontos de referência, não tinha ideia se minha queda era precipitada ou lenta. Pensando bem, não havia provas sequer de que estivesse de fato caindo: quem sabe estava permanentemente imóvel no mesmo lugar, ou me movia no sentido ascendente; visto que não havia nem em cima nem em baixo, tudo não passava de questões nominais e dava no mesmo continuar pensando que caía, como era natural que pensasse** (CALVINO, 1992, p. 115, 116 - grifo nosso).

O estranhamento causado pela narrativa trazida por Calvino, decorre de uma simulação da incrível ausência da dimensão geográfica do espaço, que dificilmente seria concebida em situações cotidianas. Com ela, o autor oferece-nos a possibilidade de pensar sobre a ausência dos princípios lógicos do pensamento geográfico. Nesse sentido, trata-se de um exercício que demonstra a dependência do nosso raciocínio lógico de uma dimensão geográfica da realidade: como é possível não saber se estamos caindo?

É curioso que, apesar de nos valermos cotidianamente desse conjunto de princípios lógicos e de conceitos geográficos, raramente os utilizamos conscientemente. Seu uso geralmente é mecânico. Ninguém olha para cima quando dizemos “Cuidado com o buraco!”, pois “buracos estão no chão”. Isso demonstra, por meio de exemplo, um vasto conjunto de situações que nos fazem mobilizar naturalmente referências geográficas em nossa prática cotidiana.

Nesse sentido, nossa dificuldade em perceber a “geograficidade” está justamente no processo de naturalização dessa dimensão em nossa rotina. Tal percepção só é possível no exemplo anterior, porque a narrativa de Calvino, permite compreender um contexto problemático (de estranhamento) causado pela ausência de referências utilizadas naturalmente por nós a todo momento.

Esse estranhamento é causado pela ruptura do que Alves (1982) denomina como “um modelo de funcionamento da realidade”, por meio do qual,

vemos o mundo. O problema só existe, assim, como instrumento de mobilização do pensamento quando percebemos que “as coisas não funcionam como deveriam funcionar”, ou seja, só percebemos as coisas como problema quando elas “rompem” com uma ordem idealizada por nós sobre o mundo.

Esses “princípios lógicos do pensamento geográfico” estão por trás de uma ideia cara ao pensamento geográfico clássico, que entende o espaço geográfico (o objeto da Geografia) como uma manifestação “física” da realidade. Não se trata de uma “geografia física”, mas sim do espaço como uma materialidade “concreta” da realidade. Nessa medida, o espaço é o substrato material da existência do homem, e os “objetos geográficos” estão nele localizados, orientados e distribuídos de forma mais ou menos extensiva e em determinada escala (MOREIRA, 2011).

Por outro lado, apropriamo-nos dos “princípios lógicos” e concretos a partir de processos de generalização e abstração, de onde derivam conceitos e categorias por meio dos quais pensamos a realidade. É através dessas abstrações que conseguimos categorizar o espaço geográfico como a manifestação de fenômenos naturais e humanos no mundo (MOREIRA, 2011).

Considerando que a sala de aula consiste em um recorte desse mundo, é possível compreendê-la como espaço geográfico sob várias perspectivas: como paisagem, como processos de regionalização, como manifestação territorial ou como lugar de vivência. O entendimento da sala de aula como espaço geográfico é possível a partir da mobilização dessas categorias. Aqui, entendemos que a sala de aula, como espaço geográfico, consiste em um território. Essa categorização não é definida *a priori*, mas fundamentada na caracterização das relações sociedade-sociedade e sociedade-espaço. O território é, assim, o resultado da forma como a sociedade se apropria do espaço.

Nessa perspectiva, compreender a sala de aula como um espaço geográfico implica identificar e entender as formas de interação interpessoais com o espaço, responsáveis pela produção de sua dimensão geográfica. Nessa medida, se a concebemos com base na interação professor-aluno-espaço, temos a possibilidade de pensá-la por meio da categoria “território”; ou, se a pensamos a partir da relação do sujeito com o mundo (aluno-espaço), podemos entender a sala de aula a partir da categoria “lugar”.

A opção de pensar a sala de aula baseada em sua dimensão geográfica leva-nos a refletir sobre as relações interpessoais entre alunos e professores a partir de três concepções que nos interessam sobremaneira: autoridade, poder e violência (ARENDRT, 1972, p.198 e 204).

Territorialização da sala de aula e as relações interpessoais entre alunos e professores

Nossa estratégia para pensar as relações interpessoais passa pelo entendimento de que a sala de aula, como espaço geográfico, consiste em um conceito fundamental para a Geografia: o de território. Essa categoria não é dada em si como ponto de partida em nossa análise, mas é parte da caracterização das relações entre espaço-sociedade e sociedade-sociedade.

O território caracteriza o espaço a partir das formas como a sociedade se apropria dele. Como destaca Souza (2013, p. 100), “o espaço social é multifacetado, e é sensato aceitar que o território nada mais é que uma de suas facetas”.

Para o autor,

[...] o essencial, conceitualmente, é que uma territorialização ou desterritorialização é, *sempre e em primeiro lugar*, um processo que envolve o exercício das relações de poder e a projeção dessas relações no espaço (espaço que, vou repetir, também é, simultaneamente, enquanto substrato material e lugar, uma referência e um condicionador das próprias práticas de poder) (SOUZA, 2013, p. 102).

Nessa perspectiva, a expressão “sala de aula” interessa-nos como espaço geográfico e mesmo como substrato material da existência do homem, ou seja, como um território resultante das relações interpessoais entre alunos e professores, na medida em que é expressa em uma frase muito comum entre nós, professores: “o professor precisa ter domínio da sala de aula!”. Mas o que isso significa? Qual é o sentido dessa afirmação?

Dessa afirmativa (como enunciado), valem-nos, particularmente, as expressões “domínio” e “sala de aula”, em sua relação com a ideia de “autoridade” do professor.

Para Arendt,

A “autoridade”, relativa ao mais indefinido desses fenômenos [poder, violência, força e vigor] e, portanto, como termo, objeto de frequente abuso, pode ser aplicado às pessoas. Existe a autoridade pessoal, como, por exemplo, na relação entre pai e filho, entre professor e aluno – ou pode ser aplicado a cargos, como por exemplo, ao senado romano (*auctoritas in senatu*) ou nos cargos hierárquicos da Igreja (pode um sacerdote conceder absolvição válida ainda que esteja bêbado). **A sua característica é o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção e nem a persuasão são necessárias.** (Um pai pode perder a sua autoridade seja por bater em seu filho seja por discutir com ele, isto é, seja por comportar-se como um tirano ou por tratá-lo como igual.) **Para que se possa conservar a autoridade é necessário o respeito pela pessoa ou pelo cargo; O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e a maneira mais segura de solapá-la é a chacota** (ARENDT, 1970, p. 28, grifo nosso).

É possível perceber certa “proximidade” entre a ideia de autoridade para Arendt e a maneira usual como nos referimos ao domínio da sala de aula. Onde estaria a diferença fundamental entre uma e outra? O que é “dominar”? Ao falar de “domínio”, pensamos em quê?

Tal expressão (domínio) é a representação da ideia geral que tanto professores quanto alunos, assim como a sociedade como um todo, têm sobre uma suposta “habilidade” profissional do professor. É óbvio que, por mais consciente que sejamos sobre o entendimento do significado dessa palavra, seu uso no contexto educacional designa o sentido de dominar as estratégias que permitem ao professor desenvolver seu trabalho da melhor forma possível.

Não é justificável negar, no entanto, que essa habilidade diverge dos ideais francamente expressos sobre os objetivos da educação escolar: formar cidadãos críticos e sujeitos pensantes (autônomos). A sala de aula, na perspectiva “libertadora” (FREIRE, 2014), seria um ambiente privilegiado da formação humana, possibilitado por meio da socialização do saber e do desenvolvimento do espírito crítico (autônomo) a partir de práticas não repressivas (de dominação e submissão).

A grande diversidade de práticas e estratégias mobilizadas pelo professor na busca do chamado “domínio” da sala, apesar de fazer alusão à ideia de autoridade como atributo da função exercida pelo professor em sala de aula, frequentemente, decorre de práticas repressivas e coercitivas (violência²). Elas são externadas de diferentes maneiras, mas encontram sua feição mais evidente na educação como processo de submissão e alienação (FREIRE, 2014), em que a ação do professor é tomada como instrumento disciplinador de um comportamento “submisso” do aluno.

A crise da “autoridade” na escola, vista como parte da própria crise da cultura, sobre a qual se refere Arendt (1972), contribui para a manutenção dessas práticas repressivas a partir do momento em que as referências culturais acerca da autoridade do professor sucumbem. As estratégias utilizadas pelo professor para ter o “domínio” da sala de aula implicam certas formas de relações interpessoais, que por sua vez, refletem na organização do território “sala de aula”.

É nessa perspectiva que se revelam necessários os conceitos de “autoridade”, “poder” e “violência”, que consideramos intrinsecamente presentes nas práticas escolares (não só por parte do professor), apesar de frequentemente tomados superficialmente no trabalho docente.

2 Aqui entendemos a violência como um mecanismo de coerção, qualquer que seja. Apesar de casos noticiados sobre violência física entre professores e alunos, referimo-nos a ela em concepção mais ampla. Nesse caso, até uma ameaça velada sobre a “necessidade da realização de uma tarefa escolar”, cujo não cumprimento implica perda de “nota”, é tomada como um tipo de violência, na medida em que atua como mecanismo de repressão de uma ação do aluno.

Como destaca Arendt,

Trata-se, penso eu, de uma triste reflexão sobre o atual estado da ciência política, o fato de que nossa terminologia não distinga entre palavras-chave tais como “poder”, “força”, “autoridade”, e, finalmente, “violência” – todas as quais referem-se a fenômenos distintos e diferentes entre si e dificilmente existiriam não fosse a existência destes. [...] Usá-las como sinônimos não apenas indica uma certa cegueira para as diferenças linguísticas, o que já seria suficientemente sério, mas já tem por vezes resultado em uma certa ignorância daquilo que a correspondem (ARENDE, 1970, p. 27).

Desta maneira, a busca pela noção de autoridade em sala de aula sugere um esforço de entendimento das formas como se estabelecem as relações entre professor e aluno, compreendidas aqui, principalmente, a partir dos conceitos de poder e violência.

Para Arendt,

Por trás da confusão aparente e a cuja luz todas as distinções seriam, na melhor das hipóteses, de pequena importância, a convicção de que a questão política mais crucial é, e sempre foi, a questão de: Quem governa quem? Poder, força, autoridade, violência – nada mais são do que palavras a indicar os meios pelos quais o homem governa o homem; são elas consideradas sinônimos por terem a mesma função. É apenas depois que se cessa de reduzir as questões públicas ao problema da dominação, que as informações originais na esfera dos problemas humanos deverão aparecer, ou antes reaparecer, em sua genuína diversidade (ARENDE, 1970, p. 27).

À vista disso, a diferenciação entre as ideias de “autoridade” e “domínio” na sala de aula está vinculada diretamente às ideias de “poder” e “violência”. Não é possível, no entanto, restringir a associação entre domínio e violência e poder e autoridade, pois se tratam de elementos articulados presentes na prática humana.

De toda maneira, há distinções significativas entre poder e violência que podem nos ajudar a entender sutis diferenciações nas formas como a autoridade e o domínio se estabelecem em sala de aula. Para isso, apresentamos as definições de violência e poder, trazidas por Arendt:

A “violência”, [...] distingue-se por seu caráter instrumental. Do ponto de vista fenomenológico, está ela próxima do vigor, uma vez que os instrumentos da violência, como todos os demais, são concebidos e usados para o propósito da multiplicação do vigor natural até que, no último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (ARENDE, 1970, p. 28-29).

O “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde se originara o poder (*potestas in populo*, sem um povo ou um grupo

não há poder), desaparece, “o seu poder” também desaparece. Na linguagem comum, quando falamos de um “homem poderoso” ou de uma “personalidade poderosa”, estamos já usando a palavra “poder” metaforicamente; aquilo a que nos referimos sem metáforas é o “vigor” (ARENDDT, 1970, p. 27-28).

Conforme a autora, a crise de “autoridade”, ou mesmo a “crise da cultura”, implica a alteração das formas e das relações de poder historicamente presentes em nossa sociedade e particularmente na escola por meio da relação entre professores e alunos. Esta, por sua vez, afeta a organização do espaço geográfico na medida em que modificam as formas de relação entre os homens e destes com o espaço/mundo (em suas diferentes escalas).

Apesar da territorialização consistir em um processo geralmente associado a contextos amplos, tal como países, regiões e mesmo fragmentos urbanos, também pode ser pensada a partir de contextos mais específicos (SOUZA, 2013). A menção à escala dessas relações tem aqui uma importância ímpar, pois interfere diretamente na delimitação dos atores envolvidos.

Assim, o comportamento de um grupo de alunos (série) em sua sala de aula (espaço territorial) pode ser diferente do comportamento desse mesmo grupo de alunos no espaço “escola”. Igualmente, os mesmos alunos podem se comportar de forma diferente, frente a dois professores distintos ou quando são levados para um “espaço novo”, por exemplo, tal como um museu ou uma biblioteca pública. A variação dos sujeitos envolvidos no contexto em que a territorialização se apresenta (mesmo que por uma breve fração de tempo) pode interferir nas formas de ação dos alunos sobre o espaço conforme variam as relações interpessoais mediadas pela “autoridade”, pelo “poder” e pela “violência” entre esses sujeitos.

Sem dúvida, a busca por explicações para o fenômeno da territorialização da sala de aula é uma empreitada indefensável neste ensaio, pois a complexidade das variáveis envolvidas nesse contexto seria, certamente, objeto de tratamento a longo prazo. Nossa proposta, parte da situação conceitual desse fenômeno, na perspectiva geográfica, ou seja, da tentativa de situar geograficamente esse problema, o que demanda um esforço de reflexão sobre a instituição das relações interpessoais entre alunos e professores (poder e violência).

Nessa perspectiva, entendemos que a autoridade é conferida pelos alunos ao professor a partir da aceitação deste como líder. O que, contudo, permite esse processo? Como é possível estabelecer as variáveis dessa aceitação em um contexto de crise cultural, como coloca Arendt? A dificuldade em responder a essas perguntas justifica a frequência e a intensidade com que são utilizados os mecanismos de repressão pelo professor?

Não temos a resposta para esses questionamentos, apesar de existirem importantes indicativos feitos por vários autores. Por mais forte que seja a crise da cultura, é preciso reconhecer que há certa expectativa dos alunos

quanto aos professores, que gira em torno do comportamento ético, da competência profissional e do respeito (FREIRE, 2014).

Entretanto, cabe reconhecer que a violência, vinculada às práticas de dominação, não supre as necessidades de uma prática educacional libertadora. “À violência sempre é dado destruir o poder; do cano de uma arma despenda o domínio mais eficaz, que resulta na mais perfeita e imediata obediência. O que jamais poderá florescer da violência é o poder” (ARENDR, 1970, p. 33).

Considerações finais

Talvez seja na mediação entre essas duas práticas humanas (poder e violência) que a relação professor-aluno encontra sua contradição mais significativa ante os ideais proclamados nos projetos político-pedagógicos de nossas escolas de formar “cidadãos críticos” e “sujeitos pensantes”. Se a formação crítica é mediada pela violência, a busca pela autonomia do pensamento ocorre na perspectiva que a “forma” (formação, dar forma) da repressão impõe. Por outro lado, sem a violência, se não há a concessão de poder pelos alunos ao professor, as tentativas de “formação crítica” podem ser desautorizadas pelo comportamento displicente e descomprometido com o pensamento coletivo. Mas como é possível fugir desse contexto?

Como destaca Fiori, no prefácio da obra de Freire (2014), “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido”. Seria ingênuo pensar que Freire se refere ao professor como agente repressor, unidimensionalmente, ao tratar de uma “pedagogia do opressor”. O professor, tanto quanto o aluno, é parte ressonante de um contexto cultural (FORQUIN, 1993), que tem na escola apenas mais um espaço de emergência dessas relações.

O professor é tanto vítima quanto carrasco nesse contexto, assim como seus alunos (oprimidos e opressores). Para entendermos isso, precisamos perceber que o vigor do compromisso social com uma educação libertadora em nossas escolas hoje é, *quase* sempre, proporcional à frustração causada pela repressão de seu trabalho (seja pelas condições de trabalho ou pela resistência de alunos e diretores das escolas, por exemplo).

É por isso que não basta mudar a perspectiva de uma educação centrada no professor para uma educação centrada no aluno. A base de mudança desse contexto envolve uma alteração das lógicas que movem as relações interpessoais, não só na escola, apesar da potência dessa instituição, mas também na sociedade como um todo. Mas será que isso não torna a proposta de Freire utópica?

Sim, torna, e é por causa desse “sim” que entendemos a necessidade de um “quase” entre o “compromisso de mudança” e a “frustração causada pelas

forças conservadoras do cenário opressor” para que haja mudança na escola. É o “quase” que nos dá a esperança, do verbo “esperançar”, de que o vigor de nossa ação (como indivíduo) não seja anulado pela força repressiva que nos oprime.

Essa situação nos interessa na medida em que nos leva a uma aparente contradição: como destaca Fiori, “a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação” (2014, prefácio). A contradição (aparente) se revela na opção pela categoria geográfica de território, por meio da qual pretendemos compreender a sala de aula como espaço geográfico. Se Freire defende (e nós também) que a educação libertadora sugere a recusa das relações de dominação, como é possível que nos proponhamos a pensar geograficamente na sala de aula a partir de uma categoria, cujos pressupostos teórico-metodológicos estejam pautados nas relações de poder?

Há que se considerar que essa “suposta” contradição decorre do entendimento equivocado (limitado) da tríade conceitual autoridade-poder-violência, trazida por Arendt, tanto ao entendimento das relações interpessoais, que baliza as práticas escolares, quanto à produção geográfica da sala de aula, o que mostra sua importância no rol dos conhecimentos básicos no processo de formação profissional do professor.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino da Geografia. **Terra Livre** – prática de ensino em Geografia, n. 8. São Paulo: AGB, 1991, p. 83-90.
- ALVES, Ruben. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- CALVINO, Italo. **As cosmicômicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Revista atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Revista atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosaberes**. Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, jan-jul, 2011.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de História, Epistemologia e Etnologia do espaço. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado** – Revista de currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, 2005.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

2

Ensino da Geografia: Espacialidades e Neurociência

Kinsey Pinto;
Antonio Carlos Castrogiovanni

Resumo

Realizamos neste capítulo, uma breve *viagem* pelo universo que há em nossa mente, transitamos pelo Espaço Geográfico, pelo ensino de Geografia, pela Epistemologia Genética e pelas Neurociências Cognitivas. Inicialmente, buscamos levantar inquietações relacionadas ao (sub)espaço geográfico escola e o ensino de Geografia. A seguir, com o auxílio do Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin, viajamos até a galáxia da Neurociência analisando como ela pode contribuir, ou não, para a prática docente na formação de sujeitos professores. Nesta *viagem*, nos propomos a investigar a necessidade de um trabalho que reflita sobre as práticas de ensino de Geografia a partir da aproximação dos estudos em Epistemologia Genética e Neurociência. Não fornecemos um roteiro definitivo, contudo, buscamos apresentar uma possibilidade de Epistemologia do sujeito professor de Geografia, dotada de sentido, nestes, que parecem ser infinitos universos: o espaço e a mente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Neurociências; Complexidade; Representação Social; Espaço Geográfico.

Abstract

In this chapter, we make a brief *journey* through the universe that is in our mind, we move through Geographic Space, Geography teaching, Genetic Epistemology and Cognitive Neurosciences. Initially, we sought to raise concerns related to the (Sub) Geographical Space School and the Geography Teaching. Next, with

the help of Edgar Morin's Paradigm of Complexity, we travel to the galaxy of Neurosciences analyzing how it can contribute, or not, in teaching practice in the formation of Teaching Subjects. In this trip we propose to investigate the need of a work that reflects on the practices of Teaching Geography from the approach of the studies in Genetic Epistemology and Neurosciences. We do not provide a definite script, however, we seek to present a possibility of Epistemology of the Subject Professor of Geography endowed with sense in these that seem to be infinite universes: space and the mind.

Keywords: Geography Teaching; Neurosciences; Complexity; Social Representation; Geographical Space.

Da galáxia à rede neural: neurociência e ensino de Geografia - uma relação complexa

(...) na crise dos fundamentos e diante do desafio da Complexidade do real, todo conhecimento hoje necessita refletir sobre si mesmo, reconhecer-se, situar-se, problematizar-se (Morin, 1999. p.34.)

Nosso planeta está localizado na Via-Láctea, uma dentre as 200 bilhões de galáxias que se especula existir no universo. Chamamos de galáxia, o conjunto de estrelas que estão ligadas gravitacionalmente ao mesmo sistema. Nesta lógica, podemos relacionar as estrelas das galáxias aos bilhões de neurônios que se localizam no cérebro humano. Sobrepondo a rede neural e as estrelas, realizamos uma nova relação, desta vez, em relação ao ensino de Geografia e as Neurociências.

Mesmo com todo entusiasmo em relação às últimas contribuições das neurociências para a educação, é importante esclarecer, de início, que as neurociências não propõem uma nova pedagogia, ou ainda, um novo ensino de Geografia, mas fundamentam a prática que já se realiza, demonstrando que estratégias pedagógicas, que respeitam a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes.

Sabe ensinar, quem sabe como se dá o processo de aprendizado. A partir deste ponto, questionamos: Como o Sujeito professor pode aplicar as neurociências no cotidiano escolar? Qual é a forma que o Sujeito aluno aprende? Há de fato uma construção de conhecimento geográfico nas aulas de Geografia, ou não? E assim, com base nessas reflexões poderemos avançar sobre as práticas docentes que são realizadas e questionar o quanto o conhecimento geográfico se faz presente na sala de aula.

Neste momento, as neurociências contemplam o conjunto das diferentes áreas do conhecimento que pesquisam o nosso sistema nervoso. Estudam as moléculas que constituem os neurônios, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, como as sinapses neuronais, bem como o comportamento dos sujeitos em função da atividade dessas estruturas. De acordo com o neurocientista português, António Damásio (2011), que pesquisa a ação do cérebro e seu reflexo nas relações humanas:

No decorrer das duas últimas décadas, o trabalho em neurociência cognitiva tornou-se especialmente frutífero, pois o desenvolvimento de novas técnicas para observar o cérebro, visando conhecer sua estrutura e função, permite-nos agora associar determinado comportamento que observamos, clinicamente ou em um experimento, não só a um correlato mental presumido desse comportamento, mas também a marcadores específicos de estrutura ou atividade cerebral (DAMÁSIO, 2011, p. 35).

Os avanços das neurociências esclareceram muitos aspectos do funcionamento do cérebro, e permitiram a abordagem mais específica do processo de ensino-aprendizagem pelos sujeitos.

O comportamento humano resulta da atividade do conjunto de células nervosas, ou redes neurais, que constituem o sistema nervoso. Ele depende do número de neurônios e suas substâncias químicas, da atividade destas células e da forma como os neurônios se conectam entre si, ou seja, da organização das sinapses e da troca de informações entre eles. “Informação”, para o neurônio, é a alteração das suas características eletroquímicas.

Quando o sujeito está em interação com o espaço geográfico, exibindo um comportamento, vários conjuntos de neurônios, em diferentes áreas do sistema nervoso, estão em funcionamento, ativados, trocando “informações”.

Análises sobre o desenvolvimento neuronal indicam que durante a formação escolar ou na oportunidade de exposição à estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase, contribuem para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando no desenvolvimento de novos comportamentos. Falta de estimulação pode levar à perda de sinapses e, portanto, à perda de alguns comportamentos.

Sujeitos pouco estimulados nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade de aprendizagem porque o cérebro ainda não teve oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais.

A partir da Geografia Cultural, temos o aval para compreender enquanto ciência, o dever de interpretar o ensino de Geografia e suas necessidades. Bem como, refletir quais medidas devemos tomar para qualificar o espaço escolar e a Geografia escolar.

Assim, entendemos que,

O objetivo da Geografia atual é compreender a maneira como as pessoas vivem sobre a Terra, fazem a experiência dos lugares que habitam ou visitam, encontram indivíduos e tentam modificar as realidades nas quais vivem (CLAVAL, 2001, p. 62).

Entendemos que a neurociência está presente desde a relação da Epistemologia Genética de Jean Piaget, e nas Representações Sociais do Ensino de Geografia na atualidade. A Epistemologia Genética está essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os sujeitos escolares, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por quais etapas eles conseguem realizar isso.

A neurociência estuda aquilo que é considerado objeto de grande complexidade na fisiologia humana, o cérebro. Compreender o cérebro e como funciona o sistema nervoso, dada a sua complexidade, é uma tarefa trabalhosa que neste momento, apresenta-se como a ponta de um *iceberg*. Analisar e conhecer os mecanismos presentes na regulação do cérebro tem sido uma das temáticas mais complicadas que a ciência já assumiu.

A Neurociência concentra em si várias disciplinas de diferentes áreas tais como Bioquímica, Fisiologia (anatomia e mecânica das células nervosas), Farmacologia, Patologia, Psicologia, Física, Estatística, Medicina, Pedagogia, Filosofia, Matemática e até mesmo a Geografia. E apesar de ser estudado por áreas tão diferentes, como a Fisiologia e Psicologia, o cérebro é visto de uma perspectiva unitária, pois influencia ao mesmo tempo ambos os aspectos: as doenças mentais têm as suas consequências físicas e as doenças físicas provocam alterações a nível emocional no indivíduo. Ou seja, corpo e cérebro estão diretamente relacionados, as atividades de um, é reflexo do outro, como observaremos adiante.

Conforme Damásio (2011):

Quando o corpo interage com seu ambiente, ocorrem mudanças nos órgãos dos sentidos, como nos olhos, nos ouvidos e na pele; o cérebro mapeia essas mudanças, e assim o mundo externo ao corpo adquire indiretamente alguma forma de representação dentro do cérebro (DAMÁSIO, 2011, p. 58).

A Neurociência procura estudar, por exemplo, de que forma as nossas vivências e experiências se processam em nosso cérebro e em nosso comportamento com base nas nossas ações. Conforme a passagem dos anos, nossos circuitos neurais são modificados e há interferências em nosso desenvolvimento mental. A inteligência, o raciocínio, a capacidade de sentir, a capacidade de sonhar, a capacidade de tomada de decisões, a capacidade de comandar o

corpo e, literalmente, todo e qualquer movimento, são aspectos intrinsecamente ligados à disciplina e que há muito os neurocientistas tentam decifrar.

Para compreender o complexo mecanismo que está por detrás de cada sujeito, os neurocientistas têm estudado os detalhes anatômicos e fisiológicos do sistema nervoso, tentando evoluir no sentido de entender quais são os mecanismos que regem e de que forma o fazem na conjuntura do desenvolvimento do sujeito.

Ansiando encontrar respostas para tão difícil tarefa, neurocientistas trabalham com o objetivo de compreender o cérebro humano, a sua estrutura, o seu funcionamento, o seu comportamento, a sua evolução e a tradução de todas as suas características e modificações no comportamento do indivíduo, passando por um aspecto de inexorável importância e delicadeza: a investigação de doenças neurológicas e distúrbios mentais e a procura do respectivo tratamento e cura.

Para sabermos como trabalha o cérebro é necessário compreendermos de que modo funcionam os processos no nível cognitivo, dentro dos circuitos neurais do sistema nervoso. É importante identificar funções, atividades e comportamentos, decodificar a linguagem dos neurônios na comunicação entre circuitos, e compreender de que forma se transmite informações entre eles, as sinapses neuronais.

Logo, entender o código neural e as transmissões sinápticas é o primeiro passo para a compreensão do funcionamento do cérebro. E assim, interpretar o comportamento de resposta e ações dos sujeitos.

Realizado este contato com a Neurociência Cognitiva, podemos encontrar na Epistemologia Genética a possibilidade de compreender a identidade docente apropriada pelo sujeito professor e sua eficiência no ensino de Geografia, reconhecendo em determinados conceitos da Epistemologia Genética uma ligação com a atual Neurociência Cognitiva.

Homeostase¹ da Geografia - metalinguagens na sobrevivência da disciplina

Com a preocupação de preservar a Geografia enquanto disciplina escolar e para que não seja descartada diante das novas propostas curriculares que se apresentam no país, entendemos que devemos neste momento, refletir sobre que Geografia estamos tratando no (Sub)espaço Geográfico Escola e qual é a Geografia que queremos que os sujeitos alunos desenvolvam em seu processo de aprendizado.

1 Homeostase: nos empregamos de um conceito utilizado nas ciências biológicas de processo pelo qual o organismo mantém constantes as condições internas necessárias para a vida, traçando assim, um paralelo entre a regulação da vida da ciência geográfica presente enquanto disciplina escolar.

Compreendemos a Neurociência Cognitiva como uma “atualização” de teorias sobre a aprendizagem e a construção do conhecimento, inclusive do processo de equilíbrio de Jean Piaget, que busca complementar a compreensão do funcionamento do cérebro humano. Com a máxima de que “só sabe ensinar, quem sabe como aprende”, entendemos que as neurociências nos auxiliam na compreensão do sujeito e na forma em que se desenvolve o processo de aprendizagem.

O Espaço Geográfico como objeto de estudo da Geografia é fragmentado e articulado, aberto a múltiplas conexões, assim como as que o nosso cérebro realiza constantemente através das sinapses e de uma série de movimentos recursivos, que se expressam através de diferentes conceitos e categorias.

Quando pensamos desta maneira, podemos identificar na Epistemologia da Geografia um conjunto de linhas e conexões que se encontram em diversos e distintos pontos/nós, ou melhor, em conceitos operacionais geográficos e no cruzamento de informações neuronais. Essas linhas são fontes de comunicação sobre esses conceitos que podem se cruzarem sobrepondo-se, ou sobpondo-se, ou não. Essa trama complexa que parece condicionar agora diante de nosso pensamento, pode ou não traduzir uma dinamicidade e uma comunicabilidade constantes e presentes no complexo processo de construção do conhecimento e, também do espaço geográfico.

Ao desenvolver uma reflexão sobre o ensino de Geografia, identificamos hoje que a visão de escola como espaço social onde ocorre a dinâmica de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos e valores, nos levam a crer que ela parece ser um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência; uma pluralidade de linguagens e objetivos que compõe o próprio espaço geográfico.

A escola, enquanto (sub)espaço, aparenta, neste momento, ser aquela que garante, e/ou que deveria garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus sujeitos alunos, de modo que reconheça e respeite a diversidade de cada um de acordo com suas potencialidades – pensando na totalidade e na complexidade que é o espaço geográfico.

Para Lima (2006):

O valor atribuído pela sociedade à instituição escolar pode desencadear aspectos favoráveis ou desfavoráveis. Isso faz com que os alunos demonstrem, em suas práticas sociais diárias, a identificação com a escola [...] (LIMA, 2016, p. 116).

O espaço da escola parece ser neste período, um recorte no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências e de habilidades, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício

efetivo e contínuo da cidadania. Colaborando no primeiro instante para a orientação das informações acomodadas e assimiladas, lançadas pelos mais diversos textos aos sujeitos, em segundo momento para aplicar estas (novas) *Informações em Conhecimento*, e a seguir, em um terceiro momento, a *Sabedoria*, quando finalmente este conhecimento está apto a ser aplicado às (inter) rel(ações) intrínsecas à dinâmica que estabelecemos ao (sub)espaço geográfico escola e na formação do aprendizado do sujeito pós-moderno.

Acreditamos que uma das funções da Escola, além de auxiliar o sujeito aluno no processo de aprendizagem e de construção das competências é, também, que ela possa ser peça fundamental para a formação de conhecimentos e valores que orientam nossa sociedade, isto é, por meio dos conteúdos programados costuramos as *tecitudes* do conhecimento universal. A Escola destina-se a ser um lugar de motivação, de alegria. O prazer de frequentar a escola e aprender algo novo é o “combustível” que muitos sujeitos têm para aceitar determinadas verdades desse nosso recorte espacial, o (sub)espaço geográfico escola.

Os novos valores que hoje são atribuídos ao (sub)espaço geográfico escola, mesmo com a violência perceptível no ambiente escolar, por exemplo: a agressividade entre os Sujeitos alunos e a falta de respeito aos Sujeitos professores não elimina a possibilidade de se construir saberes de grande valia para o desenvolvimento social dos sujeitos. Mas as tensões de alterações que vive a Escola são passíveis de compreensão, uma vez que a educação é complexa e feita de conflitos que se sobrepõem à dinâmica de fixos (???) e de fluxos do espaço geográfico.

Ainda que o (sub)espaço geográfico escola seja formado por todo este contexto, são constantes as discussões a respeito do “para que serve a Escola de hoje” enquanto instância educativa.

Podemos entender então a principal função da Escola, mas inferimos que esse espaço deixou de fato, em parte, de ser o centro de transmissão de conhecimento para se tornar responsável pela manutenção de valores e normas de conduta.

Conforme Castrogiovanni (2013):

Um lugar, por exemplo que, ao mesmo tempo, que é um mundo, faz parte do todo – do mundo que conhecemos. Assim, a Escola lugar também é um(a) (parte do) mundo constituído pela comunicação. (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 39).

Por ser um (sub)espaço em que os sujeitos passam grande parte do tempo, ele se torna fundamental para a construção de *lugarizações* destes. A Escola parece ter ainda um papel muito importante na sociedade, ela engloba os processos de mediação dos conhecimentos necessários a convivência e ao ajustamento de um membro – sujeitos – no seu grupo ou sociedade.

Presenciamos um momento em que a demanda pela participação da família na Escola parece ser crescente, considerando esta relação de reciprocidade como algo fundamental para o bom desenvolvimento do educando, enquanto indivíduo ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Pelo olhar de muitos sujeitos o (sub)espaço geográfico escola realmente aparenta ser uma extensão do recorte espacial do lar ao qual deve intensificar uma interação entre os Sujeitos alunos e suas famílias. Esta inter(ação) pode favorecer, um processo educativo para o desenvolvimento dos sujeitos. A participação dos responsáveis pelos Sujeitos alunos em trabalhos da escola torna-se essencial para que haja um diálogo entre eles, auxiliando na aprendizagem do educando, ou não. Desta forma, os responsáveis pelos Sujeitos alunos farão parte, efetivamente, da representação social do (sub)espaço geográfico escola.

Ensino de Geografia e Neurociência

As Neurociências estudam aquilo que é considerado objeto de grande complexidade na fisiologia humana, o cérebro. Compreender o cérebro e como funciona o sistema nervoso, dada a sua complexidade, é uma tarefa trabalhosa que, neste momento, apresenta-se como a ponta de um iceberg. Analisar e conhecer os mecanismos presentes na regulação do cérebro tem sido uma das temáticas mais complicadas que a ciência já assumiu.

Refletindo sobre o espaço escolar e suas derivações como as relações de ensino-aprendizagem e prática docente, parece ser fundamental para o sujeito professor reconhecer o espaço em suas diferentes escalas e funções.

Compreender a escola como um (sub)espaço fluído e complexo, é a origem para entender como se dá o entrosamento e o reconhecimento do sujeito com o espaço, e se levarmos em conta que este espaço é (também) geográfico, as (inter)ações espaciais confundem-se com as Epistemologia Genéticas e a Ciência Geográfica.

Frente ao agendamento da mídia nos últimos anos, abordando o cotidiano escolar, percebemos a necessidade de uma consciência a ser levada em consideração pelos educadores, em especial, pelo sujeito professor de Geografia. Ao acompanharmos Sujeitos professores que trabalham com a Geografia como disciplina em (sub)espaços geográficos escolas, observamos que muitos Sujeitos professores ainda têm dificuldades ao realizar uma abordagem da Geografia de forma complexa como ela tem se apresentado, seja como ensino, seja como reflexos do próprio espaço geográfico.

Esta falta de articulação pelo Sujeito professor tem representado socialmente desinteresse pelo estudo da disciplina e, também, se refletirmos que este não é um caso exclusivo da Geografia, um desinteresse em planejar aulas excitantes e no espaço escolar em sua totalidade.

Essa consciência a ser tomada pelos sujeitos escolares parece ser um segundo passo a ser dado. Depois que o Sujeito professor já tenha acomodado e assimilado sua prática docente em espaços de ensino, e assumido o compromisso sobre esta função, quando o sujeito professor estiver temporariamente resolvido com sua identidade docente, dada a tectitude das ferramentas da Ciência Geográfica, referimo-nos ao Espaço Geográfico e suas categorias da Geografia mais usuais: Região, Território, Paisagem e Lugar.

Mente e cérebro – Consciência Espacial e Neurociências

Na construção do conceito de Consciência Espacial dos Sujeitos Escolares parece ser importante deixar claro a diferença de percepção e representação e o quanto que a compreensão desta diferença é relevante para a Epistemologia do Sujeito professor de Geografia e na tomada de consciência do espaço.

Para Piaget (1993), existe uma dificuldade no que se refere à compreensão do espaço. Para tal utiliza-se duas compreensões distintas: o plano perceptivo ou sensorio-motor e o plano representativo ou intelectual, que para nós, neste momento, serve como compreensão direta da percepção e da representação, respectivamente.

Os planos perceptivos e representativos estabelecem uma continuidade, ou seja, para que o Sujeito alcance o plano representativo, ele necessita primeiramente, explorar o plano perceptivo e atingir sua complexidade.

Conforme Piaget (1993):

A representação é, em consequência, obrigada a reconstruir o espaço a partir das instituições mais elementares, tais como as relações topológicas de vizinhança, de separação de envolvimento, de ordem, entre outras, mas aplicando-as já, em parte, à figuras projetivas e métricas superiores ao nível dessas relações primitivas e fornecidas pela percepção (PIAGET, 1993, p. 18).

Novas coordenações de ações realizadas pelo Sujeito aluno, que também podem ser trabalhadas e elaboradas pelo Sujeito professor, fazem com que esses planos perceptivos se desenvolvam e atinjam um patamar mais complexo, elevando as abstrações para o plano representativo.

Retomando o “céu estrelado” de intrincados conceitos geográficos, podemos relacionar os planos perceptivos e representativos de Piaget com a matriz espacial elaborada por David Harvey (observe o esquema a seguir).

Para Harvey (1973):

Se tomarmos o espaço como absoluto ele se torna uma “coisa em si mesma” com uma existência independente da matéria. Ele possui então uma estrutura que podemos utilizar para clarificar ou para individualizar fenômenos. A característica de um espaço relativo propõe que ele deve ser entendido como

uma relação entre objetos, a qual existe somente porque os objetos existem e se relacionam. Há outra acepção segundo a qual o espaço pode ser tomado como relativo, e proponho chamá-lo espaço relacional – espaço tomado, à maneira de Leibniz, como estando contido em objetos, no sentido de que um objeto existe somente na medida em que contém e representa dentro de si próprio as relações com outros objetos (HARVEY, 1973, p. 4-5).

O entendimento do espaço-tempo de Harvey compreende os espaços absoluto, relativo e relacional. Esses entendimentos levam a diferentes representações pelos Sujeitos, e estas representações parecem ser processuais. Assim, a relação entre os objetos do espaço absoluto podem e devem ser direcionadas pelo Sujeito professor de Geografia, com a finalidade que o Sujeito aluno tenha autonomia intelectual para desenvolver suas leituras geográficas sobre o mundo.

Assim, neste nível cognitivo, a Neurociência vai além, e em seus estudos, extrapola a abordagem do nosso cérebro sob a ótica apenas do sistema nervoso. Deste modo, as experiências sensoriais que acumulamos ao longo da vida fornecem subsídios para que nosso sistema nervoso central processe as informações e as transforme em conhecimentos.

O que nos faz aprender menos e mais? Como nosso cérebro processa e condensa as informações? Como este processamento reflete em nosso aprendizado na escola, no trabalho e na vida de modo geral? Com base nestas e em outras questões é possível entender o modo como cada indivíduo processa as informações que recebe do ambiente externo e, com isso, define assertivamente as melhores estratégias no que tange o ensino individual e coletivo.

A Neurociência Cognitiva tem como objeto de estudo, a compreensão, na prática, sobre como a nossa mente processa as informações, como isso possibilita aprender, desenvolver e acumular conhecimentos e aperfeiçoar as nossas múltiplas inteligências. Essa consciência dos pontos fortes e de limitação é fundamental no processo de ensino, uma vez que possibilita desenvolver modelos de aprendizado que levem em conta o processo cognitivo de cada um e com soluções adequadas a cada Sujeito.

A partir do momento em que o Sujeito está em interação com o Espaço Geográfico, exibindo um comportamento, vários conjuntos de neurônios, em diferentes áreas do sistema nervoso, estão em funcionamento, ativados, trocando “informações”.

Análises sobre o desenvolvimento neuronal indicam que durante a formação escolar ou na oportunidade de exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase, operam na manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando no desenvolvimento de novos comportamentos. Falta de estimulação

pode levar à perda de sinapses e, portanto, a perda de alguns comportamentos. Sujeitos pouco estimulados nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade de aprendizagem porque o cérebro ainda não teve oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais.

É neste quadro, que novamente encontramos a relevância da Logoterapia, sistema teórico-prático criado pelo psiquiatra vienense Viktor Emil Frankl, que se tornou mundialmente conhecido a partir de seu livro “Em Busca de Sentido: um Psicólogo no Campo de Concentração”, no qual expõe suas experiências nas prisões nazistas e lança as bases de sua teoria. A Logoterapia “trata-se do movimento psicológico mais importante de nossos dias”.

Viktor Frankl trabalha com a chave interpretativa do mundo: “a vontade de sentir”. Nesse sentido, podemos encontrar na Logoterapia uma relação direta com o Ensino, onde dar sentido é tomar consciência, ou seja, refletir sobre o sentido das ações.

O sentido das ações ou a tomada de consciência já foi um tema abordado por Jean Piaget, na exposição de sua teoria sobre o processo de equilíbrio (assimilação e acomodação), onde o sujeito após uma série de coordenações de seus esquemas atinge a abstração reflexionada tomando consciência sobre os objetos que o cercam.

A Logoterapia discursa sobre a razão das necessidades sobre as possibilidades, e estende um laço com as questões que cercam o Ensino e o Ensino de Geografia nos dias atuais, e o desinteresse, tanto para os Sujeitos professores, quanto para os Sujeitos alunos, ao ser explorado em sala de aula, conseqüentemente ocasiona sua extinção. Se o Sujeito professor não encontra sentido em sua prática docente, logo, não encoraja o seu aluno a encontrar o seu.

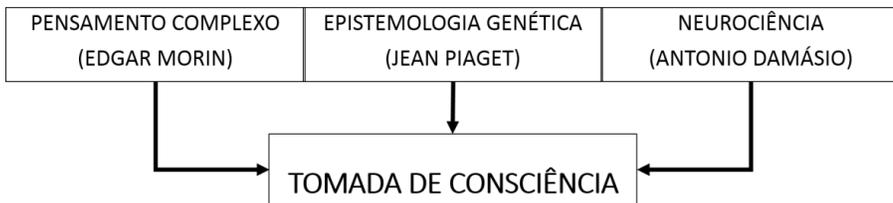
Em sua obra “Em Busca de Sentido”, Frankl diz que o sucesso, assim como a felicidade, não pode ser perseguido; ele deve acontecer, e só tem lugar como efeito colateral de uma dedicação pessoal a uma causa maior que o Sujeito, ou como subproduto da rendição pessoal a outro ser.

Segundo a teoria de Frankl, a motivação básica do comportamento do Sujeito é uma busca pelo sentido para sua vida, e que a finalidade da terapia psicológica deve ser ajuda-lo a encontrar esse significado particular. A liberdade do sujeito de escolher seu próprio destino e o caminho a seguir, em qualquer circunstância, deve ser respeitada. De acordo com a Logoterapia, o desejo de encontrar um significado para sua vida é a motivação fundamental no ser humano.

Para Frankl, a principal preocupação do Sujeito é estabelecer e perseguir um objetivo, e é esta busca que é capaz de dar sentido à sua vida, estabelecendo que vale a pena viver, e não há a (podemos inserir isso aqui pra dar sentido ao parágrafo?) satisfação de seus instintos e o alívio de tensões, como sustenta a Psicanálise Ortodoxa. Não se trata, portanto, de um sentido para a

vida em termos gerais, mas de um sentido pessoal para a vida de cada sujeito, que este escolhe, mas também pode criar.

Dado os obstáculos que se apresentam na docência e no Ensino de Geografia, os Sujeitos professores podem buscar sentido em suas práticas, fundamentados nestas mesmas vias. Na primeira, desenvolvendo sua identidade docente, simultaneamente com a compreensão do conhecimento de sua Ciência Geográfica, com auxílio da Epistemologia Genética e da Neurociência Cognitiva. Na segunda via, atribuindo às representações sociais de Sujeitos alunos ao seu cotidiano respeitando sua complexidade. E na terceira via, realizando uma tomada de consciência sobre suas ações, buscando para si, não somente o sentido de sua vida, como também de sua prática docente.



Fonte: Autores (2015).

O pensamento complexo não é oposto ao pensamento simplificado, ele o incorpora. O paradigma da complexidade pode, inclusive, ser descrito de modo tão simples quanto o da simplicidade; enquanto o último impõe separar e reduzir, o da complexidade preconiza reunir. Ainda que se possa distinguir, deve-se articular os princípios de ordem e desordem, de separação e união, de autonomia e dependência que, às vezes, são complementares, concorrentes e antagônicos. Pensamento complexo é essencialmente o pensamento que incorpora a incerteza e é capaz de conceber a organização, e é neste sentido de organização que podemos estabelecer relação com a Logoterapia.

A Logoterapia cuida do sentido, sentido como significado, meta ou finalidade, sendo esta, a principal força motivadora no Sujeito. Assim, a Logoterapia se baseia no confronto do Sujeito com o sentido de sua vida (complexa) e o reorienta e/ou reorganiza para o mesmo.

A busca do Sujeito por um sentido é a motivação primária em sua vida. Esta busca não é aprendida, condicionada ou objeto de sua consciência. Ela está no Sujeito como mola impulsora de sua existência. O sentido é único, específico e dotado de complexidade para cada um e deve ser vivido somente por aquele Sujeito.

O sentido está estritamente ligado ao Sujeito, entretanto, a forma como se busca esse sentido, pode ser múltipla e representada a partir de valores

comuns, como uma Representação Social. No ensino de Geografia e na complexidade do espaço geográfico, os Sujeitos professores necessitam confrontar constantemente (juntos) seus sentidos de vida para refletirem sobre sua prática docente e colaborarem com a regulação da existência da Geografia enquanto disciplina escolar.

O ensino de Geografia deve oportunizar ao Sujeito professor uma fluidez para encontrar sentido à prática docente, e ao Sujeito aluno, oportunidades de desenvolver representações a partir da apropriação do corpo e do espaço, ou seja, priva a interpretação de múltiplos textos: uma leitura selecionada, a interpretação de uma obra de arte, dança, música, expressão teatral. A Geografia enquanto disciplina escolar incorporou (Podemos inserir esta palavra aqui?? Ainda permanece no contexto?? Senti que faltou algo pra dar coerência à frase.) a afetividade que foi suprimida ao longo dos anos pela demanda do vestibular e do mercado de trabalho.

É importante que o Sujeito professor possa fazer sua própria leitura do conjunto da sua prática e do espaço geográfico no qual atua. Assim, o (sub) espaço geográfico escolar será compreendido como um espaço onde as relações humanas ocorrem de maneira extremamente in(tensa), contraditória e solidária, é também, por conta disso, o recorte espacial onde os conhecimentos e representações são compartilhados e gerados.

Com base na compreensão da expressão que as Neurociências e a Epistemologia Genética podem atingir no processo de ensino, discutimos em nossa viagem, sobre a necessidade de um trabalho que reflita sobre as práticas de ensino de Geografia, e com os exemplos apresentados na aplicação, vimos que não há necessidade de reinventar a Geografia enquanto disciplina escolar, e sim, atribuir sentido à prática do cotidiano, tanto para o Sujeito professor, quanto para o Sujeito aluno.

Como já apontada, existe a necessidade de (re)identificar as representações que os alunos têm de conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula, para que o processo de construção destes conhecimentos, na escola, seja mais efetivo.

No entanto, conforme anteriormente já exposto, nossos esforços aqui concentraram-se em investigar o fenômeno das Representações Sociais, enquanto um dos pilares que sustentam as relações sociais que se processam no (sub) espaço geográfico escolar. Nos interessa, neste momento, verificar as possíveis contribuições que as Representações Sociais, e paralelamente, a Ciência Geográfica, podem dar ao entendimento dessas relações e dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar, sob a luz da Teoria das Representações Sociais, organizado a partir do olhar do Ensino e do Ensino de Geografia, hoje.

O aparelho Escola, por excelência, é um desses ambientes onde o conflito entre universos de Sujeitos complexos, torna-se evidente, seja pelo próprio processo ensino-aprendizagem ou mesmo pela imposição hierárquica de

papéis e sua consequente posição de um elenco de normas de relacionamento que regem o funcionamento deste (sub)espaço.

Evidenciar esses elementos, comuns ou não, entre aqueles que participam do cotidiano escolar, pode favorecer a solução de incompatibilidades e propiciar maior envolvimento por parte dos frequentadores deste ambiente. Identificar aquilo que constitui estes “sistemas de preconceções, imagens e valores” que contribuem para o desenvolvimento e manutenção das práticas, atitudes e comportamentos no (sub)espaço geográfico escola.

O trato atribuído ao espaço escolar parece ser muitas vezes entendido como um mero espaço de encontro, onde a fronteira Sujeito professor/Sujeito aluno é traçada a partir de um limite subjetivo: a falta de limites. Ignorar a presença do Sujeito professor e os temas trabalhados em sala de aula e as normas de convivência escolar foi uma constante.

O espaço escolar tem, em parte, abandonado a função e o valor agregado a sua razão, como o local para o exercício da aprendizagem responsável pela formação dos Sujeitos pós-modernos. Pouco se observa a reintrodução do conhecimento para oportunizar as estruturas prévias. Não existe recursividade sobre as abstrações realizadas. As relações que são estabelecidas entre os Sujeitos que compõe esse espaço parecem tomar parcialmente essa função, colocando as relações dos processos de ensino e aprendizagem, como já vimos, em outras prioridades funcionais

E assim, nos revela uma inquietude constante: como os Sujeitos professores, Sujeitos alunos, Sujeitos funcionários e Sujeitos responsáveis pelos Sujeitos alunos leem este espaço escolar atualmente? Com suporte nessa leitura e na interação, que os Sujeitos estabelecem nesse espaço, parece ser possível incorporar em uma análise as categorias do espaço geográfico apontando como a identidade escolar se faz, ou não, presente. Qual é a representação social que hoje é atribuída ao (sub)espaço geográfico escola?

A partir desse questionamento, buscamos no encaminhamento dos planejamentos das aulas, refletir sobre o Ensino e o papel que a Ciência Geográfica tem exercido enquanto disciplina escolar e promover a Geografia, ainda que temporariamente no cotidiano dos alunos.

Logo, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raças e classes. É ter certeza, mesmo provisoriamente, de que faz parte de um processo inconcluso, uma costura inacabada (felizmente) apesar de saber que o Sujeito é um ser condicionado, portanto há sempre a possibilidade de interferência ante a realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do educando. O respeito à autonomia e a dignidade de cada um parece ser imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Nos encaminhamos para uma verdade provisória: é importante que os Sujeitos professores e os Sujeitos alunos sejam curiosos, instigadores, que desafiam a morosidade da Geografia tradicional, ainda presente nas acomodações dos Sujeitos professores e nas incomodações dos Sujeitos alunos.

Ao analisar práticas que viabilizam uma tomada de consciência dos sujeitos escolares no território do (sub)espaço geográfico escola, observamos, nas entrevistas com os professores, o quão pouco se privilegia as percepções dos alunos, e o quanto é necessário avançar para sairmos de um patamar de percepções e atingirmos de fato um patamar de representações, e assim, consequentemente, termos uma gama maior de questões e conceitos da Geografia para explorar.

Nos parece então, que o Sujeito professor precisa estar atento que o conteúdo da Geografia Escolar, muitas vezes, é uma mera desculpa, para oportunizar o crescimento do Sujeito, isto é, para a construção do Conhecimento Geográfico (ou Consciência Geográfica), se levadas em consideração as Neurociências, a Epistemologia Genética, a Complexidade do (Sub)espaço Geográfico e o sentido que o Sujeito professor reflete em seus alunos. Se isso irá se efetivar a partir das estruturas e esquemas intrínsecos do Sujeito aluno, cabendo ao professor, despertá-lo.

Então, parece necessário, questionarmos constantemente: Até quando continuará sendo reproduzida essa Geografia tradicional? Até quando ela desestimulará os alunos a pensarem? Até quando será “transmitida” uma educação irrealista, uma instituição Escola excludente? Até quando os Sujeitos professores entrarão nos seus (sub)espaços geográficos de trabalho e não irão estabelecer com o seu meio um vínculo de lugar? Até quando trabalharão sem sentido em suas carreiras?

Diante desse cenário que parece estar sendo parte do (sub)espaço geográfico escola, questionamos: Será que ainda vale a pena acreditar no *novo* ensino em/de Geografia? Pensamos, que sim, porém, é preciso criar desassossegos para sonhar e romper com a atual estrutura do ensino praticado.

Parece se fazer necessário, portanto, que se proporcionem momentos para as experiências, para as buscas.

Como observamos na aplicação das noções de Neurociências e Epistemologia Genética em sala de aula, ainda é indispensável um diálogo muito mais profundo com a Geografia Escolar. Vimos como as Neurociências Cognitivas podem ser valiosas ferramentas na construção do ensino de Geografia. Caberá ao Sujeito professor se permitir mergulhar neste oceano que ainda têm tanto a oferecer para as práticas pedagógicas, bem como para o desenvolvimento da educação. As Neurociências permitem aos Sujeitos professores e alunos estabelecerem novas linguagens para a construção do conhecimento.

Ponderamos que as leituras sobre a construção do conhecimento deveriam ser exploradas em todas as etapas na formação do Sujeito professor para que ele tenha condições de planejar suas aulas, favorecendo o processo de equilíbrio dos Sujeitos alunos. Nos questionamos ainda, sobre quem é o Sujeito aluno que a escola deseja apresentar para a sociedade. Qual é o espaço que a escola oportuniza para o desenvolvimento do pensamento complexo dos Sujeitos. E qual é o grau, se é que existe, de responsabilidade, dos Sujeitos professores na formação de um Sujeito aluno com autonomia para pensar, planejar sua vida, ser livre e feliz num universo repleto de possibilidades.

Referências

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A Geografia do Espaço Turístico, como Construção Complexa da Comunicação**. 2004. 332 f. Tese (Comunicação Social) - PUCRS. Porto Alegre, 2004.

_____. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; ROSSATO, S.; LUZ, R. R. S.. **Ensino de Geografia: Caminhos e Encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a.

_____. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. (Org). 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

DAMÁSIO, António R. **E o Cérebro Criou o Homem**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FRANKL, Viktor E. **Em Busca de Sentido: um Psicólogo no Campo de Concentração**. Editora Vozes, 2008.

HARVEY, David. **Monument and Myth**. Annals of the Association of American Geographers, v. 69, n. 3, 1979.

LIMA, Rita C. P.; GONÇALVES, Marlene F. C. (Orgs.). **Sujeito, Escola, Representações**. Florianópolis: Insular, 2006.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Representação do Espaço na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINTO, Kinsey S. **Representações Sociais Atribuídas ao (Sub)espaço Geográfico Escola**. 117 f. Porto Alegre: UFRGS/PPGEA, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 1996.

3 Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia Escolar

Roselane Zordan Costella

Resumo

Este texto reflete sobre os processos de conhecimento dos alunos de Geografia na Educação Básica, compreendendo tanto o papel fundamental do professor como a responsabilidade das universidades formadoras destes professores. A reflexão tem como objetivo maior tecer relações epistêmicas entre a Geografia Escolar, a Geografia da Academia e a capacidade de compreensão do espaço pelos alunos. A característica marcante desta escrita está pautada na compreensão de um conceito desenvolvido pela autora durante sua tese “o espaço ausente”, representado no texto como espaço não inexistente. O significado da aprendizagem diante de conceitos que concentram conteúdos, espaços estudados e não visitados por alunos e/ou professores, representa o desafio maior desta escrita. As memórias dos professores, bem como as memórias dos alunos, devem mesclar-se para que se compreenda que a interpretação dos espaços é subjetiva e a organização destes espaços estão inacabadas e de forma assustadora, prestes a serem modificadas em suas totalidades a cada momento. O ato de ensinar não representa reproduzir, representa criar e recriar, quem ensina não faz somente o que sabe, mas o faz, também em cima das dúvidas, das incertezas e das memórias. O texto reflete sobre alguns atores da aprendizagem: o professor, o aluno, a universidade e a significação do conhecimento. Todos estes atores estão imbricados para dar ciência à importância da formação inicial e continuada dos professores tanto da Educação Básica, como da universidade.

Palavras-chave: Geografia. Aprendizagem. Espaço ausente. Formação do professor. Universidade/escola.

Abstract

This text reflects on the knowledge processes of Geography students in Basic Education, including both the fundamental role of the teacher and the responsibility of the universities that train these teachers. The main objective of this reflection is to establish epistemic relationships between school geography, the geography of the academia and the students' ability to understand space. The striking feature of this text is based on the understanding of a concept developed by the author during her thesis - the absent space, represented in the text as non-existent space. The meaning of learning in relation to concepts that concentrate content, spaces studied and not visited by students and/or teachers, represents the greatest challenge of this writing. The memories of the teachers, as well as the memories of the students, should be blended so that one understands that the interpretation of the spaces are subjective and the organization of these spaces are unfinished and in a frightening way about to be modified in their totalities every moment. The act of teaching does not represent to reproduce, it represents to create and to recreate, those who teach do it not only on what they know, but also on doubt, uncertainties and memories. The text reflects on some actors of learning: the teacher, the student, the university and the meaning of knowledge. All of these actors are imbricated to acknowledge the importance of initial and continuous training of the teachers of both Basic and University education.

Keywords: Geography. Learning. Absent space. Teacher training. University/school.

As escritas deste texto são entremeadas de acontecimentos, experiências, preocupações e conversas, que imbricadas, significam algo que prezo muito, o trabalho com os alunos. No início, apresento meu lugar de fala, não o lugar deste tempo, mas de outros tempos. Na sequência, mesmo parecendo outro assunto, começo a mergulhar numa escuridão retratada a partir do amontoado de anos de vivência com professores e estagiários. A minha maior preocupação neste texto é não atribuir culpados aos problemas, mas sim, provocar reflexões sobre as preocupações que nos bailam. O caminho para sair da escuridão depende do lugar de cada um.

Imaginem a cena: Roselane, professora da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul, diante de 30 alunos aproximadamente, numa escola do interior do estado, mais ou menos há 400 km da capital Porto Alegre, trabalhando com os alunos sobre o Continente Europeu. Alunos que não conheciam nem a capital do seu próprio estado, que não se movimentavam no espaço projetado além dos limites do seu município recém-criado, na região

Norte do estado, com a população, na sua maioria, descendentes de italianos. Esta turma em especial era da 8ª série (denominação dada nesta época à seriação das turmas do Ensino Fundamental), mais ou menos entre 13 e 14 anos.

Após várias tentativas, falando sobre o clima Mediterrâneo, sobre rios curtos e caldalosos, sobre a neve ao norte, as indústrias centrais, entre outros, pensei em propor que estes alunos, após ouvirem uma música italiana, muito tocada na rádio local, desenhassem como imaginavam ser a Itália, país europeu, com certa familiaridade, em função da descendência. Os desenhos foram realizados de forma quase que homogênea: grandes mesas rodeadas por pessoas, no centro, sempre comidas típicas: polenta, salame, fortaia, queijo, entre outras. O vinho e vestimentas como chapéus de abas longas e calças pela canela sombreavam as representações.

Na sequência, solicitei que os alunos desenhassem o cotidiano de outro país europeu. A proposta foi que escolhessem o país que mais chamou a atenção durante os estudos. Ao observar os trabalhos, percebi que os desenhos pouco se modificaram em relação aos anteriores. Novamente apareceram as cenas iguais às representadas com a Itália, com pequenas diferenças como, por exemplo, a bandeira do país revelando-se em um dos cantos do desenho, talvez para afirmar de qual lugar se tratava.

Estava eu, diante de muitos alunos, tentando compreender que memórias os mesmos tinham do espaço que estava sendo trabalhado no momento. O que vinha em suas mentes cada vez que eu mencionava o Continente Europeu, de que Europa eu falava e qual Europa era entendida por eles.

Ensinava a Europa das minhas memórias, memórias representadas, porque eu, até aquele momento, não conhecia o espaço que estava ensinando, nunca tinha ido até lá. Assim, ensinava a partir de um espelhamento. Pensava no que havia aprendido e trasladava o meu pensamento, por meio das minhas experiências acumuladas por imagens e textos de livros, contações de outras pessoas, acontecimentos televisionados, notícias deslocadas, entre outros tantos eventos que envolveram no decorrer da minha vida a compreensão do espaço referenciado.

As minhas memórias não combinavam com as memórias dos meus alunos, meu mundo experienciado era outro, com outras referências. O espaço a ser estudado era ausente, mesmo que existisse em imagens, mapas e notícias. A partir destas experiências comecei a pensar na importância da consciência espacial, na serenidade e responsabilidade das palavras do professor de Geografia quando referencia espaços distantes. Nossas palavras em sala de aula levam os alunos a divagarem pelos espaços, a sentirem os seus cheiros e ativarem memórias relacionais.

Memórias relacionais significam certa sobreposição de acontecimentos e fatos reconhecendo semelhanças, diferenças, compreendendo uma leitura

pela outra. A memória relacional não é enciclopédica. Nesta memória o produto mais importante é a síntese, deslocada da informação compartimentada. Esta memória é ativada cada vez que se evidencia a busca pela familiaridade de algo que não é familiar, a compreensão de algo pela existência de outro.

Lembro de forma nítida quando a minha professora de Geografia no Ensino Fundamental (na época 1º grau) me ensinava sobre a Europa, lembro de suas palavras: “Ao Sul da Europa, existe uma vegetação chamada Mata Mediterrânea. Suas árvores são de copas baixas, mas muito densas. Eram tão densas que os primatas caminhavam sobre elas e não embaixo delas”. A minha mente me levava até esta mata, imaginava uma quantidade infinita de árvores, umas grudadas nas outras, sem espaços entre elas. Enxergava os primatas de cabelos alongados com bastões nas mãos, se movimentando de um lado para outro, até pensava em como plantavam e criavam gado sobre árvores, mas o pensamento embebido de imagens me afastava pouco a pouco da necessidade de realmente compreender o imaginado.

Essas lembranças entre outras muitas, não só de Geografia, mas de História, Ciências e outros componentes curriculares, confirmam a ideia de que o professor deve constantemente se policiar em transladar informações e conhecimentos que parecem ser carregados de verdades absolutas e, muitas vezes, postas de formas inatingíveis. O Sul da Europa era para mim um espaço ausente, distante e sem possibilidades de participação para que eu me certificasse das contações geográficas da minha professora. Ao conhecer este espaço, muitos anos depois, me encontrava saindo, literalmente da caverna. As árvores nem de longe se pareciam com tablados de primatas, grandes vazios separavam capões, paisagem desencontrada com as minhas lembranças. Perguntei-me de onde minha professora de Geografia tirou as informações que me encantaram no passado e me decepcionaram no presente. Como será que ela enxergava este espaço tão distante, que compreendia por Europa?

Acabei então evidenciando experiências que me levaram a pensar sobre o ensino de Geografia. O distanciamento das concepções do espaço entre mim, a minha professora e o próprio espaço, e o distanciamento do meu aluno demonstrado a partir da forma como ele mesmo teceu as interlocuções entre o que pensava sobre a Itália e como realmente ela se apresenta, fortaleceram a minha vontade de compreender como o meu aluno aprende algo tão complexo.

Para pensar sobre este espaço matematicamente distante dos alunos, mas ao mesmo tempo, podendo ser tão perto em memórias relacionais, busco estudos ou pensamentos já realizados em outros tempos: os tempos do meu doutoramento. Na minha tese “O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerados por Vivências e por Representações Espaciais”,

de 2008, promovo reflexões sobre o significado do espaço ausente ou mentalmente projetado. O que trago à tona neste momento deve sempre ser entendido no contexto das tempestades e turbulências que me envolveram enquanto me construí professora. Citarei pequenos textos, para que eu possa ser entendida ou pelo menos lida, ou ainda, para causar estranhamento em relação à necessidade de não simplificarmos um conhecimento que se apresenta tão complexo.

Primeira reflexão, página 64: “A capacidade representativa do sujeito, sobre sua realidade, está compreendida nos estudos de Piaget. Essa capacidade está intimamente relacionada à socialização do indivíduo, e as relações que esse indivíduo tem com os outros e com o meio. A representação da imagem é um processo interno, resultante da ação do sujeito sobre o objeto, a imagem de um espaço ausente é representada a partir de um conjunto de dados que perpassam por diferentes ações”.

A imagem que o aluno constrói sobre um espaço que ele nunca visitou, que ele nunca compareceu ou vivenciou, depende da forma como este espaço foi contextualizado pelo outro, que pode ser a televisão, as fotografias, as escritas, mas principalmente a capacidade do professor em oportunizar a ideia sobre os objetos apresentados. Ao reconhecer as relações pelas memórias, recentes ou não, partimos sempre de um projeto de memória, e deste projeto, alçamos voos para outros e mais outros. Depois de concebermos os quadros paisagísticos da memória interlocutados, pretendemos a síntese das memórias. Esta síntese compreende na ação sobre os objetos iniciais do pensamento. O espaço ausente agora, depois que há o domínio das continuidades existentes lá, torna-se distante, apenas distante, não mais ausente.

Segunda reflexão, página 64: “A representação nasce da união de significantes, que permite evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os reúnem aos elementos presentes. Essa representação é resultante da função simbólica, momento em que significantes e significados são diferenciados, tendo-se então a gênese do conceito. O espaço ausente ou não vivenciado compreende informações que se transformam em conceitos no momento em que os dados mencionados sobre esse espaço tenham significação e sejam assim incorporados à esquemas já construídos sobre esse determinado espaço. A significação dará conta de uma representação da imagem, avançando os patamares do desenvolvimento do conhecimento”.

Os espaços ausentes ou mentalmente projetados precisam ser ancorados em representações presentes. O estudo de algo que não enxergamos de forma literal, parte de algo que estamos vivendo de forma literal. Sempre há o que relacionar com outras memórias já relacionadas e acomodadas. O significado do novo, que o aluno atribui a algo que já está significado, permite um avanço a patamares mais complexos do pensamento, movimen-

tando esquemas já estruturados. Quando estes esquemas estão pressionados pela exigência de novos pensamentos e ações, outras significações são relacionadas e assim, o conhecimento sobre o espaço se torna mais complexo e significativo. Nos exemplos citados no texto, a memória dos alunos em relação à Itália representa uma porção do pensamento presente, ao colocarmos esta porção no conjunto de quadros, significando-a na interlocução com diferentes conhecimentos ou acontecimentos, este pensamento original fragmentado trazido sobre tal país, muitas vezes deformado, pode até desaparecer no conjunto das interlocuções. Um espaço ausente, aos poucos está representado pelos alunos por familiaridades, fornecendo aos mesmos, a autonomia de pensar e falar sobre ele, compreendendo os acontecimentos e estabelecendo relações, rompendo paradigmas e até despertando vontades de mais conhecimento.

Neste momento do texto, entrei numa certa escuridão. Sei da necessidade de compreendermos os alunos, respeitar suas memórias, pensar nas preocupações do ensinar e encontrar caminhos para tornar a Geografia realmente encantadora, mas me deparei com a formação dos professores ou com a atuação dos mesmos nas escolas. O primeiro pressuposto é que devemos pensar que ensinar não é uma tarefa fácil, isto se pensarmos que realmente somos capazes de ensinar algo. Na sequência, é compreensível pensar que ensinar Geografia é uma tarefa mais difícil ainda, pois partimos de uma lógica espacial que distancia o pensamento do aluno e do professor.

Apresento a primeira preocupação: o aluno precisa ter autonomia em pensar e discutir com certa organização de suas memórias o saber acadêmico, levando em consideração outros espaços que não são os dele. Para isso, desvincula-se a Geografia Escolar do saber enciclopédico, dos modelos fixos das reflexões e principalmente das verdades postas e isoladas do conjunto imbricado dos acontecimentos.

Apresento a segunda preocupação: como os professores da Educação Básica conseguem compreender a Geografia Escolar (diferente) da Geografia compreendida na universidade. Novamente, recorro a memórias e pensamentos para compreender o porquê das minhas dificuldades enquanto professora da escola, tendo sido formada na universidade e estudado Geografia.

As preocupações que me acompanharam durante as minhas experiências me levaram a entender que nos formamos professores, muitas vezes, sem pensar para além do próprio conteúdo. Nos formamos professores para trabalhar com o aluno, porém, sem compreender os processos de aprendizagem deste aluno. Essas constatações não são absolutamente verdadeiras no contexto de todos os professores, são apurações da minha experiência em contato com inúmeros professores, inclusive, colada em minha prática durante os primeiros anos de docência.

Ensinar Geografia é de uma complexidade ímpar. Corremos o risco de pensar que tudo é Geografia, ao lado do risco de pensar que nada é Geografia. A nossa ciência, no saber escolar, deve levar os alunos ao fecundo pensamento que o todo está nas partes e a que a soma das partes não é o todo. Não podemos brandar os pensamentos e fechar os espaços com denominações próprias em função de suas ações homogêneas. Os países centrais não são parecidos, assim como os países periféricos estão longe de serem semelhantes. Uma cidade não é um conjunto de coisas, uma cidade é um conjunto de cidades e as coisas são objetos geográficos com infinitos entendimentos. Não há simplificação nisso.

O risco que corremos ao simplificar ao máximo a Geografia Escolar está na possibilidade do ensino estar pautado na informação enciclopédica. A reprodução da informação e dos modelos é um indício forte da simplificação. A minha preocupação constante está no fato de que temos que ter consciência, enquanto professores da universidade, assim como da escola, de evidenciar para nossos alunos a necessidade da interlocução entre os quadros paisagísticos que se apresentam de forma estática nas suas diferentes memórias.

Não culpo professores e nem alunos, somente chamo à reflexão para que eu possa de forma mais contundente, mostrar a importância do conceito de Espaço Ausente ou Mentalmente Projetado. Também não quero partir do meu imaginário que pode estar carregado de verdades que precisam ser falseadas. Parto da minha pesquisa com os inúmeros estagiários, que por mim passaram, como também de dissertações, de teses e de outras publicações que evidenciam tais fatos. Alguns cito e outros apenas carrego na memória do texto.

Trabalhando por aproximadamente 15 anos com estagiários de Geografia, num montante de mais ou menos 150 estagiários, lendo em torno de mais de mil relatórios de observações de aulas (cada estagiário deve assistir 10 aulas, no mínimo, na turma onde realizará o estágio, e cada uma destas observações gera um relatório, é sobre este relatório que me refiro), chego à conclusão que mais de 80% dos professores que abrigam e abrigaram meus estagiários, trabalham em sala de aula, uma Geografia enciclopédica. Novamente, reparo certa culpabilidade, embora não esteja culpando de fato, o professor da sala de aula. Estou apenas buscando elementos para reflexão de tais motivos. Estou relacionando estes eventos às minhas experiências e as minhas preocupações. No montante destes professores, a grande maioria deles tem a preocupação de simplificar para vencer o conteúdo, simplificar para que o aluno entenda melhor. A simplificação esbarra na compreensão mais complexa sobre os espaços que precisam ser trabalhados/refletidos, dando sentido às coisas, transformando as mesmas em objetos geográficos, significados amplamente refletidos.

Conforme Nóvoa (2009, p. 27), “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

Neste contexto, em que enxergamos as práticas docentes como um conjunto de preocupações, em que os movimentos do ensinar se tornam repetitivos e os conteúdos superam a reflexão, em que o termo “vencer o conteúdo” está à frente da concepção de construção, me debruço sobre uma jovem pesquisadora, chamada Victória Sabbado Menezes (2016). Em sua dissertação de mestrado, Victória pesquisou sobre os resultados de entrevistas realizadas com professores da Educação Básica. Nas entrevistas, dentre muitas reflexões tecidas por ela, aparecem algumas considerações importantes, como a relação dos processos de ensino na Geografia Escolar com as concepções epistemológicas da Geografia em si. O professor, no decorrer dos tempos, vai mudando ou tentando mudar as suas práticas conforme a influência do contexto sobre a sua regência e sobre a escola.

A pesquisadora também evidencia concepções pedagógicas, dando-se por conta que dentro de um único professor, a partir da mesma entrevista ou observações, pode manifestar modelos aprioristas, empiristas e construtivistas. Neste sentido, percebe-se, na maioria das vezes, que o professor permeia concepções de ensino ou da essência epistêmica da Geografia no decorrer dos tempos, mas no momento de sua prática volta a fazer o que realmente carrega em sua memória, mesmo que de forma obscura. Memória esta que está centrada na época em que aprendeu.

Conforme Sabbado,

Além disso, em muitos casos ocorre que o professor, quando se depara com uma situação do trabalho sobre a qual não foi preparado na formação universitária, desenvolve uma ação semelhante à dos seus professores do ensino básico (SABBADO, 2016, p. 69).

Essa citação, parte de um pressuposto de que, pela pesquisa realizada por Sabbado, um professor não se torna professor ao sair da universidade. Conforme Nóvoa (1995, p. 33) “[...] os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores”. Pensando nesse sentido, acredito que o professor se faz pela própria universidade, mas muito mais pela relação que tem com o mundo pós-universidade. Apresento este fragmento de Nóvoa, no contexto da sua escrita, que reflete sobre a construção profissional do professor, intencionando um breve diálogo entre nós três, no sentido de entender o professor como um conjunto resultante de diferentes contextos, pensamentos, vivências, capacidades e cotidianos compreendidos a partir de contágios ofertados pela escola.

Desta forma, os professores ou até mesmo os estagiários, compreendem que o mapa geográfico, utilizado nas aulas na Educação Básica é um texto e

como texto deve ser lido e interpretado. Os professores entendem o significado do mapa como possibilidade de enxergar o espaço ausente ou projetar mentalmente inúmeras possibilidades de entendimento do mundo diante das complexidades, mas na maioria das vezes os alunos, destes professores, são levados a copiar esses mapas com papel transparente ou ainda a pintar completando legendas. Como um legado das lembranças de como faziam na Educação Básica, as atividades se repetem quando na condição de professores. Estou exemplificando com base em uma pequena ponta de acontecimentos.

O professor nas aulas de Geografia aprendeu a traçar, de forma correta, treinando a motricidade fina, os contornos dos continentes ou países. Este professor aprendeu a legendar mapas com cores, para unificar ou separar espaços homogêneos. Este mesmo professor, afastando-se do tempo de aluno, sabendo que o mapa não tem por função o colorido ou a cópia, compreendido nas universidades e nos estudos sobre processos de aprendizagem, mesmo já tendo refletido sobre isso, reproduz os processos equivocados assimilados e resgatados de forma definitiva. A adesão de um conjunto de práticas ou valores, diria também de memórias pontuais, faz do professor, um profissional constituído principalmente de continuidades emergidas no cotidiano insano das escolas, das arquiteturas curriculares desarticuladas, dos livros didáticos compartimentados, das inúmeras conversas com outros professores, contagiando-se e aos poucos as discussões se esvaem em práticas reflexivas esporádicas.

Nesta perspectiva, o que fazer diante da formação desses professores, que em seus cotidianos nas escolas são sobreviventes de um sistema que representa uma abordagem (des)articulada que, por sua vez, presta um (des)serviço para a formação de uma criança ou de um jovem, que cotidianamente, recebe nas escolas os ensinamentos de diferentes componentes curriculares.

Preciso, neste momento, tecer algumas relações importantes, para não demonizar o professor ou a universidade. Parto de um pressuposto real, de observações cotidianas e de leituras, em relação à pesquisas realizadas sobre formação de professores, de observações realizadas pelos meus alunos de estágio, em que, por diferentes momentos, ouvi como desabafo: “Eu não sabia que isto servia para fazer o aluno compreender.... Sim, estudei na universidade, mas nunca entendi que poderia ensinar desta forma”. Dessa maneira elenco algumas possibilidades para a reflexão;

- a) Como são formados nossos professores que atuam na licenciatura, como estes professores compreendem o aluno separado dos conceitos, das técnicas, dos conteúdos e das atividades cotidianas exaustivas. Como um professor da universidade prepara suas aulas com memória de alunos que trabalharão com jovens, ainda em processo de construção hipotética do conhecimento. Como são

- feitas as súmulas das disciplinas que compõe um curso de licenciatura. Como os professores da licenciatura acompanham, avaliam ou orientam trabalhos em ensino.
- b) Como os professores que trabalham com as licenciaturas são avaliados nos seus concursos de ingresso na universidade, o que lhes é exigido, como são suas bancas avaliadoras. Como compreendemos um professor universitário que não seja doutor ou pós-doutor em temas específicos e não em ensino.
 - c) De que forma os livros didáticos são organizados. Como poderiam ser organizados de maneira diferente para dar vazão ao poder criatório do professor e do aluno. Por que sempre temos a mesma lógica, porque a Geografia precisa, nos livros, ser trabalhada de forma tão estanque, sendo que no final, estranguladamente aparece um mísero texto juntando tudo o que foi trabalhado ao longo de páginas e mais páginas, para dizer que precisamos trabalhar o conjunto.
 - d) E as provas externas, como são construídas e para quem são feitas, que tipo de resultados os alunos precisam alcançar, como as aulas de Geografia precisam ser trabalhadas, para que este aluno atinja mais pontos nestas provas. Por que os vestibulares não conversam com as universidades e menos ainda dão voz às escolas. Por que os cursos pré-vestibulares pautam em atalhos, simplificando ao extremo os acontecimentos. Na verdade, sabemos o porquê, para que o aluno consiga em menos tempo memorizar muito, para acertar um número maior de questões.
 - e) Por que as escolas teimam em preparar alunos para um dia (refiro-me a um momento de prova classificatória), apegando-se em temas absolutos e definitivamente solitários, que “cairão” no vestibular. Da mesma forma, como as escolas discutem os conteúdos, tendo como pressuposto os próprios alunos. De que forma as escolas pensam nos alunos, pautando em responder qual é o alcance do conteúdo na construção de ideias.

Desta forma, não é no professor da Educação Básica que recai a culpabilidade maior. Este professor que tem pouco tempo para pensar diante das inúmeras atribuições, que vai construindo, segundo Nóvoa, suas peculiaridades no ensinar conforme a sua constituição humana. Para exemplificarmos, um professor de Geografia, com 40 horas semanais na Educação Básica, tendo dois períodos por semana e por turma, terá que dispor de 20 turmas para dar conta das 40 horas. Se cada turma possuir 30 alunos, ele terá em suas mãos, aproximadamente 600 alunos. Esta é a realidade do professor.

Com este número de alunos e a quantidade de papéis que precisa resolver burocraticamente, somado às condições precárias, que muitas vezes, se apresentam as escolas, o professor pode se desencontrar de estudos ou leituras que o levem a melhorar as suas práticas. Se a universidade não permitir que este professor encontre a escola bem antes, nos estágios, e que conheça a sua realidade para preparar-se na sua atuação, este problema se torna mais complexo. O encontro antecipado com a realidade escolar permitirá de certa forma, uma preparação maior na ponderação de possibilidades de mudanças, mesmo com o somatório de elementos que contextualizam as ações (des)encontradas no interior da escola.

Do mesmo modo, precisamos relativizar a parcela de responsabilidade dos professores universitários que preparam os novos professores para as escolas. A universidade parece estar preparada para construir profissionais extremamente competentes no desenvolvimento de pesquisas direcionadas e específicas para outros bens da sociedade e não para a formação do professor. Não é incomum encontrar olhares diferenciados dirigidos aos os alunos da licenciatura, tanto por parte da gestão da universidade, como em relação a outros espaços universitários. Essa realidade implícita circula pelo mundo acadêmico, fazendo com que os professores universitários que, muitas vezes, não se dão conta que estão trabalhando com futuros professores decolem (??) na pesquisa do ensino. Até porque muitos deles se especializam ao máximo em temáticas específicas, onde os aprofundamentos exagerados (não menos necessários para a formação de bons bacharéis) tomam conta dos ensinamentos aos universitários de forma geral.

Nem mesmo culpabilizo por inteiro a escola, uma instituição milenar que sempre ancorou em suas propostas a preocupação maior com os conteúdos, constantemente esquecendo que o seu grande legado é o próprio aluno. A escola deve propor uma ação refletida, uma busca constante pela conscientização dos acontecimentos, levando em consideração que a sociedade é inacabada, podendo assim, ter a participação ativa dos estudantes que saem dela para provocar transformações. A transformação pretendida pela escola não está somente no conteúdo, mas principalmente na forma como este conteúdo é proposto para a reflexão. A dinâmica contraditória que se desenvolve dentro das escolas, evidenciada pela pressão do sistema que a engole, pela desconsideração da sua importância, faz com que as relações se tornem viciadas e pouco produtivas na concepção verdadeira de sua existência. A escola ainda é um lugar para que se possa provocar a reflexão e a ação, mas a forma como está estruturada e a inversão de valores que a própria sociedade impõe a ela, fragilizam o seu verdadeiro papel.

Assim também não considero como único vilão, o livro didático, que por sua vez, se ancora num edital construído por profissionais, desencorajados

de pensar em formas diferenciadas a Geografia Escolar. O material (conteúdo dos editais) direcionado às editoras, não desafia escritores a pensar uma forma de trabalhar a Geografia Escolar sem compartimentar conhecimentos, sem forçar leituras mais conscientes e autônomas sobre o espaço geográfico como um todo. Se faz necessário autores que ouçam mais os professores, editais que representem a voz de quem ensina na Educação Básica, editais que realmente representem a relação direta entre propostas pedagógicas e o conjunto de escritas que emergem em meio a imagens e mapas nos livros. Os livros didáticos são escritos pautados nestes editais, por sua vez os livros aprovados que ora criticamos, são resultantes fiéis destes editais.

Em meio às lamentações, tantas vezes já feitas, inclusive por mim em muitas publicações, sonhando com uma universidade, uma escola, um professor e um material didático diferentes, volto a minha preocupação eterna com o espaço ausente ou com o espaço mentalmente projetado.

Na verdade, o que tem a ver o espaço ausente com a ausência de uma boa formação de professores? Sem a intenção de forçar uma interlocução saudável entre as duas ideias postadas por aqui, arrisco “simplificar” as relações:

- A Geografia é uma ciência, a partir da minha concepção de ensino e aprendizagem, que pretende ensinar os espaços ausentes ou mentalmente projetados. É um componente curricular que trata de conteúdos e conceitos que exigem certa abstração do pensamento. Desenvolver a abstração não é fácil, pensar o mundo de forma indissociável, estabelecendo relações entre memórias, não é uma tarefa tênue.
- Nas universidades, esses professores das escolas, que terão a tarefa de levar os alunos a compreenderem os espaços ausentes, não são formados professores. Novamente estou me colocando e colocando pesquisas e acontecimentos já evidenciados na academia que retratam estas situações.
- Aglutino neste momento, duas necessidades: a primeira, fazer com que o professor da escola não perca o encantamento em ensinar, possibilitando, a partir da memória dos alunos, o entendimento de outros espaços, pensando de forma consciente como realmente o seu aluno aprende sobre diferentes locais, mesmo que os mesmos não estejam presentes. A outra ideia a ser aglutinada, é a ideia de outra universidade que forme professores, cursos de licenciatura que compreendam o papel da Geografia para além dos conceitos e pesquisas especializadas, não desmerecendo-as, mas atrelando-as ao cotidiano do professor da escola. Não afirmo que a docência não mereça a pesquisa, me refiro ao pequeno espaço da pesquisa na docência, evidenciado atualmente.

Arrisco-me agora a destacar que estudar para ser professor é difícil, igual ou mais difícil ainda, que estudar para ser bacharel. Ser professor é uma tarefa mais arriscada, árdua e cheia de acontecimentos que necessitam de muito estudo, muita compreensão e pouca ou nenhuma falha. Ser professor de Geografia é, sem dúvida, ser reconhecido, olhado de forma diferente no próprio curso, não porque necessita estudar menos, pois as disciplinas ligadas ao ensino aparentemente parecem mais fáceis (ditas pelo senso comum) que as outras, mas porque necessita estudar muito mais e pesquisar muito mais alunos e pensamentos.

Com esta fala, arrisco-me ainda, a inúmeras contestações, mas arriscar também faz parte da busca da utopia. Temo que ventos arrasadores de irracionalismo varram as vontades de quem ainda tem a consciência da importância de ensinar; ensinar a pensar o ausente e buscar pela abstração a autonomia em conceber o espaço enquanto inacabado. Este ensinar é o necessário para superar a indiferença.

Referências

COSTELLA, Roselane Zordan. **O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerado por Vivências e por Representações Espaciais**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa/Portugal: Educa/Universidade de Lisboa, 2009.

SABBADO, Victória M. **Geografia Escolar: as Concepções Teóricas e a Epistemologia da Prática do Professor de Geografia**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

4 Avaliação da Educação Básica no Brasil e o trabalho docente: há tempos e espacialidades para uma Geografia cidadã?

*Daniel Mallmann Vallerius;
Leovan Alves dos Santos*

Resumo

O professor, em sua prática diária, vivencia um embate em torno do que é o processo de avaliação, seus elementos de influência interna e externa, e como este deve ser realizado no cotidiano da sala de aula. A avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas políticas e ações implantadas desde os anos 1990. Neste texto, discutimos um dos principais fatores que contribuíram para a expansão de sistemas de avaliação: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua centralidade na política educacional. Em um segundo momento, trataremos do papel ocupado pelo professor de Geografia e pela sua prática docente no âmbito de tais políticas avaliativas. Entendendo que muitas das políticas e instrumentos de avaliação são elementos “dados” e implementados com pouca margem para o diálogo ou a reflexão acerca dos mesmos, estes são também produzidos e refletidos (ou não) no âmbito de cada instituição, onde as políticas educacionais são reinterpretadas em função dos pressupostos de quem as põe em prática, o que faz com que cada escola seja única. Neste sentido, o professor de Geografia deve apropriar-se de sua condição de docente e de sua responsabilidade em auxiliar a formar mais do que alunos, cidadãos, e, por conseguinte, de cobrar que toda e qualquer política e/ou instrumento de avaliação da Educação Básica contenha este viés.

Palavras-chave: Avaliação. Trabalho docente. Geografia cidadã. Contexto brasileiro.

Abstract

The teacher, in his daily practice, experiences a conflict around what is the evaluation process, its elements of internal and external influence, and how this should be accomplished in the classroom everyday. The evaluation of education in Brazil has become a State policy based on the political reforms and actions implemented since the 1990s. In this article, one of the main factors that contribute to the expansion of evaluation systems is the creation of the Basic Education Development Index (IDEB) and its centrality in educational policy. In a second moment, we will deal with the role occupied by the geography teacher and his teaching practice in the context of such evaluation policies. Understanding that many of the evaluation policies and instruments are "data" elements and implemented with short space for dialogue or reflection on them, they are also produced and reflected (or not) within each institution, where educational policies are reinterpreted in the assumptions of those who put them into practice, which makes each school unique. In this sense, the geography teacher must take assume of his teaching status and his responsibility to help train more than students, citizens, and therefore to charge that any and all basic education policy and / or instrument this bias.

Keywords: Evaluation. Teaching work. Citizen geography. Brazilian context.

Diálogos iniciais

O professor, em sua prática diária, vivencia um embate em torno do que é o processo de avaliação, seus elementos de influência interna e externa, e como este deve ser realizado no cotidiano da sala de aula. A avaliação é um tema incorporado ao cotidiano dos professores, e de acordo com Dias Sobrinho (2003), adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e da educação.

A avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas políticas e ações implantadas desde os anos 1990. A avaliação no âmbito escolar tem sido questionada quanto aos seus instrumentos, sua elaboração, aplicação e, principalmente, quanto ao uso de seus resultados. Os processos de avaliação externa em curso no país, por outro lado, têm tensionado as práticas avaliativas, o trabalho do professor com os conteúdos e sua relação com o currículo e a organização do trabalho pedagógico.

É nesse contexto que esta discussão se inscreve, em um momento histórico de intensos debates acerca das políticas públicas educacionais, em especial, no que se refere à avaliação da qualidade do ensino na Educação

Básica que tem gerado um reducionismo e estreitamento curricular, fragmentado o trabalho das escolas e gerado uma política de responsabilização sobre o trabalho docente.

Inicialmente, buscaremos discutir sobre um dos principais fatores que contribuíram para a expansão de sistemas de avaliação: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua centralidade na política educacional. Em um segundo momento, trataremos do papel ocupado pelo professor de Geografia e pela sua prática docente no âmbito de tais políticas avaliativas.

Na condução da reforma gerencial da educação, destaca-se a gestão por resultados, e estes por sua vez, são obtidos pelo sistema de avaliação, que apresenta repercussões com vários níveis: sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente. Por fim, discute-se uma outra proposta de avaliação através de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação, sob princípios e diretrizes do Fórum Nacional de Educação, do Documento-Referência para a Conae 2014.

As demandas históricas do tempo presente sobre o trabalho docente

Os indicadores e avaliações tornaram-se o carro-chefe das ações políticas em educação, principalmente em nível federal. Gatti (2013), destaca que isso indica uma perspectiva produtivista em educação ligada às pressões de organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencialista, que passa a modelar as reformas educacionais, com foco apenas nos resultados de rendimento escolar dos alunos, e, desta forma, conduzindo a um certo reducionismo curricular concentrado em apenas duas áreas curriculares: Leitura e Matemática.

Nesta perspectiva, as avaliações e suas matrizes, sem questionamento sério ao longo dos anos, são criadas de modo funcional e fragmentário. Gatti (2013) sinaliza que as avaliações, em seu início, eram apresentadas como diagnóstico, e passaram a partir da criação do IDEB a serem tomadas como a grande política de currículo educacional e também, como definidora de equidade social. Gatti acrescenta que:

O IDEB coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede. Ou seja, se o produto está dentro da linha quantitativa de produção proposta, em um discurso educacional ambíguo, mas que sinaliza a positivação de números estimados por critérios probabilísticos, em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, e com a redução do mundo, da escola, da educação, à duas áreas de conteúdo – Língua Portuguesa e Matemática (GATTI, 2013, p. 59).

Desta forma, o IDEB está muito mais preocupado com o rendimento escolar por si só, do que com a aprendizagem propriamente dita dos alunos. Logo, ao desconsiderar a singularidade presente em cada escola e ao reduzir o mundo da escola em apenas duas áreas do conteúdo que são analisadas, acaba se tornando um índice pouco confiável no que diz respeito à qualidade do aprendizado construído no espaço escolar.

As avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria de Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Houve uma adesão a este modelo sem um questionamento mais profundo a respeito de que o procedimento seja adequado para todas as situações. Não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes, também, não há uma reflexão sobre questões específicas de aprendizagem e das relações didáticas.

E assim, os sistemas de ensino pautam seu trabalho e organizam seu currículo de forma a treinar seus alunos para que consigam responder as perguntas segundo a “lógica TRI” e o professor exerce seu trabalho na sala de aula com base no jogo das forças externas que estão atuando fora da escola. Sabemos que as avaliações externas quando bem conduzidas e bem tratadas do ponto de vista social, educacional e eticamente, podem trazer contribuições relevantes a gestão educacional e aos processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, há a necessidade de discutir as questões de avaliação, sejam nas redes de ensino, sejam nas de sala de aula, com maior domínio de conhecimentos, com uma visão pedagógica, utilizando seus resultados como meio de apoio para a melhoria das condições educacionais escolares e não apenas na perspectiva de mensurar resultados, criar *rankings*, premiações ou punições às redes de ensino.

No cenário nacional percebe-se a mobilização de alguns estados e municípios quanto ao desempenho dos alunos, mas, apenas em duas áreas de conhecimento (as avaliadas), o que representa um reducionismo e uma fragmentação no trabalho das escolas. Entendemos que o processo avaliativo deve buscar a qualidade, ou seja, que tenha como princípio pedagógico a melhoria do ensino-aprendizagem. Por sua vez, o que vivenciamos enquanto professores da Educação Básica nas redes públicas, muitas vezes, passa-se pela simples busca no aumento do resultado do IDEB.

Horta Neto (2013), destaca que este indicador possui algumas limitações técnicas e políticas, que precisam ser esclarecidas para se compreender que sua utilização deve ser feita de forma criteriosa e não indiscriminadamente como vem acontecendo. Como exemplo disso pode ser destacada a ausência de alunos no dia da aplicação do teste, que reflete na proficiência medida, trazendo imprecisões. Horta Neto destaca também o nível socioeconômico como outra limitação ao uso do IDEB:

[...] Classificar escolas pelo IDEB sem considerar os efeitos socioeconômicos sobre medida acaba sendo injusto com essa população, com essas escolas e seus professores. Sabe-se que existem escolas frequentadas pelas populações pobres que conseguem superar essas limitações, mas, como não poderia deixar de ser, seu número é bastante reduzido. Além disso, um conjunto de situações especiais existe nessas escolas afetando positivamente o desempenho dos alunos. Por diversas razões, essas situações são difíceis de serem replicadas em qualquer escala no curto prazo (HORTA, 2013, p. 152).

Desta forma, é preciso ter cuidados ao tomar o IDEB como indicador de qualidade da educação brasileira. As ações que são tomadas pelo Governo Federal nada mais fazem do que expor uma situação onde os alunos são testados e os resultados divulgados, não asseguram sua contribuição para melhorar a qualidade da educação. A escola básica e seu conjunto de professores acaba assumindo um papel de treinadores para os testes e avaliações, e, dessa forma, os currículos são norteados e estreitados para o trabalho dos conteúdos que são abordados nesses testes. Há um esforço grande por parte das redes de ensino para elaborar formas de mascarar esses resultados. Muitos professores acabam envolvidos nesse processo e se veem contribuindo para a busca desses resultados forjados. A “pressão” paira sobre todos, desde a direção até o corpo de professores, e com isso, vê-se pouco a pouco, a perda da autonomia da escola e dos professores.

Disciplinas que nesta lógica não são consideradas “críticas” (História e Geografia, por exemplo) caso não organizem seu currículo e planejamento a contribuir para que os alunos respondam aos testes, são desprezadas e colocadas de lado. E assim, a centralidade alcançada pelo IDEB traz uma preocupação com fundamento nas notas alcançadas nos testes e não com o grande objetivo da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos e a formação de cidadãos críticos e autônomos. Freitas destaca que:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

E é justamente esta, a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, a proposta para o Ensino Médio, subserviente aos organismos multilaterais. Tudo isso, resulta na institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmático-mecânicas, ou seja, considera-se apenas o “produto” e não o “processo”, reduz-se o ensino a um simples treino diante de testes padronizados.

Outra consequência da utilização e divulgação do IDEB é a marginalização dos estudantes de baixo desempenho, uma vez que, para a escola tê-lo torna-se algo que conseqüentemente afetará seus resultados. Essa questão acaba tirando ou dificultando a entrada e permanência dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e de comportamento nas redes de ensino, desfavorecendo o processo de inclusão.

Freitas (2012) salienta que o tecnicismo hoje se apresenta sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista (neotecnista). Um sistema de responsabilização envolve os testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensa e sanções. A política de responsabilização baseada em testes, exige que alunos, professores e escolas para serem consideradas “boas”, tenham um desempenho adequado nos testes, que são feitos a partir de padrões previamente fixados.

Percebe-se, assim, que a lógica de “governança” global estabelece uma padronização dos parâmetros de uma determinada qualidade educacional, baseada em princípios oriundos da lógica mercantil e gerencial, em geral, mensurada por meio de estratégias que estimulam competição e promovem o ranqueamento das escolas, redes de ensino e instituições, como elementos capazes de possibilitar essa desejada qualidade educacional. Com isso, os reformadores empresariais, segundo Freitas (2012), ratificam o mínimo como o essencial para a aprendizagem dos alunos, a qualidade que é tão destacada nos discursos destes reformadores, não corresponde a uma educação verdadeiramente boa, principalmente para as classes menos favorecidas.

E assim, a sociedade capitalista e neoliberal, pautada nos valores do Estado burguês, colonial e patrimonial, defende a tese de que o Estado forte é também ineficaz e perdulário, devendo ser reduzido ao estado mínimo. Lógica advinda desde o Consenso de Washington em 1989. Essa questão é exposta por Assis, quando a autora afirma, que:

Assim, a redução do Estado está intimamente relacionada aos processo de privatização e responsabilização, o que implica, necessariamente, na adoção de mecanismos de regulação que irão mensurar e ou aferir a “qualidade” dos serviços que passaram a ser oferecidos, preferencialmente, pela iniciativa privada. Transpor a lógica do mundo corporativo, empresarial e que trabalha com vistas à obtenção de lucros e acumulação de capital não é compatível com os princípios da administração pública, cuja finalidade é a proteção social dos cidadãos. O que se assiste, portanto, é a assimilação da lógica do capital pelos Estados nacionais (ASSIS, 2017, p. 299-300).

Nesta perspectiva, há o predomínio da meritocracia e do estímulo ao empreendedorismo pessoal, priorizando os aspectos relativos às performances individuais em detrimento dos esforços do coletivo. Os discursos meritocráticos dos liberais tentam eliminar a correlação entre as condições socioe-

conômicas nas quais a escola está inserida e o desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas.

Há neste viés, o argumento de que as ações educacionais inspiradas na lógica de mercado poderiam elevar a qualidade de ensino, e assim, há também, uma responsabilização da escola e uma desresponsabilização do governo, e ao mesmo tempo, a institucionalização de escolas para ricos e escolas para pobres.

Assis (2017) destaca que, ao vincular o acompanhamento e a promoção da qualidade da educação no Brasil aos indicadores de desempenho dos estudantes mensurados pelo IDEB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reforçou uma política de matriz neoliberal, que promove a classificação e o *ranking* das escolas, desresponsabiliza os governos, quanto ao seu protagonismo no investimento de esforços para a solução dos problemas detectados e induz os profissionais da educação a uma atitude de permanente alerta quanto aos resultados do índice.

Na mesma proporção, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) não tem contribuído para a compreensão da escola e da educação, perdendo potencialidades. Pestana ressalta, que:

Hoje o sistema de avaliação SAEB/Prova Brasil pode ser definido como uma avaliação restrita ao rendimento dos alunos. Há pouca ou nenhuma referência às informações obtidas com questionários de contexto e de fatores intraescolares e somente os dados de proficiência são divulgados. À população não é dado conhecer os resultados sobre a situação de escolas, dos alunos ou dos professores. A mensagem trazida por esse tipo de tratamento da informação é a de que o desempenho dos alunos é aspecto independente, autônomo, não condicionado por fatores materiais, subjetivos, históricos. Este aspecto merece todas as críticas e uma reflexão profunda, especialmente no campo da disputa simbólica, em razão da grande repercussão na mídia das divulgações de resultados (PESTANA, 2013, p. 125).

Pestana (2013) destaca ainda que o SAEB trouxe mudanças na estruturação do sistema de avaliação e no setor educacional:

- Capacidade de formulação de diagnósticos educacionais, na identificação de problemas ainda não percebidos e, conseqüentemente, no processo de formulação e gestão da política pública.
- A ampla divulgação dos resultados da avaliação transformou o sistema educacional em notícia, passou a pautar a mídia, além de aproximar e ampliar o interesse da sociedade pelo tema da educação.

Um exemplo disso pode ser observado quando a Rede Estadual de Ensino em Goiás implantou a partir de 2011, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), com o objetivo de fomentar mudanças

na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Em sua aplicação, busca-se avaliar de modo censitário alunos da rede estadual de ensino (e escolas conveniadas participantes) do 2º Ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa (leitura), além dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Baseado nesta perspectiva, o ensino e a visibilidade dos demais componentes curriculares, tornam-se algo secundário e de menor importância, pois, os conteúdos dessas disciplinas não estão diretamente vinculadas às provas externas que medem e pontuam as escolas tanto no SAEGO quanto na Prova Brasil (um dos instrumentos para a elaboração do IDEB).

Na prática a prioridade das avaliações externas tem como principal foco a quantificação dos resultados que permitem a classificação de escolas e dos alunos. É deixada de lado a ideia da avaliação formativa, que considera o processo e os diferentes aspectos que são essenciais na formação do aluno.

Por sua vez, alunos e professores são submetidos a pressões exageradas advindas pela busca de melhores resultados destas provas externas, tornando-se reféns do IDEB, cujo indicador mede ilusoriamente a qualidade da Educação Básica. Freitas (2007), acrescenta que ao se tornar punitivo, o IDEB acentua as desigualdades em vez de contribuir para sua redução. O grande desafio para a melhoria da qualidade do ensino no país, tende, neste entendimento, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB.

Nessa profusão de avaliações pode acontecer de uma mesma escola testar seus alunos anualmente mais de três vezes, entre pré-testes, utilizados para avaliar a qualidade dos itens que compõem as provas, e avaliações municipais, estaduais, nacionais e internacionais. Além disso, cria-se um mercado educacional que está em franco desenvolvimento, oferecendo livros e consultorias dedicados a preparar os professores para a participação nessas avaliações.

Freitas (2007), analisa que no Brasil, o movimento Todos pela Educação (coordenado por empresários do campo da educação) cumpre um papel semelhante aos movimentos reformadores americanos, influenciando diretamente na definição de políticas públicas com características e princípios da gestão corporativa e empresarial, numa clara opção, dos governos, pela lógica privatista-liberal de governança na esfera político-estatal.

Percebe-se assim, que o uso dos resultados das avaliações de exames padronizados articulados à política de responsabilização, com consequências fortes para as escolas brasileiras, não foi preconizado por um sistema central de avaliação no Brasil. E o IDEB tem induzido o desenvolvimento de sistemas de avaliação, planos de metas e políticas de responsabilização com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em termos quantitativos, não

qualitativos. Esses aspectos são importantes para a compreensão do contexto favorável ao desenvolvimento de formas de *accountability* nas redes públicas de ensino brasileiras.

Os documentos internacionais e nacionais apresentam direcionamentos ao trabalho docente, intencionam o trabalho do professor, num mecanismo de regulação próprio da demanda advinda do modelo de gestão empresarial transplantado para a esfera pública. Essa regulação é pretendida a partir da adoção de mecanismos que estimulam a competição e desempenho dos docentes.

Desta forma, propagam-se discursos que questionam os professores com relação à competência, aos saberes, a formação e aos conteúdos de ensino. Os índices nacionais, como o IDEB, e os *rankings* resultantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) são divulgados com o objetivo de moldar o trabalho dos professores às necessidades econômicas. Isto posto, os discursos são articulados como forma de construir consensos em torno da elaboração de novas políticas para as escolas e professores, compactuadas com a manutenção do poder e os interesses da classe dominante.

Todavia, os sujeitos a quem são destinados não são passivos diante das orientações prescritas. Os delineamentos para o trabalho docente observados nos documentos nem sempre conseguem se estabelecer como pretendem os governos locais e os organismos multilaterais. Pelo contrário, geralmente são contestados e encontram resistência por parte dos professores, uma vez que existem formas de avaliação sem a criação dos *rankings*, que contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

Como uma proposta de verificação das instituições educativas, Assis e Amaral (2013), elaboraram um modelo de avaliação sob os princípios e diretrizes do Fórum Nacional de Educação, do Documento-Referência para a Conae 2014. Tal perspectiva vai de contraponto aos exames de larga escala que, como destacado anteriormente, promovem efeitos danosos aos sistemas de ensino.

O IDEB instalou a política de *rankings* na Educação Básica baseando-se apenas nos dois indicadores, Prova Brasil e Fluxo Escolar. Este indicador tornou-se sinônimo de qualidade da Educação Básica brasileira, servindo ainda, para a montagem de *rankings* de escolas e de estados da federação.

Assis e Amaral apontam que:

[...] Um Sistema Nacional de Avaliação da Educação precisaria considerar indicadores quantificáveis (expressos por um número) e não quantificáveis (expressos, por exemplo, por Sim ou Não), associados aos níveis, etapas e modalidades da educação, para que a complexidade educacional pudesse ser apreendida no processo avaliativo. As escolas e os sistemas educativos, de posse do conjunto de indicadores, deveriam se autoavaliar e estabelecer ações que promovessem a melhoria da qualidade, e, por isso, os indicadores a serem definidos precisariam indicar a existência dessa qualidade (ASSIS e AMARAL, 2013, p. 33).

Neste entendimento, os autores apontam a necessidade de se estruturar dois subsistemas de avaliação, um para a Educação Básica e outro para a Educação Superior sem, entretanto, deixar de considerar um núcleo metodológico comum, como por exemplo, a articulação entre os sistemas de ensino e a comparação de situações na escola com aquelas existentes em âmbito local, regional e nacional.

Nessa proposta de avaliação, Assis e Amaral (2013), não incluem provas ou exames padronizados de desempenho. Estes, por sua vez, poderiam ser aplicados somente com o objetivo de redefinição de políticas públicas. Este Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinave) proposto pelos autores teria a mesma estrutura metodológica, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Porém, buscar-se-ia um estabelecimento de dimensões e um conjunto de indicadores que explicitassem a existência de qualidade em cada um deles. Assis e Amaral, apontam que:

Seriam constituídos, portanto, dois subsistemas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este subsistema seria aquele da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a Lei do Sinaes, que sofreria alterações para conter os princípios e diretrizes do Sinave (ASSIS e AMARAL, 2013, p. 44).

Esta proposta tem como entendimento a efetivação de uma avaliação educacional emancipatória para a melhoria da qualidade dos processos educativos e formativos. Deixando de lado a valorização dos resultados de provas padronizadas e o acirramento das disputas, entre escolas, pelo primeiro lugar no IDEB. Há aqui, o entendimento e a busca por processos avaliativos que elevem a qualidade da educação no Brasil e subsidiem os professores em seu trabalho.

O espaço da Geografia Escolar frente aos contextos avaliativos da Educação Brasileira

Nas agendas de debates relacionadas a este campo do saber, uma pergunta parece emergir como urgente, em especial, no contexto da reforma do Ensino Médio: "Por que aprender Geografia? Qual o propósito de se ensinar esta disciplina?". A isto relacionado, Straforini esboça a seguinte resposta:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer a tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 57).

Neste contexto, entendemos que não só a escola, mas outros ambientes que compõem o cenário das vivências dos sujeitos contribuem, cada um ao

seu modo, com o processo de aprendizagem. Este, ao que tudo indica, não se submete ou se resume às regras e conteúdos presentes apenas na ambiência da vida escolar, ao contrário, transcende seus muros e alcança o convívio social, familiar, cívico, político e favorece o exercício da cidadania.

Sobre a complexidade da função da escola, Cavalcanti afirma que:

Cabe, então, a escola assegurar a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã de seus alunos, estabelecendo uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. É seu papel formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea. Articular os objetivos convencionais: construção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, formação de qualidades morais e éticas às exigências da sociedade comunicacional informatizada e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e conjunção da escola com outros universos culturais, capacidade de diálogo e comunicação, preservação ambiental (CAVALCANTI, 2006, p. 17).

Para a autora, a escola é o lócus da formação cidadã do aluno e que no interior deste espaço diversas habilidades, competências e talentos devem ser construídos, não como simples projetos de alcance a curto prazo, mas como modelos, galgados em etapas processuais de vida a serem costurados e alinhavados, durante uma ampla trajetória de trabalho. Uma pergunta surge: “Será que nossas escolas e professores estão aptos a responderem a esse desafio?”. E outra pergunta se impõe logo na sequência: “Os mecanismos de avaliação vigentes dão conta de aferir se tais objetivos estão sendo atingidos e/ou respeitados?”.

A dificuldade de responder positivamente a tais questões reside na quase ausência de tentativas de libertar-se de um modelo de ensino pouco atualizado, deficitariamente conectado, em linhas gerais, às exigências da contemporaneidade e, na própria aceitação de educadores e educandos quando modelos de inovação são oferecidos/propostos. Isso vale também para os modelos avaliativos da educação, que como já mencionamos neste artigo, encontram-se muito mais preocupados com o dito rendimento escolar do que com a aprendizagem dos estudantes.

No que tange a Geografia, cabe a ressalva de que, por mais que compreendemos a sua relevância na formação do sujeito, raros são os sistemas/mecanismos de avaliação que levam a mesma em consideração no respectivo ato de aferição. Então, o que justifica tal discussão?

Reconhecemos o potencial para a formação cidadã que a Geografia Escolar carrega em sua gênese. Assim, entendemos que os saberes que a compõem justificariam a sua contemplação em tais modelos. É mister também reconhecer que as disciplinas “cobradas” por essas avaliações acabam recebendo uma maior valorização no ambiente escolar, o que auxilia na manuten-

ção e ampliação de seus espaços nas grades curriculares e no foco do estudo do aluno. Ainda, defendemos a ideia de que considerar os conhecimentos geográficos sob um viés crítico, e cidadão, concederia uma validação mais efetiva dessas avaliações, em especial, ao considerar o emprego de tais saberes em suas práticas sociais. Para além de saber se o sujeito “passou de ano”, poder-se-ia aferir o que ele exercitaria em sua família, em sua comunidade, em seu bairro, no intuito de torná-los espaços mais justos, solidários e melhores para se viver. Enfim, para ter conhecimento se seu potencial enquanto um agente social cidadão foi despertado e estimulado na escola.

Cabe pontuar que, ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente, e que, para isso, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas (COSTELLA, SCHAFFER, 2012, p. 14). Cavalcanti e Souza (2014, p. 02) nos lembram ainda que “uma das metas do ensino de Geografia, mais que a assimilação passiva e reprodutiva de conteúdos geográficos, é promover o desenvolvimento amplo do aluno para a sua atuação na sociedade enquanto cidadão”.

De tal feita, em um período histórico no qual os problemas globais não são pequenos ou simples, pelo contrário, possuem uma complexidade que nem sempre nos permite avaliar sua profundidade em uma primeira análise, cada vez mais os olhares da educação recaem sobre a Geografia para buscar apoio na compreensão de aspectos que o currículo tradicional não contemplava de maneira suficiente (GARCIA PEREZ, 2011), evocando elementos que poderiam ser classificados como uma educação para a cidadania.

O ensino da Geografia tem uma função fundamental no que tange ao papel ou ao exercício da cidadania e suas possíveis mutilações. A isto relacionado, Santos, oferece maiores detalhes:

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação (SANTOS, 1996, p. 135).

Neste cenário de cidadanias mutiladas, priorizar elementos quantitativos ou reducionistas nas avaliações educacionais, deixando à margem os conhecimentos e as práticas que trazem, potencialmente, elementos de uma formação para a cidadania – tais como a Geografia – indicam uma (des)consideração aos aspectos que, sob nossas lentes, deveriam ser, de fato, avaliados e retratados no âmbito dos instrumentos avaliativos. Para além de *rankings*

internacionais e/ou padronizações comparativas, defendemos a ideia de que uma avaliação educacional será tão válida quanto a proporção de aspectos que permitem um exercício pleno da cidadania contemplados pela mesma.

Mais do que respostas corretamente assinaladas ou a “letra fria” dos *rankings*, em um cenário ideal, levar-se ia em consideração elementos mais amplos e requeridos na construção dos alunos enquanto agentes sociais. Como nos diz Savater (2006, p. 49), *“como puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por valores tan humanos como la verdad o exactitud o la curiosidad?”*. (Permanece mesmo em espanhol??). Complementamos a pergunta com outra: “O que se quer revelar mediante o resultado de tais avaliações? E por conseguinte, o que se quer esconder?”.

As demandas externas das avaliações de larga escala trazem como efeito a produção de um estreitamento curricular. No planejamento, professores se veem estudando exames anteriores para tentar identificar algum padrão ou procuram limitar os processos de aprendizagem a objetivos estreitos e mínimos. Os professores, quando não a própria escola, passam a treinar os alunos para os testes. E elementos que julgamos relevantes acabam deixados em segundo plano. Dentre estes, estão a reflexão e o questionamento acerca dos propósitos de tais avaliações.

Considerações finais

A política avaliativa, com todos os seus instrumentos e demandas, ao chegar no contexto escolar, alterou significativamente sua rotina. Os professores por sua vez tiveram que tomar um posicionamento: incorporar esses instrumentos em sua prática, lidar com o desafio de gerenciar essas mudanças ou resistir, com base em sua relativa autonomia às pressões externas que chegam até sua práxis docente.

Muitos professores e gestores buscam na reorganização dos currículos escolares a solução para estas demandas que atingem a educação. Aqueles que estão “na ponta” do processo, muitas vezes, adaptam currículos de acordo com o formato e conteúdo das provas. Esta adaptação tem promovido um perverso reducionismo curricular, na medida em que os componentes curriculares que não são mensurados pelos exames passam a ter um tratamento secundário nas escolas.

Entende-se que há a necessidade de reconhecer os limites dos testes, e que estes não são indicadores do desenvolvimento dos alunos. Faz-se necessário agora colocar em prática um movimento onde os processos de avaliação não sejam vistos como possibilidades de um mero ranqueamento, movimento que responsabiliza os professores pelos baixos desempenhos, gera competição

entre escolas e não colabora com o desenvolvimento em termos de qualidade para a educação.

A saída para tal processo, seria estimular a ordenação dos currículos e do trabalho pedagógico numa perspectiva ampliada de ensino e de avaliação em todos os seus níveis, como a proposta do Sistema Nacional de Avaliação, apresentado por Assis e Amaral (2013), que reconheça as diversidades regionais, culturais e geográficas na abordagem dos conteúdos escolares, que as práticas educativas e as avaliações da aprendizagem sejam coerentes com uma proposta crítica e criativa de ensino, e que o professor tenha autonomia na definição daquilo que irá ensinar, sempre coerente com o Projeto Pedagógico da Escola.

Entendendo que muitas das políticas e instrumentos de avaliação são elementos “dados” e implementados com pouca margem para o diálogo ou a reflexão a respeito dos mesmos, estes são também produzidos e refletidos (ou não) no âmbito de cada instituição, onde as políticas educacionais são reinterpretadas em função dos pressupostos de quem as põe em prática, o que faz com que cada escola seja única. A luta por avaliações mais condizentes com as reais necessidades de aprendizagem na contemporaneidade se estabelece, eminentemente, em cada uma das escolas onde o processo de ensino-aprendizagem transcorre.

O professor de Geografia deve apropriar-se de sua condição de docente e de sua responsabilidade em auxiliar na formação de mais do que alunos, formando cidadãos, e por conseguinte, de cobrar que toda e qualquer política e/ou instrumento de avaliação da Educação Básica contenha este viés. O dia em que chegarmos a ter esta reivindicação atendida em sua plenitude, encontraremos nas políticas avaliativas uma importante aliada de qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Por ora, o cenário é outro.

Referências

ASSIS, L. M. A Avaliação e o Plano Nacional de Educação: Concepções e Práticas em Disputa. In: DOURADO, L. F. (Org.) **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024): Avaliação e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 297- 322.

ASSIS, L. M. de; AMARAL, N. C. A Avaliação da Educação: por um Sistema Nacional. In: **Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 27-47, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.

CAVALCANTI, L.S; SOUZA, V. C. **A Formação do Professor de Geografia para Atuar na Educação Cidadã**. Acta do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona: GEOcrítica, 2014. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloquio-programa.htm>>. Acesso em: 17/06/2018.

COSTELLA, R. Z; SCHÄFFER, N. O. **A Geografia em Projetos Curriculares: Ler o Lugar e Compreender o Mundo.** Erechim: Edelbra, 2012.

DIAS, J. S. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da Má Qualidade do Ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GARCIA PEREZ, F. F. La Enseñanza de la Geografía y sus Posibilidades en el Currículum. In: Tonini, Ivaine Maria (Org.) *et al.* **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 9-17.

GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil, Origens e Pressupostos.** Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 47-69.

HORTA NETO, J. L. IDEB: Limitações e Usos do Indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil, Origens e Pressupostos.** Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 149-161.

PESTANA, M. I. G. de S. A Experiência em avaliação de Sistemas Educacionais. Em que Avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil, Origens e Pressupostos.** Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 117-133.

SAVATER, Fernando. **El Valor de Educar.** Barcelona: Ed. Ariel, 2006.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o Desafio da Totalidade – Mundo nas Séries Iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

5 E se a maçã que ofereceram a Eva fosse verde, que (outras) espacialidades poderíamos ter?

*Antonio Carlos Castrogiovanni;
Bruno Nunes Batista*

Resumo

O objetivo deste ensaio é empreender uma cautelosa e preliminar análise sobre a pós-modernidade, que a coloca como sendo parte de uma mudança no Ocidente, embora com natureza e profundidade discutíveis, na forma de sentir as diferentes espacialidades que compõem a Geografia. Traz a importância das palavras que estão no lugar dos objetos e que muitas vezes servem para esconder seu verdadeiro sentido. Provoca a reflexão do quanto o estado da dúvida no ensino, encaminha para uma autoria necessária à existência dos sujeitos e a valorização da Ciência Geográfica e, inversamente, as verdades cristalizadas dificultam o movimento reflexivo em diferentes lógicas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Pós-modernidade. Poder. Complexidade.

Abstract

The purpose of this essay is to undertake a cautious and preliminary analysis of postmodernity, which places it as part of a change in the West - albeit with a debatable nature and depth - in the form of feeling the different spatialities that make up Geography. It brings the importance of words that are in the place of objects and often serve to hide the true meaning. It provokes the reflection of how much the state of the doubt in the teaching leads to a necessary authorship to the existence of the subjects and the valorization of the Geographic Science.

Keywords: Teaching Geography. Postmodernity. Power. Complexity.

Para início de conversa: entrar e sair da modernidade

Atualmente aquele pesquisador que se ocupa em dar conta de temáticas que estejam ligadas à contemporaneidade estará irremediavelmente sujeito a certos exercícios e esforços intelectuais condicionados pelas constantes incertezas. Não admira, que assim, seja dada a enorme complexidade que este mundo líquido nos relega diariamente, a necessidade da constante dúvida. Aqueles que pretensamente buscam entender as atuais dinâmicas, envolvem-se forçadamente na busca de reequilíbrios diante daquilo que não mais parece dar margem ao equilíbrio: eis a fluidez, a dinâmica, a incerteza contemporânea, que para nós é fator de complicação, e a construção de conhecimento. Eis aquilo que vem se consagrando como a pós-modernidade. Parece ser uma outra lógica para ler e entender o mundo e aí surge a dúvida: “Como seria o mundo se a maçã oferecida a Eva fosse verde?”.

As mudanças mundanas são perceptíveis, e implicam reconhecer que aquilo que muitos dos intelectuais têm pensado como pós-moderno, não é uma mera opção de análise intelectual da realidade. Parece não se tratar simplesmente de investigar o mundo por olhares pós-modernos. Trata-se de reconhecer os distintos processos nos campos sociais, econômicos, estéticos, políticos e culturais, que emergem de maneira multiforme na atualidade e estabelecem uma ética espacial. Sendo que não podemos nos esquecer, que toda ética é constituída por estéticas.

A primazia, com efeito, é dada aos sistemas de linguagem, pois são eles que determinam o que é considerado verdade, são elas que passam a não serem provisórias: “A maçã era vermelha?”.

Se falamos e pensamos sobre ensino de Geografia de um determinado jeito, isso se construiu pelos discursos hegemônicos que nos foram disponibilizados (BATISTA e CASTROGIOVANNI, 2018, p. 219). Assim, somos limitados pela linguagem subjacente, imposta exteriormente, cabendo-nos apenas reprisá-la a partir de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008): “A Eva mordeu a maçã? Mas ela era vermelha ou verde?”.

As palavras empregadas passam a respeitar regras de uso, estruturando-se formalmente através de desencadeamentos que as unem e conjuntos que as caracterizam; são elementos coordenados através de condições de coexistência, manutenção e modificação, que submetem objetos, conceitos e escolhas àquela dada repartição do discurso. Como resultado, é necessária a permissão para se referir a um dado discurso. Foucault (1996, p. 9) dizia que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Ao pensarmos o ensino de Geografia como uma formação discursiva, teríamos que, sob a perspectiva da arqueologia foucaultiana, partirmos do

pressuposto de que, nos seus sistemas de linguagem, leis são capitaneadas e coações exercidas, por intermédio de limites e fronteiras que controlam a disseminação dos discursos. É preciso criar o estado da dúvida, da incerteza, da (des)construção de lógicas construídas com a força de verdades substantivadas por palavras ditas, as donas da verdade. Então, se a maçã fosse verde, talvez a Eva acreditasse que estava azeda e não teria comido, ou não?

Apesar daquilo que parece nos saltar aos olhos quando da análise de processos no espaço-tempo da contemporaneidade, a pós-modernidade não se realiza nos meios acadêmicos sem uma boa dosagem (in)segura de polêmica. Dessa tal ansiedade brotou uma imbricação de análises que acabou por fertilizar o campo dos debates pós-modernos para uma sementeira de controvérsias. Dentre elas, as questões relacionadas à espacialidade e a temporalidade.

A pós-modernidade parece ser dotada daquela primazia da emoção sobre “a utopia racionalista em decadência”. É a razão sensível embasada na emotividade, na sensibilidade, no afeto e nos sentimentos em que o pós-moderno pode ser melhor entendido. Estamos ingressando em uma realidade dirigida pelo capitalismo tardio, e é este, quem acaba por produzir uma lógica cultural fundante da pós-modernidade alicerçada em uma nova maneira de sentir o mundo, que é produzida pelo consumismo e pelas novas tecnologias da era pós-industrial.

Entendemos, neste momento, que o pós-modernismo não se trata somente de uma teoria epistemológica ou estética, mas também de um fenómeno social. Outros autores, como Habermas, mostraram resistência com a ideia de que o projeto racionalista iluminista (da modernidade) tenha se esgotado. Bauman (1999), coloca que ainda está em voga a modernidade, porém modificada, mais fluída, líquida, é a posição que acompanhamos. Assumimos, desde já, que existe um novo projeto em curso, que se não sinaliza as certezas de um futuro, certamente corrói as garantias do presente dado pelo Iluminismo. É preciso duvidar: “No Paraíso não havia laranjas, só maçãs?”.

Eis que o objetivo deste ensaio é empreender uma cautelosa e preliminar análise sobre a pós-modernidade, que a coloca como sendo parte de uma mudança no Ocidente, embora com natureza e profundidade discutíveis, na forma de sentir o mundo. Mesmo enfatizando o certo caos da vida moderna e a impossibilidade de encará-lo pelo viés racionalista de tradição iluminista, parece não existir algo que impeça considerar o pós-modernismo como uma nova configuração. É sobre isso que iremos tratar. Nossa centralidade, por sua vez, se efetivará por intermédio dos deslocamentos sobre a espacialidade e a temporalidade, *caminhos* de grande operacionalidade para aqueles que tentam entender, ainda que provisoriamente, a contemporaneidade.

A pós-modernidade narrada pela Modernidade

Antes de nos debruçarmos sobre a pós-modernidade, precisamos compreender provisoriamente, o que é a Modernidade, cujas raízes mais remotas encontram-se no Renascentismo e nas revoluções galileiana e newtoniana. Essa Modernidade substanciou-se em projeto com a consolidação do Capitalismo em território, entendidos atualmente, como países capitalistas centrais ocidentais (mais o Japão), através das revoluções burguesas na Europa e nas Treze Colônias da América do Norte, bem como das revoluções industriais. A raiz do enxergar moderno, por sua vez, é encontrada no Iluminismo, que surge como forma de romper com a tradição e a cosmovisão de mundo escolástico-medieval, que delegava aos processos naturais, o caráter do mistério sobrenatural. O desenrolar deste mundo moderno traduziu-se na busca de métodos baseados na razão antropocêntrica e tecnocêntrica, objetiva e materialista, que redundou na secularização da sociedade e na laicização do ensino (SILVA, 2003). Tais métodos, na pretensão do encontro da verdade, devem estar à prova da experimentação e da verificação de sua afirmação ou negação, aceitas publicamente: a Eva comeu a maçã e pronto, não interessa a sua cor.

A Modernidade é uma maneira de olhar e perceber o mundo, e está intimamente relacionada àquelas ideologias comprometidas com um projeto, dotado de uma *episteme*, que lhe dá sustentação através da afirmação de uma visão racionalista de mundo, as chamadas metanarrativas. Esses discursos podem ser capazes, como sustentam os modernistas, de criar elementos teóricos que podem dar conta da realização do progresso da humanidade através da sistematização do conhecimento. Alcançar-se-ia então um futuro melhor dentro de uma visão linear e progressiva da história, mesmo que este otimismo tenha sido seriamente arranhado com algumas máculas: guerras mundiais, holocausto, bombas atômicas, stalinismo, desequilíbrios ambientais, etc.

A Modernidade se constituiu como um conjunto de mudanças através das quais o feudalismo foi deslocando-se para um sistema capitalista de troca e produção. Uma série de inovações técnicas foram inventadas nesse período, como a imprensa e a codificação de informações. Transformações políticas aconteceram, implicando na formação de estados-nações regularmente centralizados e com uma configuração delimitada de administração e tributação. São o incremento das comunidades imaginadas, pelas quais se refere Benedict Anderson, e da construção das identidades nacionais, ou da emergência do uso legítimo da força pelo soberano, dentro de um determinado território (THOMPSON, 2013). A multiplicidade desses efeitos implicou uma nova rede de atividades alargadas aos eixos da economia, da sociedade, da política e da cultura.

A Modernidade abarca um projeto emancipador, cuja centralidade reside no movimento de racionalizar a vida social nas cidades, por meio de um estímulo ao individualismo e a autonomia. Canclini (2013), sintetiza os movimentos básicos constituintes da era moderna através do que chama de projeto básico, que se desenrola através de quatro eixos/subprojetos. A Modernidade instituiu um projeto expansionista, no momento em que ativa potencialidades para impulsionar o conhecimento sobre a natureza e a sociedade, o que é representado pelas “descobertas científicas”. Isso é feito em cima da melhor produção, circulação e consumo de bens materiais e imateriais, que constituem a base da expansão do capitalismo em vista do aumento da lucratividade.

Canclini (2013), aponta também, um projeto renovador, uma incessante cultura da inovação e aperfeiçoamento de produções diversas, da ciência à indústria, da arte ao espaço. É necessário reformular de tempos em tempos os pilares societários, para que a seta do consumo não seja estagnada ou mude de direção. Por fim, o que serve como argumento aos três movimentos anteriores é um projeto democratizador, entronizado pela ideia de que os pressupostos catalisadores da Modernidade levariam à humanidade às mais altas evoluções morais e racionais. Essa premissa está presente na maior parte dos programas científicos, nas fundações a serem criadas, na reforma dos sistemas educativos e até mesmo na diversidade das políticas ideológicas governamentais ao longo dos últimos séculos, quer sejam elas as liberais, as socialistas, as associações independentes e não-alinhadas, o terceiro setor, etc.

Associadas, essas ideias constituem a complexidade que é a concepção da Modernidade, instituindo, de acordo com Canclini (2013, p. 33), “[...] um regime estruturado por suas questões específicas – o conhecimento, a justiça, o gosto – e regido por instâncias próprias de valor, ou seja, a verdade, a retidão normativa, a autenticidade e a beleza”, surgindo específicas espacialidades e temporalidades como interpretações estanques.

A crise da Modernidade e o alarde em favor da necessidade de novas maneiras de perceber/ler o mundo, também acaba por respingar teoricamente nas posturas caras para a esquerda, como aquelas de raiz marxista. É oportuno que se faça uma breve consideração sobre o Manifesto Comunista de Marx para verificar uma das versões ideológicas modernas, uma meta-narrativa. A teoria marxiana pode ser considerada finalista no sentido de que seria através da luta de classes, o motor da história deste, o surgimento da propriedade privada, que os sucessivos modos de produção surgem e sobrepõem aos antigos. E seria o capitalismo, o estágio da humanidade que iria criar todas as condições materiais para um futuro comunista, que emergiria de um processo revolucionário como resposta dos proletários às contradições do capitalismo levadas às últimas consequências.

Detecta-se então, o reconhecimento de Marx sobre a importância da racionalidade iluminista concretizada pela burguesia, que então cumpria a sua “missão histórica” de potencializar as forças produtivas, livrando o mundo da impossibilidade da não superação da escassez. Mas é interessante notar que entre os projetos modernos, o de Marx, é o mais ousado e notoriamente distintivo. Talvez seja este o motivo pelo qual o intelectual alemão tenha tido, direta ou indireta, uma influência sobre a humanidade que só pode ser comparada a de Jesus Cristo e Maomé (SINGER, 1980). Esta ousadia e distinção se faz notar na recorrência a práxis revolucionária como a grande expressão da superação da utopia romântica, ao propor uma ciência materialista para emancipar a categoria trabalhadora por meio da luta de classes.

Ainda no sentido das metanarrativas, a Modernidade vislumbra explicar o mundo através de modelos abstratos, de representações permeadas por leituras homogeneizantes, balizadas pela razão e pelo uso sistemático da Ciência. É uma luta incansável pela dominação do futuro através de ferramentas, como o planejamento racional, a institucionalização de sistemas racionais de regulação, relação e controle social. É a razão, na concepção modernista, que decidirá sobre o progresso, a justiça social e o bom desempenho organizacional da sociedade na busca do domínio dos condicionantes da escassez dos imperativos naturais. É ela que possibilitará a felicidade humana e será capaz de produzir, com o auxílio da Ciência, a verdade. Segundo Bauman (1999), ainda que outros conceitos-chave da Modernidade sejam os de civilização, desenvolvimento, consenso e universalização: Eva teria espaço para existir na pós-modernidade?

A pós-modernidade combate essa forma de pensamento, relegando mais importância aos pequenos relatos (e às perspectivas autonomistas), fazendo emergir narrativas mais específicas ligadas aos pequenos agrupamentos (as tribos e mesmo os movimentos sociais), que se fazem existir no meio de laços religiosos, esportivos, culturais, musicais, de gênero, de etnia, de trabalho, etc. É uma busca de delegação de autenticidade para outras vozes, fragmentárias. Todas aquelas leis gerais que fornecem explicações universais são postas de lado pelo propósito de valorização das diversas manifestações sociais e culturais, até então reprimidas pelo ideal modernista, que acabou por se mostrar totalitário diante da heterogeneidade (SILVA, 2003). Com efeito, para os pós-modernistas não existiria a história da humanidade, e sim, histórias que podem ser tão numerosas quanto o número de indivíduos do planeta.

Na pós-modernidade o que impera é a busca do gozo em detrimento do dever. Não estaria aqui, portanto, a oportunidade de reciclagem da cultura capitalista na maneira de produzir? Isso pode ser vislumbrado em dois sentidos axiais: a promoção/reforço do consumismo desenfreado através da manipulação da imagem que produz associações entre a mercadoria capita-

lista e um estilo de vida mostrado como libertador para cada indivíduo. E não somente isso: diante da instabilidade do capitalismo, na sua etapa globalizada, as concentrações se acentuam, o que torna o mercado mais restrito. Neste sentido a criação de produtos cada vez mais personalizados, através das tecnologias multifuncionais, bem como as obsolescências planejada e perceptiva (fábrica de insatisfação com aquilo que se tem e desejo com aquilo que está por vir), passam a ser fundamentais ao capital. Imaginem a maçã da Eva na pós-modernidade, ela teria várias cores, produtos de diferentes usos, brilhos e até *mouses* com maçã mordida, imitando o símbolo de Nova Iorque.

É na esteira desta sociedade que se instalam novas patologias e a banalização da vida: depressão, anorexia, bulimia, compulsões, transtorno de pânico e as violências praticadas em nome do vale-tudo para a satisfação pessoal.

Tempo e espaço: categorias-chave para entender a pós-modernidade

A crise da modernidade nos convida a reflexões sobre concepções, como as de nação, civilização, conhecimento, dinheiro, trabalho, Estado, linguagem, espaço, tempo, etc. No entanto, focaremos nas duas últimas.

Harvey (1993), traz uma feliz elucidação referente às categorias de tempo e espaço. Para ele, espaço e tempo possuem tantos significados quanto formações socioespaciais que existem sobre a face deste planeta. Cada concepção espaço-temporal é forjada em meio à prática cotidiana de reprodução social, onde o homem busca vencer constantemente suas fragilidades, constituindo assim, verdadeiros complexos civilizacionais, cada qual com suas percepções de tempo e espaço, que também se alteram. Mesmo para os indivíduos existe uma pluralidade de vislumbres, cujo suporte encontra-se na subjetividade de cada ser. O espaço e o tempo para uns pode ter conotações negativas ou opressivas, enquanto que para outros não.

Não se trata de uma recusa das definições objetivas de tempo e espaço, mas sabemos o quanto essas categorias foram essenciais para o exercício da dominação burguesa, que colocaria a sociedade à serviço do capital. Sabemos da importância do surgimento dos relógios na Baixa Idade Média europeia em meio às necessidades urbanas que afluíam com a pujança comercial. Controlar o tempo já significava controlar o dinheiro. O que é o significado do estabelecimento de um sistema universal de fusos horários senão estabelecer uma coordenação global do tempo a serviço da reprodução do capital? Ou então, o que são todas aquelas táticas extra e intrafábrica, realizadas pelos executivos das empresas na organização espacial? Basta lembrarmos da enorme importância dos mapas na era do primeiro grande impulso de ampliação dos horizontes geográficos gerado pelas grandes navegações, ou então, a racio-

nalização dos fluxos empreendida por Taylor e Ford, quando o Capitalismo Financeiro dava seus primeiros passos de gigante.

A busca pela aceleração do tempo de giro do capital, intrínseca à sua própria razão de existir, trouxe ao mundo uma série de inovações de superação espaço-temporal. As revoluções informacionais e a transição para regimes flexíveis de acumulação nos envolvem em meio a mudanças organizacionais, simultaneidade e aceleração dos ritmos cotidianos. Trata-se de um imperativo para a própria crise de reprodução de capital neste final de século, onde a produção de mercadorias/serviços pouco duráveis (obsolescência planejada), e a cada instante mais “inovada” (obsolescência perceptiva), juntam-se à exploração de novos nichos ligados à estéticas materiais e simbólicas, que passam a ter seus valores ou duração, corroídos num piscar de olhos.

Nos termos mais filosóficos da pós-modernidade, chama-se atenção para as intertextualidades, contrárias ao darwinismo social que enxergava as diferenças através das lentes de referenciais hierárquicos (SILVA, 2003). Os pós-modernos refutam esta visão. Os códigos temporais pós-modernos catapultam para o caótico, o descontínuo e o efêmero, não conseguem ver aplicação das palavras ordem, linearidade e eternidade sobre a categoria tempo. A História passa a não ser mais encarada como dotada de direção evolutiva, pelo contrário: se faz na pluralidade de histórias que, se tomadas em conjunto, possuem referência em um ponto. A preocupação passa a ser o instantâneo. Isso nos remete a outras questões relacionadas ao tempo. Se na Modernidade o tempo é visto como tendo uma conotação fortemente pedagógica, isto é, se traz a ideia de que é olhando para trás, para os processos históricos, que poderíamos retirar os aprendizados para o presente e o futuro, a pós-modernidade situa o tempo como uma categoria do presente: hoje temos numerosas qualidades de maçãs. Suculentas, com mais ou menos celulose, mais ou menos ácidas... Pobre Eva, não poderia escolher, provavelmente, que maçã morder!

É muito pertinente que aqui se faça uma relação com o hedonismo que a pós-modernidade aflora. Com a ênfase na produção de mercadorias e serviços instantâneos e descartáveis, não nos surpreende que aos poucos se estabeleça na mente das pessoas, o desapego à estabilidade. Se as relações do homem com o tempo fornecem os dispositivos que lhe orientam na sociedade, podemos colocar que vivemos em uma sociedade de momentos. Busca-se o benefício a curto prazo, revelando um distanciamento entre a ética do esforço e a realização dos desejos. Podemos tecer algumas considerações sobre esta questão. Uma delas é a própria negação da ideia de projeto, de planejamento. E isso passa a acontecer não somente porque o presente ganha uma importância gigantesca, mas também pelo fato de as incertezas e o imprevisível estarem corroendo as noções de projeção. Diante destas novas atribuições ao tempo, principalmente em referência ao incerto e ao efêmero, que dilaceram o enten-

dimento dos efeitos práticos do planejamento, podemos ainda ousar colocar que isso traz implicações em diferentes níveis da sociedade.

No nível mais individual é nítida a percepção de medo e insegurança das pessoas diante do futuro. Esse medo direciona a subjetividade à necessidade de garantia de alguma “segurança” na nébula daquilo que está por vir. Neste sentido, parece coincidência a proliferação de igrejas neopentecostais abarrotadas de gente em horários de culto? É bom que lembremos: o Neopentecostalismo difere-se do Pentecostalismo por pregar, em meio a uma sociedade dualista (coisas de Deus ou do Diabo), a prosperidade, já que esta é o sinal mais claro e glorificante da proximidade com Deus.

Em níveis empresariais, a volatilidade cancela o planejamento a longo prazo, e aí residiria a preocupação capitalista na aceleração de giro do capital, bem como métodos de espoliação global através dos circuitos financeiros hipertrofiados. Tratam-se de táticas de saque generalizado que em nada devem à rapina praticada no Colonialismo, iniciado no século XVI. É justamente diante deste horizonte inseguro que as empresas, por exemplo, investem mais em propaganda. Não se trata somente da simples criação da imagem para além da mercadoria que quer se vender. É isso, mas não somente isso. A imagem da propaganda deve construir noções associativas com tal marca como “respeitabilidade”, “qualidade”, “prestígio”, “confiabilidade” e “inovação” (HARVEY, 1993, p. 260). E mais: deve gerar constantes insatisfações com aquilo que se tem por meio da apresentação daquilo que está por vir. Assim, o consumidor torna-se um “acumulador de sensações” (BAUMAN, 1999, p. 91).

No âmbito das relações entre os seres humanos, a subjetividade dos indivíduos fica cada vez a mais à mercê da temeridade. Trata-se de uma sensação que reluta na própria ideia de solidão, mas que paradoxalmente, evita o estabelecimento de vínculos estáveis que possam impedir uma disponibilidade do indivíduo a novas experiências e oportunidades. Desse modo, a coletividade parece diluir-se na concepção de ineficiência na busca pelas satisfações. É então que se configuram redes relacionais de momento, efêmeras e isentas de qualquer compromisso.

Existe ou não um espaço pós-moderno?

Tomando aqui como ponto de partida a análise espacial de David Harvey, sob uma ótica mais econômica, consideramos inicialmente os ajustes espaciais implantados com a revolução técnica-científica-informacional, sendo instituídos como resposta à crise de acumulação durante a década de 1970. O conjunto de inovações técnicas de mobilidade e gestão desse contexto concretizou a ofensiva do capital sobre o trabalho, fazendo emergir uma forma de acumulação flexível. Tal ofensiva não só oxigenou as possibilidades

do capital naquele momento, como permitiu às burguesias (originárias dos centros do Capitalismo mundial) uma recuperação generosa dos seus lucros durante as décadas.

Em realidade, as inovações do contexto colocado, ainda em desenvolvimento, fazem parte “do processo de aniquilação do espaço por meio do tempo que sempre esteve no centro da dinâmica capitalista” (HARVEY, 1993, p. 264), ou então, é o que Bauman (1999) chama de a “grande guerra de independência em relação ao espaço”. Os territórios modernos, areolares por excelência, passam então cada vez mais a dividir/disputar espaço, com uma configuração territorial nova: as redes. Percebe-se agora uma nova forma de configuração do espaço, operada pela descontinuidade dos territórios-zona que estão ligados através de um território-rede. Trata-se nitidamente de uma fragmentação.

Porém, a realidade reticular parece estar de fato implodindo o mundo com a derrubada de barreiras espaciais, através da tecnologia de informação. Isso confere ao capital a desnecessidade de reconhecimento espacial e temporal, posto que suas transações ocorrem em tempo real. Mas os efeitos da globalização (aqui entendida para além de expressões simplórias como “aldeia global”) são geograficamente homogêneos e homogeneizantes? Qualquer olhar sinaliza uma resposta negativa. As conexões das redes estão longe da universalização e sequer logram dissipar as exclusões já existentes. Os usos do espaço não somente são diversificados, como também indicam a diferenciação entre aqueles que os utilizam. A mobilidade sobre o espaço é extremamente diferenciadora, tal como a sua velocidade. Muitos, neste mundo pretensamente global, estão fisicamente presos às restritas porções espaciais do local, embora grande parte deste, seja alvo passivo do bombardeio de imagens de todo o mundo disponibilizadas pelas tecnologias da informação. Mesmo neste sentido, a propósito, há a assimetria.

Note-se aqui que a distância, “longe de ser um dado objetivo, impessoal e físico, é um produto social” (BAUMAN, 1999, p. 19). Cabe somente aos integrantes das burguesias, o luxo de esnober as fricções espaciais e comportarem-se como “turistas”, que vivem no tempo e movem-se por prazer ou possibilidades racionais. Já os “vagabundos” de Bauman (1999), isto é, os refugos indesejáveis, movem-se por que são empurrados pela falta de opções suportáveis. Trata-se, no entanto, de uma mobilidade que não raro mostra seus obstáculos, haja vista, as leis de imigração ou nacionalidade. Eis a perversidade da globalização: sua seletividade engajada com libertação do capital.

Mas esta aniquilação espaço-temporal tem muitos desdobramentos. Em termos sociais, a culinária mundial, por exemplo, pode estar em qualquer prato situado em um dos nós globais. Trata-se de um simulacro que disponibiliza no local um conjunto de configurações espaciais do mundo inteiro, ou seja, aqueles aspectos visíveis que geram a satisfação no ato de consumir,

pois se tratam de mercadorias. Não interessa aos consumidores saberem a forma pela qual aquelas mercadorias que fluem pelo mundo são produzidas, ou melhor, permanecem ignorantes àquilo que fornece as configurações espaciais. O cinema e a música cumprem um papel similar. Neste sentido, o turismo, um mercado em explosão, pode fazer deste simulacro algo mais real quando, aliado a uma boa propaganda baseada na propulsão de estereótipos locais, imagens-fantasia seriam criadas (HARVEY, 1993, p. 271).

O espaço geográfico, na medida em que tem as suas dimensões cartesianas superadas, confere aos detentores do capital ampla vantagem, já que estão menos presos aos condicionantes territoriais. Sendo assim, os poderes líquidos do capital rumam em direção a uma liberdade quase sem limites, o que representa um risco para aqueles que estão presos ao local, como também para as fronteiras territoriais do Estado, erodidas pelos monopólios transnacionais. E este mesmo Estado, quando devidamente cooptado, não desaparece ou se minimiza como propagam alguns, mas sim, se (re)funcionaliza, limpando os possíveis caminhos espinhosos para o capital.

A desterritorialização, para uma posterior territorialização mais lucrativa, é um grande trunfo na luta de classes atual, pois vivemos um momento de concorrência ainda mais acirrada. A dispersão espacial (dispersão concentrada, como é obvio no capitalismo) de plantas industriais mundo afora é testemunha deste processo, e o Brasil, não foge à regra. Porém, em meio àquilo que possa nos remeter a uma realidade espacial abstrata, existem sim ações locais ou estatais que podem dotar seus territórios de trunfos importantes para atrair ou não o capital desejoso de autorreprodução: eis as guerras espaciais que podem assumir diversas formas, dentre elas a guerra fiscal. Resultado: “produção da fragmentação, da insegurança e do desenvolvimento desigual efêmero no interior de uma economia de fluxos de capital de espaço global altamente unificado” (HARVEY, 1993, p. 267).

Há ainda que se considerar, a não menos importante desmaterialização da moeda, que conferiu ao capital uma excelente oportunidade de buscar sua reprodução ampliada sem percorrer bases materiais. Esse processo forneceu aos capitalistas tanto um notório poder frente às contingências espaciais, quanto os tornou cada vez mais instáveis e vulneráveis. Mas ao menos por enquanto a experiência parasitária do capital financeiro, que se aproveita das possibilidades de rejeitar a produção, não somente tem como *input* capitais originários na esfera material, como também não está imune às crises originárias justamente por suas características antimateriais.

Últimas reflexões sem ter finalizado: e se a Eva estivesse de dieta?

A tradição moderna fincou sua estaca inteligível tanto num significado quanto numa direção que seriam unitárias. Imbricados, formaram uma sólida ideia, alavancada pela cultura ocidental, segundo a qual, se considerava como o “[...] nível mais evolutivo alcançado pela humanidade em geral e, baseado nisso, sentia-se chamada (???) a civilizar, mesmo a colonizar, converter, submeter todos os povos com os quais entrava em contato” (VATTIMO, 2003, p. 49). Nesse sentido, prevalecia o raciocínio de que as ações históricas caminhavam num sentido progressivo, guiado pela razão providencial, através da qual se poderia chegar à última das perfeições.

Desse modo, acabamos por atracar no porto da dicotomia entre um passado arcaico e estável, e um futuro racional e evoluído. Assim, foi sendo empreendida a noção de ruptura, que demarcava o tempo através de uma série regular de datas, graças ao qual, os acontecimentos são imaginados sucessivamente, do atraso ao progresso. Não por acaso, a lógica dual do estático e do dinâmico, do atraso e do progresso, da conservação e da evolução, são linhas que nos acompanham nas práticas sociais até os dias atuais, o que levou Latour (1994, p. 41) a afirmar que “quem nunca sentiu vibrar dentro de si esta dupla potência, ou quem nunca foi obstinado pela distinção entre o racional e o irracional, entre falsos saberes e verdadeiras ciências, jamais foi moderno”.

Este breve texto serviu como uma reflexão assumidamente introdutória para sinalizar que, talvez, tenha passado da hora de desconfiarmos de algumas prerrogativas centenárias, na maneira de interpretar o espaço geográfico. A contemporaneidade vem sendo bem mais complexa do que as categorias do Iluminismo pareciam supor. Defensor de um projeto de realização humana, o planejamento moderno criou e recriou um mesmo modelo que, embora pintado com tinturas diversificadas, calca-se na mesma ideia de homem racional, científico, livre e autônomo, que o Iluminismo tanto se esforçou para alavancar. Infelizmente, com a crise da sociedade atual, em meio ao Capitalismo flexível, trata-se de um indivíduo, cujos limites estão bem evidentes.

Ainda vale destacar que um cenário de incerteza nos traria, entretanto, novas possibilidades investigativas. Outras maneiras de viver a vida, e no revelaria ainda, que não existem apenas maçãs. Se nos vêm sendo retiradas as promessas da Modernidade, também não podemos esquecer que elas nos empunhavam grandes responsabilidades. Naufragadas, o futuro é um terreno aberto de imprevisíveis consequências, mas emocionadamente tenso. Com efeito, a pretensão à totalidade instituiu um finalismo por vezes asfíxiante que, sob a égide da vontade de democracia, de igualdade, de desenvolvimento, de liberdade e de cidadania, endividou-nos com algo que não encomendamos,

mas do qual somos tributários. E isso, de fato, influenciou intensamente as maneiras através das quais passamos a experimentar o espaço e o tempo, e a constituir novas e infinitas espacialidades e temporalidades. Quem sabe, talvez pela primeira vez em muito tempo, somos simultaneamente bem mais e bem menos livres do que imaginássemos ser. Cabe investigar ainda mais a emergência dessa descontinuada sociedade para entender realmente o valor de comer uma maçã.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as Conseqüências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France Pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

BATISTA, Bruno Nunes; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A Geografia do Mal: um Arquivo à Sombra do Denuncismo**. Revista de Geografia (Recife), Recife, v. 35, n. 1, 2018.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação Intercultural e Pós-modernidade**. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2003.

SINGER, Peter. **Marx**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade: uma Teoria Social da Mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VATTIMO, Gianni. A Filosofia e o Declínio do Ocidente. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). **Para Navegar no Século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

6

Nem só de mapas se faz a Geografia: os diferentes nas aulas de Geografia

*Rúbia Aparecida Cidade Borges;
Ivaine Maria Tonini*

Resumo

Esse artigo visa publicizar algumas discussões que dizem respeito às práticas homogeneizadoras de identidades na escola, de modo a, através das aulas de Geografia, desnaturalizar discursos sobre as minorias e/ou grupos socialmente desfavorecidos (nessa escrita chamados de *diferentes*: mulheres, público LGBT, negros e refugiados), contribuindo para superar a subjetividade contrária à promoção dos Direitos Humanos e oportunizando a desconstrução de estereótipos presentes no senso comum. Para tal, os ditos dos alunos de 9º Ano de escola pública municipal foram coletados, no ano letivo de 2016, e foram analisados com o apoio da bibliografia selecionada, a partir dos pressupostos dos Estudos Culturais e do ensino contemporâneo de Geografia Escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Estudos Culturais. Direitos Humanos. Minorias.

Abstract

This article aims at publicizing some discussions regarding alternatives to the homogenizing practices of identities in the school, in order to denaturalize discourses about minorities and/or socially disadvantaged groups through geography classes (women, LGBT people, blacks and refugees), contributing to overcome subjectivity contrary to the promotion of Human Rights and opportunizing the deconstruction of stereotypes present in “common sense”. To that end, the students of the 9th year of municipal public school

were collected in the academic year of 2016 and analyzed with the support of the selected bibliography, based on the assumptions of Cultural Studies and contemporary teaching of School Geography.

Keywords: Geography Teaching. Cultural Studies. Human Rights. Minorities.

Problematizando os Direitos Humanos e os *diferentes* nas aulas de Geografia¹

Este artigo trata sobre Direitos Humanos e demandas de minorias/grupos socialmente desfavorecidos, como temas pertinentes para serem refletidos nas aulas de Geografia. O objetivo deste estudo foi levar os alunos a se mobilizarem, questionarem e (re)construírem ideias, pensamentos e opiniões sobre essas minorias e grupos sociais, a partir da articulação entre o tema dos Direitos Humanos e os pressupostos curriculares e metodológicos da Geografia.

Nessa escrita, se assume Direitos Humanos como o direito à vida, condição primeira sem a qual deixam de existir os outros direitos, e o reconhecimento da dignidade intrínseca do ser humano, sendo que a opção religiosa, a origem étnica, a orientação sexual, o gênero, o local de nascimento, dentre outros, não podem ser considerados como dados pertinentes na construção da cidadania e na qualificação do sujeito de direitos. Sendo a dignidade a base dos Direitos Humanos, Benevides define o termo como sendo:

[...] aquele valor (sem preço!) que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito e à segurança, contra a opressão, o medo e a necessidade, com todas as exigências que, atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização (BENEVIDES, 2015, p. 12).

A opção por trabalhar esse tema nas aulas de Geografia veio da percepção de que, associado ao fato dos alunos habitarem áreas marcadas pela vulnerabilidade social e econômica, muitos deles têm seus direitos negligenciados e violados sistematicamente. Estão em permanente risco de violação de suas integridades físicas, não têm acesso à saúde digna, educação de qualidade, infraestrutura e moradias adequadas. Concomitantemente, no entanto, também são agentes de violações de direitos ao fazerem *bullying* com colegas e ao compartilharem em redes sociais postagens racistas, machistas e homofóbicas, por exemplo. Pensar essas questões, em aula, aproxima a Geografia da vida dos estudantes, melhora a interação entre eles e os professores e, prin-

1 Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

principalmente, cumpre na escola o papel de incentivar a cidadania, a busca por melhores condições de vida e a criticidade.

Uma educação com e para os Direitos Humanos deve direcionar os/as estudantes ao entendimento de como as várias relações entre preconceito, falta de perspectiva e suas condições de vida são construídas pelas estruturas políticas, econômicas e culturais da sociedade em que estão inseridos.

Vale enfatizar, no entanto, que ao trabalhar questões referentes à igualdade, liberdade e cidadania, que são de importância social inquestionável, é preciso manter-se atento às conexões com pressupostos teóricos, curriculares e metodológicos dos componentes curriculares presentes na escola.

Assim, não é necessário abrir mão das habilidades e competências que podem ser desenvolvidas pelos alunos, através da Geografia Escolar. É preciso conciliar a discussão das questões sociais com o uso da Cartografia, com a análise da espacialização de fenômenos, com o estudo da distribuição das desigualdades socioeconômicas no espaço, com a consideração da interferência das questões culturais e religiosas no modo de vida das populações, entre outros temas previstos pela disciplina. Porque privar esse aluno daquilo que a Geografia (ou de qualquer outro componente curricular) pode acrescentar em seu desenvolvimento, é contribuir para a permanência dele em uma situação de carência e desigualdade, em relação a outros jovens estudantes que terão melhores oportunidades. Diante disso, a escola deve ter o papel de acolhimento, de desenvolvimento da cidadania e da reflexão social, mesmo que tenha como objetivo inicial, sobretudo, a aprendizagem formal dos/as alunos/as. Não se apropriar dessa função é contribuir para que se perpetuem condições de desvantagem da maioria da população em relação a uma minoria privilegiada.

Ao propiciar novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos, até então sob o jugo dos estereótipos e dos preconceitos, a desmistificação de representações que daí resultam, torna-se fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção e de sistemas de crenças por meio dos quais se produz esse duplo engano e se legitimam relações de força extremamente assimétricas. Assim, Zitkoski e Genro (2014), destacam que os espaços educativos devem ter a capacidade de trabalhar com segmentos socioculturais que ainda não foi capaz de reconhecer, como o religioso, o cultural e o socioeconômico. Entre outros assuntos, os autores destacam o direito de ir e vir, o acesso à moradia, à segurança alimentar, o enfrentamento à discriminação, como temas básicos para se educar e promover Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos visa contribuir para que o espaço escolar seja um ambiente de respeito a essas diferenças, de igualdade de oportunidades e de forte disposição para o embate de quaisquer formas de violência. A educação é um espaço privilegiado para a promoção dos Direitos Humanos e, contribui para a difusão de práticas e condutas através do tra-

balho sistemático e intencional nas escolas. É papel dessa instituição, dentre outros, oportunizar a cidadania através de práticas educacionais que socializem sistematicamente com os conhecimentos acumulados pela sociedade, permitindo que os estudantes se apropriem dos bens culturais historicamente produzidos. As escolhas pedagógicas para essa pesquisa buscaram, portanto, problematizar as questões envolvendo diferença x igualdade e aproximar os/as alunos/as da temática dos Direitos Humanos, fazendo-os cientes de que são como nós todos, sujeitos de direitos.

Pensando nesse alunado, é preciso lembrar que os Direitos Humanos são a luta pelo reconhecimento da dignidade humana, apesar das diferenças que constituem os indivíduos. É a legitimação de direitos e garantias pelo simples fato de, apesar de tudo e de qualquer coisa, sermos todos e todas, seres humanos. Essa ideia apresenta-se como um grande arcabouço, onde infinitos temas e assuntos poderiam ser considerados. Essa pesquisa se propõe a tratar dessa temática com base na garantia/violação dos direitos de grupos que fazem parte do convívio dos alunos, sendo que muitos deles estão inseridos, inclusive, nesses segmentos sociais: mulheres, homossexuais e negros. Os refugiados também serão abordados, por se fazerem presentes na comunidade escolar e despertarem nos alunos questionamentos, preconceitos e até medo, em muitos dos casos.

Esses grupos sociais são nomeados como *diferentes* pela sociedade, por várias ordens, desde desqualificação profissional ou desfavorecimento econômico. São marginalizados por terem suas identidades distintas daquilo que se julga como norma e por terem inferiorizadas suas diferenças (nessa escrita: mulheres, público LGBT, negros/as e refugiados/as).

Os diferentes como possibilidade de experimentação na Geografia Escolar

Realizaram-se distintas práticas pedagógicas (aula expositiva, discussões a partir de vídeos, textos, charges, etc.), para mobilizar entendimentos dos alunos sobre Direitos Humanos e os *diferentes*. As aulas foram organizadas inicialmente, de modo a mobilizar as ideias trazidas pelos alunos sobre cada tema para, posteriormente, promover a discussão dos assuntos frente as novas reflexões, proporcionadas pelos textos, charges, vídeos, mapas e pelas propostas didáticas trazidas por mim, para as turmas. As manifestações dos alunos, em aula e por escrito, foram a base de análise da pesquisa aqui discutida.

Vale salientar que esse estudo não teve como objetivo, ou melhor, não buscou uma relação de causa-efeito, do tipo: hoje o discurso do meu aluno é “x”, após a aula de Geografia será “y”. Antes foi uma tentativa de mobilizar

pensamentos, problematizá-los, questionar com meus alunos o senso comum. Problematizar os discursos, no caso desse trabalho, implicou não em acreditar nos enunciados ou tentar encontrar verdades, mas sim mapear os discursos, examinar, mostrar suas relações, perceber suas condições de existência, enfim, colocar o que é dito em movimento.

Embora, em vários discursos institucionais, se diz que intenciona a valorização da diferença, percebe-se, fortemente, a presença das culturas hegemônicas nas propostas curriculares das escolas. A maneira de viver e conviver dentro de padrões (heteronormativos, androcêntricos e racistas) rejeitam, em geral, os desacordos, como possibilidades legítimas de convivência. Dessa forma, as práticas escolares através do currículo contribuem para o silenciamento, o que gera a subestimação do papel dos grupos minoritários em quantidade e/ou situações normais. Com isto, mesmo o acesso dos alunos e de suas diferenças seja universalizado pelas leis vigentes, as práticas, os currículos, os métodos e os materiais didáticos são pensados para só um público, para o normal: heterossexual, branco, cristão e sem distorção idade-série, por exemplo.

Esses significados dominantes, transformados em enunciados, constituem os discursos que frequentemente tentam normalizar práticas textuais e repertórios de imagens consideradas realidades e úteis, definindo formas regulares de ver o mundo, de encontro com aquilo que é senso comum. É necessário dar-se conta dos discursos veiculados nas práticas escolares, ou, como Fischer (2011, p. 239) destaca, ao tratar das contribuições de Foucault para a Educação, é preciso “pensar as relações de poder nos espaços mínimos, nas menores práticas, ali onde efetivamente se disseminam verdades sobre como existir na condição de homem, criança, pobre (...), homossexual, negro, oriental, ocidental, indígena”. É preciso desnaturalizar as escolhas curriculares e metodológicas que fazem com que nós, professores, sejamos cooptados pelo sistema para trabalhar a favor do modo hegemônico e dominante. Ou, ao contrário, para que possamos permitir e incentivar a problematização das ditas verdades na procura de construir conhecimento com o aluno.

A rotina escolar, com todos os seus constituintes, está determinada pela distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas, de forma que as desigualdades sociais são mantidas através da participação ou não desses membros. Além disso, as escolas produzem discursos, presas que estão na relação inseparável entre cultura, regimes de verdade e poder. Por tudo isso, a escola é, embora *locus* do cuidado, também lugar da violação de direitos, da manutenção de desigualdades sociais, da reprodução de preconceitos e intolerâncias por parte dos alunos, docentes, gestores e políticas públicas.

A Geografia, como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, tem sua parcela de contribuição no processo de normatização e desconsideração das identidades, que fogem da dita normalidade, na medida em que atribui significados ao lidar diretamente com aspectos peculiares das sociedades, como elas se organizam, o que plantam, como tratam suas mulheres e suas crianças, como transformam o meio natural, etc. Esses significados dados as coisas e as pessoas, podem estar à serviço da celebração da diferença e da desconstrução de discursos homogeneizantes ou, do contrário, podem ajudar a hierarquizar identidades e naturalizar silenciamentos.

De forma simplificada, a Geografia cumpre, na escola, o objetivo de propiciar o pensar e o refletir o espaço geográfico nas suas diversas escalas, relacionando natureza e sociedades humanas, compreendendo relações regionais, locais e globais com a ajuda de imagens, leituras, fotos, vídeos e pesquisas. Ou ainda, pode-se dizer que cabe à Geografia desenvolver um olhar crítico e questionador a respeito do espaço geográfico, permitindo que o aluno perceba que seu bairro, seu país, sua comunidade, etc., constituem-se na inter-relação entre o meio físico e as atividades humanas (com suas intencionalidades, especificidades e características econômicas, sociais e culturais) e que se modificam ao longo do tempo.

Doren Massey (2011), que discute a Geografia frente à contemporaneidade, ao avanço da Globalização e à evolução do Capitalismo, justifica a abordagem dos temas trazidos pelos Estudos Culturais aos estudos em Geografia e (por que não, embora não seja objeto de estudo da autora) aos currículos e livros didáticos dessa disciplina nas escolas. Em primeira (ou última) análise, a Geografia é a ciência do espaço. E esse espaço está constituído, e constitui também, identidades e diferenças, consolidações e violações de direitos, conforme podemos estabelecer através da abordagem da autora.

Para ela o espaço é, primeiro, feito de “inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno”. Em segundo, o espaço é “possibilidade de existência do multicultural” e, finalmente, o espaço seria algo sempre “em construção” (MASSEY, 2011, p. 29). A combinação desses pressupostos justifica (ainda que não se faça necessário) a preocupação que deveria ter a Geografia com a questão dos Direitos Humanos e das chamadas minorias, ainda mais quando aplicados à educação.

Pois, conforme defende Massey (2011), se o espaço é de inter-relações, inclusive de identidades e diferenças, estas não são prontas, não estão dadas, mas antes se constroem no interior dessas mesmas relações, compreendidas como práticas encaixadas, num entendimento relacional do tempo. Dessa forma, as nossas identidades e também as de nossos alunos, juntamente com as diferenças que nos constituem estão em constante (in)definição também

com e através da nossa relação/entendimento/interação com o espaço. E, é nessa possibilidade de perceber o entorno, o local *vs.* global, e tantas outras demandas da Geografia Escolar, que se pode pautar o exercício de pensar os Direitos Humanos, os Estudos Culturais e as temáticas dele convergentes nas aulas de Geografia. Afinal, segundo a própria autora, a “espacialidade pode ser também, desde o princípio, integrante da constituição dessas próprias identidades” (MASSEY, 2011, p. 30).

Já o entendimento do espaço, segundo essa autora, como possibilidade de existência da multiplicidade, vem da ideia de que o reconhecimento da diferença e da heterogeneidade decorre desse mesmo reconhecimento em relação à espacialidade. É um distanciamento daquele entendimento do espaço como algo liso, uma superfície contínua, sendo antes uma esfera de coexistência de multiplicidades. Ou seja, a Geografia do mundo não pode ser elaborada a partir de um único protagonista (homem, branco, ocidental, etc.), mas sim através da coexistência de múltiplos protagonistas. Se, “não é a natureza a específica das heterogeneidades, mas a realidade delas, que é intrínseca ao espaço” (MASSEY, 2011, p. 33). Então não cabe discutir se as diferenças constituem espaço: isto está posto e dado. O que cabe é perceber como essas diferenças se apropriam desse espaço, quais diferenças/identidades prevalecem sua cultura e seu regime de verdade na constituição daquilo que é normal nesse espaço.

Finalmente, entender o espaço como algo aberto, de futuro ainda não determinado, como defende Massey, possibilita superar a inexorabilidade das narrativas, admitindo haver campo para que se constituam os *diferentes* e as diferenças. “O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros” (MASSEY, 2001, p. 32). Assim, identidades, diferenças e espaço podem se (re)construir através das interações, das lutas, da interferência da mídia, da política, das leituras e, por que não, da Geografia Escolar.

A Geografia Escolar deve oportunizar aos alunos/as a tomada de consciência das suas práticas socioespaciais e dos variados agrupamentos humanos, bem como a maneira como se espacializam coisas e fenômenos. Se fenômenos são espacializados em Geografia, se são possíveis espacializar mudanças climáticas, distribuições de vegetações determinadas, atividades econômicas, não seria possível espacializar deslocamentos de refugiados, tratamento dado aos gays nos diferentes pontos do planeta, a violência contra a mulher no Brasil, por exemplo? Kaercher (2014), destaca que a Geografia precisa dialogar com o mundo real, extrapolar o objetivo ingênuo de abastecer mentes com informações para utilização futura. Enfatiza a necessidade de uma Geografia para a vida. O que seria mais real do que os estigmas, os preconceitos e as violações de Direitos Humanos que afetam esses alunos de escolas públicas?

As aulas de Geografia devem oportunizar aos alunos a tomada de consciência das práticas socioespaciais suas e dos variados agrupamentos humanos, bem como a maneira como se espacializam coisas e fenômenos (Esta parte está repetida no parágrafo anterior). Ou ainda como bem define Filizola, para quem a Geografia deve lidar com a espacialização, frisando aspectos como:

- Onde? / - Por que aqui e não em outro lugar? - Como é esse lugar? / -Por que esse lugar é assim? / -Por que os espaços geográficos se dispõem dessa maneira no espaço? / -Qual o significado e o sentido desse ordenamento espacial? / -Quais os impactos gerados pelas localizações e pelos ordenamentos espaciais na vida das pessoas e dos lugares? (FILIZOLA, 2009, p. 21).

Frente a uma consciência contraditória, a Geografia Escolar pode estar a serviço de uma pedagogia e de um currículo alternativo. Embora não vá mudar as estruturas que determinam a maneira como vivem os alunos, como constituem suas identidades, pode, modestamente, fazer alguma diferença na vida desses jovens, desestabilizando algumas de suas certezas e verdades, mobilizando novas considerações sobre si mesmos e seus pares, contribuindo para a desconstrução de hierarquias identitárias que desqualificam e silenciam pessoas.

Pontuschka, Paganelli e Cacete, ao discutirem o ensino de Geografia, destacam que é esse tratamento da informação, dado pelo professor, que o transforma em conhecimento. Nesse caso, a seleção do que será trabalhado e as formas como ocorrerão às aulas, estão pensadas de forma a dar “voz” aos alunos, fugindo da simples memorização e cópia, ainda presentes nas aulas de Geografia. Assim,

[...] O professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 262).

Frente a isso, explicita Kaercher:

[...] Devemos repensar nossas aulas: como se ensina; como se aprende? Os conteúdos continuarão os clássicos, os do livro didático? Isso não é defeito algum. Podemos, no entanto, adicionar um tempero a esses conteúdos: o que eu quero ensinar quando ensino, por exemplo, urbanização, “geografia agrária”, “aspectos da natureza”, “globalização”, etc.? Que valores éticos, estéticos e políticos eu adiciono aos conteúdos? (KAERCHER, 2014, p. 82).

Respondendo brevemente a essas questões: podemos temperar o ensino da Geografia trazendo as minorias, os que estão em desacordo com a norma, os que fogem da heteronormatividade, os não-brancos, os não-homens, para as aulas de Geografia, de modo a dar-lhes visibilidade. Pois, como dito anteriormente, discutir Direitos Humanos serve também para

sensibilizar, para que de tanto ser dito e discutido, as práticas de discriminação, injustiça e violência sejam, pouco a pouco, compreendidas como desumanas por boa parte da população.

Pensando ainda na Geografia Escolar para a diferença e os Direitos Humanos, pode-se problematizar questões levantadas por Cavalcanti ao tratar sobre o que ensina a Geografia, articulando a escrita da autora com comentários envolvendo a temática desse trabalho. Para a autora,

O processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito à realidade, com base em uma perspectiva e em mediadores (conteúdos). A Geografia, como uma dessas aproximações, é um conjunto de conhecimentos construídos da perspectiva da espacialidade (CAVALCANTI, 2012, p. 136).

Sobre isso, fenômenos são espacializados em Geografia. Se são possíveis espacializar mudanças climáticas, distribuições de vegetações determinadas, atividades econômicas, não seria possível espacializar deslocamentos de refugiados, tratamento dado aos gays nos diferentes pontos do planeta, a violência contra a mulher no Brasil, por exemplo? (Também está repetido)

Cavalcanti argumenta que “a Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas sociais” (2012, p.150). Ao que, com mais razão, os Direitos Humanos são um assunto da Geografia Escolar, pois não somente trata das práticas da construção de cidades, manufaturas, atividades econômicas, fronteiras e territórios, mas também podem ser discutidas as leis, os direitos e as relações interpessoais. Pode tratar da mulher que habita essas cidades e seus desafios, do gay que embora desenvolva atividades econômicas e tenha muitas outras identidades, é reconhecido e discriminado pela identidade da sua sexualidade, do refugiado que procura romper com fronteiras e precisa se reencontrar e se reconstituir nas territorialidades que encontra no local de destino.

O ambiente físico, a preservação ambiental, as práticas sociais, por exemplo, são fruto desse jogo de poderes e dos discursos vinculados. São constituídos por aqueles que, no mundo real, constroem os espaços estudados pela Geografia, por aqueles que, sentados nos bancos escolares, estudam esses conhecimentos e por aqueles que selecionam quais conhecimentos são pertinentes de serem estudados. Todos esses sujeitos exercem poder e resistência, e são constituídos por discursos. O uso que fazem das e nas diferentes configurações espaciais, o que valorizam e dizem sobre elas também são atravessadas por essas relações.

Breves repercussões sobre os *diferentes* nas aulas de Geografia: Direitos Humanos, o negro/a, a mulher, o público LGBT e os refugiados

A diferença, segundo Stuart Hall (2005), é o ponto que articula a formação do sujeito e de sua identidade. Ou, colocando de outra forma, a identidade (de gênero, sexual, ética, religiosa, profissional, etc.) se constitui através da determinação da diferença ou por meio dela. Assim, usando o exemplo do autor, se é mulher porque não se é um homem, se é branco porque não se é negro, etc. Embora, inicialmente, a identidade pareça ser facilmente definida como sendo aquilo que se é, Silva alerta que a identidade é “o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (2010, p. 75).

Segundo o autor, esse pensamento demonstraria a tendência que temos em tomar aquilo que somos como norma ou referência para caracterizarmos e avaliarmos os *diferentes*, ou aquilo que não somos. A diferença ou identidade, não são, inocentemente, atribuídas aos indivíduos. Ambas, são o produto de disputas entre grupos situados, assimetricamente, em um jogo de poder; estão em disputa, traduzindo os desejos de diferentes grupos sociais, que buscam acesso privilegiado aos bens sociais e que fazem parte de relações mais amplas de poder.

Algumas lutas, vinculadas em seu conteúdo a defesa dos Direitos Humanos, como o movimento feminista e o de busca pela descriminalização do aborto, são tidos como negativos e associados à práticas criminosas, como “ladrão” e “pedófilo” nas escritas dos alunos. O fato desses diferentes fenômenos estarem juntos em uma mesma resposta não se trata de uma coincidência ou de uma escolha aleatória. Nos atrevemos a dizer, que essas palavras escritas juntas, explicitam o “regime de verdade” atribuído aos Direitos Humanos por algumas pessoas, baseado na criminalização de seus pressupostos e de sua defesa (BENEVIDES, 2015).

Retomando Simon (2013), se uma determinada “produção semiótica”, enquanto “produção de significado”, não acontece de forma arbitrária, que fatores socioeconômicos, culturais, religiosos e políticos, forjaram nesses alunos essa atribuição de significado ao conceito de Direitos Humanos?

Atravessados por esses discursos e por relações desiguais de poder, nas aulas de Geografia, ao tratar de Direitos Humanos, os alunos explicitaram em suas escritas, em seus ditos, uma série de “sentidos comuns” presentes na mídia e nas redes sociais, especialmente a ideia de que “os Direitos Humanos são coisa de bandido”. Outros alunos trouxeram a ideia da igualdade de tratamento e da liberdade de opinião e de ir e vir, para definir o que são Direitos Humanos. Embora correta, essa visão é bastante limitada, pois desconsidera o papel dos Direitos Humanos na garantia do suprimento das necessidades básicas dos

seres humanos (alimento, saúde, educação) e não incorpora o papel do Estado na garantia e manutenção desses direitos. Sobre essa “produção semiótica”, muitos são os *memes* e comentários nas redes sociais a respeito dos Direitos Humanos, quase sempre desqualificando sua importância e associando-o a defesa de bandidos em detrimento das pessoas de bem, sendo esse, como já lembrado, um dos gargalos para o reconhecimento da sua importância.

As populações em situação de vulnerabilidade social, são mais propensas a sofrerem violações de direitos em razão de suas próprias condições de vulnerabilidade. Mesmo assim, essas camadas mais pobres e menos esclarecidas da população acabam reproduzindo o discurso de uma parte da sociedade (com melhor poder aquisitivo, branca, cristã e heteronormativa) que se resente, justamente, porque os Direitos Humanos são requisitados, principalmente, hoje, para coibir às discriminações e violências contra essa população mais empobrecida: negra, com mulheres chefes-de-família e sem marido, criminalizadas, com pouca escolarização e empregos muito precários, vivendo da informalidade e da ajuda de programas sociais.

O próprio segmento da sociedade que mais necessita dos mecanismos de garantia de Direitos Humanos acaba por reproduzir os discursos que reforçam o enunciado de que “os Direitos Humanos são coisa de bandido”, o que dificulta a mobilização desses direitos para as reivindicações dessas comunidades. Dessa forma, e em parte por esse motivo, relações promíscuas se estabelecem com o poder público e outras lideranças (como traficantes, por exemplo) que, ao garantirem a essas pessoas algum direito (ou ao cumprirem com sua obrigação, no caso do Estado) o fazem como que por favor ou suposta generosidade, como fichas de atendimento no posto de saúde, cestas básicas, vagas em creches, moradias dignas, etc.

No entanto, verificou-se, fundamentada nas intervenções pedagógicas, uma resignificação do conceito de Direitos Humanos e a ampliação do sentido deste nos diferentes lugares, com uma aproximação do abstrato entendimento de direito com acontecimentos cotidianos dos estudantes. Então, mais apropriados da abrangência dos Direitos Humanos e de que eles devem/deveriam contemplar todos, conseguiram melhor perceber os direitos que lhes são garantidos, que lhes são negados e diferentes modalidades de violações relacionadas às especificidades de várias localidades do globo (nossa escola, Porto Alegre, alguns países e continentes). Assim, se de início, a ideia de Direitos Humanos era algo abstrato, distante, integrante do mundo das leis e normas, agora era algo um pouco mais próximo das suas vidas. Essa maior proximidade legítima tanto o conceito, em si, de garantia de direitos, como a pertinência do trabalho com essa temática em sala de aula.

Foram recorrentes nas escritas dos alunos o entendimento das violências estruturais e institucionais a que estão submetidos, em razão da desigualdade

socioeconômica do Brasil, como um descumprimento aos pressupostos dos Direitos Humanos. A violência institucional se caracteriza por estar associada,

[...] Às condições específicas dos locais onde ocorrem: nas prisões, nos hospitais, nas ruas, nos postos de saúde, no ambiente familiar, nas escolas, nos abrigos e nas casas de passagem, nos tribunais e ministérios, nos espaços onde há relações hierárquicas e vercais instaladas para assegurar uma situação contínua de mando e obediência (GIRON, 2010, p. 53).

Ao tratar da questão das mulheres na sociedade, em escritas levantadas através de mapas e textos, os alunos determinaram que as mulheres ainda se encontram em uma situação de desprestígio na sociedade atual em relação aos homens e percebem as dificuldades impostas às mulheres pela questão do gênero, como as diferenças salariais, a dupla jornada de trabalho e a violência. As escritas dos alunos trouxeram, fortemente, o “senso comum” sobre o que é “ser mulher” e o que é “ser homem” na nossa sociedade, inclusive com a existência de atividades laborais típicas de cada gênero, dentro do discurso patriarcal que permeia nossas práticas sociais.

O binarismo homem *vs.* mulher é uma invenção cultural, que precisa ser problematizada para que se possa compreender o quanto essas hierarquias geram e perpetuam desigualdades sociais. A questão do gênero, aqui discutida, aparece como constituinte da identidade dos sujeitos, da mulher e do homem, envolvidos na teia do fenômeno da violência e da desigualdade, e abrange relações que emergem como parte deles. Não são apenas as relações homem-mulher que são reguladas por ele, como também mulher-mulher e homem-homem, na medida em que o gênero é a construção social do masculino e do feminino, e regula as bases da constituição societária baseada em relações desiguais. Assim, “gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe” (LAURENTIS, 1994, p. 211).

Essas identidades são constituídas não somente em razão do gênero, mas também são atravessadas pelo lugar onde vivem essas mulheres, o tempo histórico, o acesso (ou não) à educação formal, o poder aquisitivo, a religião, o exercício da sexualidade, etc. Dessa forma, o direito ao voto, luta recorrente na quase totalidade dos países desde o início do século passado, são demandas influenciadas por questões econômicas, religiosas, políticas e culturais que extrapolam a simples garantia de um direito civil, pois esbarram em uma série de “produções semióticas” que externalizam o papel das mulheres nessas sociedades.

A distinção biológica é usada como justificativa para que cada um desempenhe seu papel social secularmente definido, que permite compreender e justificar as desigualdades sociais entre os sexos. A sociedade atual (glo-

balizada e capitalista) continua transversalizada por uma cultura de submissão e violência junto às mulheres, que são inerentes a uma ordem patriarcal e androcêntrica (que entende o homem como hierarquicamente superior). Isso decorre de discursos sociais e de uma educação pautada no feminino como dócil, frágil, apaziguador, necessitado da “proteção” e da “condução” do homem em razão de sua debilidade e inferioridade física, emocional e cognitiva. Como visto, nas escritas dos estudantes, as mulheres das famílias dos alunos/as são as responsáveis pelas demandas da casa e dos filhos enquanto os homens tem o papel de ser o “provedor”, que não participa ativamente do serviço doméstico ou se o faz, é como uma ajuda, um favor às mulheres.

Percebe-se na escrita dos/as alunos/as a hierarquia entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito à vida privada e ao comportamento sexual (“ficar falada”). Sobre essa maior liberdade sexual da mulher, percebida pelos/as alunos/as e pela sociedade (e criticada por ambos), e as diferentes constituições familiares decorrentes disso, dentre outros fatores, Márcia Arán (2003, p. 401) destaca que, desde a Segunda Guerra Mundial, a família nuclear foi abalada por modificações drásticas, especialmente na queda dos índices de fecundidade, na desvinculação entre sexualidade e reprodução, seguida pela queda no número de casamentos e pela possibilidade, cada vez mais requisitada, do divórcio. Essas circunstâncias possibilitaram maior rotatividade de relacionamentos, modificando o modelo de família que se tinha no Ocidente, até o início do século passado.

Sobre a violência contra as mulheres, embora cause indignação, é uma violência relativizada em muitas escritas dos alunos, que atribuem à vítima uma coparticipação no ato de violência, por ação ou omissão da mulher, em algum aspecto, que justifique os episódios de agressão. Nos comentários de muitos meninos que reprovam a agressão contra as mulheres, eles o fazem não por ser a violência uma violação ao direito de integridade delas, mas por certo “cavalheirismo”, uma noção de que não se bate em mulheres por serem “frágeis”. Ou seja, é retirada da mulher a condição de sujeito de direitos, tornando-a como algo a ser cuidado pelos homens e, algumas vezes, esse cuidado se dá pela associação de que aquela mulher agredida poderia “ser sua mãe, filha ou irmã”. Dessa forma, são merecedoras dessa proteção àquelas meninas/mulheres com um comportamento esperado, como aquele percebido pelas mulheres de suas famílias, sendo que o mesmo cuidado não é dado para àquelas que estiverem em desacordo com aquilo que o senso comum diz não ser “comportamento de mulher direita”.

Esse papel estabelecido à mulher faz parte de um sistema muito maior de negação de oportunidades, constituição de obrigações e padrões rígidos de comportamento em razão do gênero. Não é difícil encontrar na cultura, na religião e na História, vários motivos pelos quais as mulheres deveriam

ser vigiadas, resguardadas, desconsideradas e subjugadas pelos seres humanos providos de pênis. Ainda segundo Louro (1997), o desafio (inclusive da escola) está em demonstrar que não são as características biológicas sexuais que vão constituir o masculino e o feminino, mas antes o que se espera, o que se diz sobre, o que se valoriza e o que se representa sobre ambos, que determinam suas constituições.

Já nas escritas levantadas, a partir das aulas de Geografia, sobre a homofobia e suas percepções a respeito das identidades LGBT, ficou claro o constrangimento, principalmente dos meninos, em falar sobre o assunto, como se emitir opinião sobre isso pudesse rotulá-los como vulgarmente chamam, de “veados” e gays. De muitas formas, essa timidez, esse “silêncio sobre a diversidade sexual reflete uma forma produtiva do poder que regula o campo do enunciável” (PINHEIRO, 2015, p. 119). Essa censura e esse silenciamento são formas produtivas de poder, pois não somente os negam, como constroem e proliferam discursos. Ou, nas palavras de Foucault (2015, p. 30) “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam discursos”.

A ausência de problematização sobre a questão LGBT nos livros didáticos e nas proposições curriculares das escolas, acaba por estimular discriminações e preconceitos para com o público LGBT ou para com atitudes ou situações tidas como típicas de gays ou afeminadas na escola. Assim, perguntados sobre o significado de duas meninas abraçadas ou dois meninos, os/as alunos/as mostraram-se bem mais enfáticos em repreender a prática desse carinho entre os garotos, como se verifica em suas escritas.

Isso corrobora o entendimento de autores como Borrillo (2001), de que práticas homofóbicas não se encontram dissociadas de práticas machistas, na medida em que o princípio que fundamenta a intolerância parece ser o mesmo: desqualificação e menosprezo por características determinadas como femininas. Homofobia é nada mais que o terror à perda do gênero masculino, dentro daquilo que socialmente se atribuiu a ele: virilidade, violência, frieza. Essa diferença de tratamento ficou clara também na primeira questão sobre homofobia, onde a totalidade dos alunos não viu problemas em duas meninas se abraçarem, mas muitos (especialmente meninos) julgaram inadequado dois rapazes manifestando a mesma forma de carinho.

Assim, o homossexual masculino (ou o transgênero, ou o travesti) é hostilizado, por rebaixar-se à condição de mulher. Dessa forma, não somente a prática sexual diferente da heterossexual é demonizada, mas é execrado que a pessoa do gênero masculino tenha características mais femininas. Isso explica por que a homossexualidade masculina é mais perseguida do que a feminina, pois o *gay* supostamente não teria respeito aos atributos masculinos naturais do seu sexo biológico. Portanto, a homofobia também atinge a todos,

cujo comportamento não se encaixe na ordem clássica dos gêneros, inclusive homens sensíveis ou mulheres de personalidade mais forte e independente. Então, alunos não podem trocar carícias, mas é aceitável por eles e por seus professores que se xinguem e andem aos socos e pontapés, chamados por eles de “arreganhos”.

Os alunos, conforme se constatou pelas conversas em aula e por suas escritas, percebem o preconceito sofrido pelos homossexuais e declaram que é errado, inclusive condenam a violência contra os homossexuais, justificando que “ninguém tem direito de bater em ninguém por ser diferente”. Mas se o gay não deve apanhar, também não precisa estar muito perto. Conseguem perceber que um colega gay/lésbica ficaria triste e constrangido com xingamentos, mas demonstram que faz parte da sua afirmação de normalidade apontar traços de homossexualidade nos colegas. Não basta ser heterossexual, tem que parecer ser heterossexual e, nesse caso, ser homofóbico se faz necessário, o que podemos perceber através dos ditos dos/as alunos/as.

Sobre a identidade negra, quando perguntados se a situação do racismo está mudando no Brasil, alguns alunos disseram que a situação está melhorando, e usaram como exemplo as cotas raciais, que proporcionariam uma oportunidade de “subir na vida” aos jovens negros. Outros alunos, disseram que a situação está igual ou piorando, e citaram justamente as “cotas raciais” como um exemplo de discriminação, pois, segundo eles, fica subentendido que os “negros são menos capazes”.

As falas dos alunos demonstram um ponto facilmente percebido no cotidiano escolar, seja no recreio, em aula e no atendimento aos pais dos alunos: a escola, tal qual a sociedade da qual fazem parte, discrimina e inferioriza, através de agressões e xingamentos praticados pelos alunos, pela displicência de alguns/as professores/as junto aos estudantes, pelo atendimento pouco comprometido dos setores da instituição às dúvidas dos responsáveis pelos/as alunos/as. Enfim, ao “fechar os olhos” e esperar que, ao não expor o problema, solucionado ele estará, a escola estimula o preconceito. Como no mito de Procusto, a escola acaba por supliciar os alunos negros ao não dar-lhes voz e representatividade, ao não garantir a igualdade de direitos que advém da celebração das diferenças dentro do grupo.

Essa questão da suposta falta de empenho dos/as negros/as e de certa “vitimização” da qual os/as negros/as são acusados ao buscarem direitos, denunciarem discriminações e apoiarem causas que lhes permitam concorrer com os brancos em condições mais justas, pode ser percebida nos ditos de alguns/as alunos/as. Com o discurso de que “no Brasil os direitos são iguais para todos” eles desconsideram a questão do racismo como algo institucionalizado em nosso país, retroalimentado por décadas de descasos e omissões do poder público para com violações dos direitos dessas populações.

Sobre os motivos que levam os jovens das áreas de periferia, na maioria negros/as e pardos/as, a abandonarem a escola, as respostas dadas pelos alunos são bastante familiares à realidade em que estão inseridos e, vem de encontro, com aquilo que trabalhamos nas aulas de Geografia ao tratarmos do processo de Globalização: o aumento das desigualdades entre ricos e pobres, necessidade maior de qualificação para manter-se no mercado de trabalho formal, precarização das relações de trabalho e subemprego, entre outros. Assim, facilmente, os alunos estabeleceram essas relações e detectaram as dificuldades que José, amigo de Maria, teria para inserir-se no mercado de trabalho formal. Esse obstáculo, como já discutido nessa dissertação, leva a continuidade do “círculo vicioso” de miséria e discriminação pelo qual os/as negros/as são submetidos há décadas.

Todos, embora não se reconheçam como racistas, defendem que o Brasil é um país racista, dentro daquela constatação esquizofrênica da presença do fenômeno sem o agente executor. Essa aparente contradição repercute uma realidade presente na sociedade e na escola, admite-se que exista o racismo, mas de alguma forma culpamos os negros pela situação pelo qual são vítimas, apesar de que não consigamos explicar de onde tiramos essa opinião. Como diz Harari (2015, p. 151), “os preconceitos impregnaram a hierarquia imaginada em um nível ainda mais profundo da consciência humana”.

Sobre os refugiados, considerando que existem haitianos na comunidade escolar, as respostas dos alunos e suas manifestações em sala de aula demonstram que a identidade do haitiano se desconsidera em relação a quaisquer outras (de homem ou mulher, pobre ou rico, negro ou branco), causada pela falta de empatia para com aquele intruso na comunidade. Mesmo os negros colocam-se de forma superior à esses imigrantes, na ideia de que “além de negros, são refugiados”. Na hierarquia das identidades, eles encontram-se em posição mais desfavorável do que mulheres ou os negros, pois numa situação de igual pobreza, ainda enfrentam a dificuldade da cultura e do idioma. O mito que circula entre os alunos de que os haitianos são ladrões, dificulta ainda mais a integração e contato entre brasileiros, e as pessoas vindas desse país caribenho. O corpo nasce do entrelaçamento entre a natureza e a cultura. Questionados sobre a maneira como se referem aos colegas haitianos, os alunos alegaram que eles são diferentes e elencaram: Eles são negros “mais pretos”, vestem-se muito arrumados, as meninas adornam-se com laços e fitas nos cabelos muito bem penteados e são “muito educadinhos” e formais.

A comunidade onde está inserida a escola em questão, recebeu um grupo significativo de haitianos nos últimos anos, o que desestabilizou uma comunidade já marcada por dicotomias: moradores do bairro x assentados retirados da Prefeitura das proximidades do Aeroporto x invasões, e território de facção criminosa A x facção criminosa B, etc. Assim, novos tensiona-

mentos foram acrescentados, inclusive no cotidiano escolar, e é comum presenciarmos alunos dizendo que “não gostam deles (haitianos) porque são todos ladrões”. A identidade de toda uma população ser resumida ao rótulo de que são marginais, bem como a ênfase dada à questão dos refugiados tanto no Brasil como na Europa pela mídia, motivou uma abordagem mais sistemática dessa condição.

Ao tratar dos refugiados sírios e africanos que buscam chegar à Europa, não apareceram escritas de que os “refugiados tiram os empregos”, por exemplo. Isso remete à questão da tolerância, que alguns defendem quando tratamos de *diferentes* e Direitos Humanos. Toleramos o diferente, toleramos o negro, o deficiente, o refugiado, o gay. No entanto, tolerar ainda é discriminar, pois existe uma hierarquia embutida nessa relação social: não os ofendemos, fazemos alguma caridade para eles e até podemos ser “amigos” deles, mas ainda mantemos um afastamento, pois somos o dito “normal”. Assim, hipoteticamente, alguns alunos aceitam que outros países abriguem refugiados, desde que não seja o seu país, que não morem em seu bairro, divida com eles seu ônibus e sua escola, etc. Por isso, a tolerância não é o objetivo a ser alcançado, mas sim um convívio social onde a diferença seja vista como salutar, positiva e até desejada.

Um tema sem conclusão

Trabalhar com Direitos Humanos, com valores sociais justos, com empatia e empoderamento é trabalhar mergulhado em utopia. Ser professor é ser utópico. Especialmente em épocas difíceis, de ataques e desmontes àquilo que consideramos certo e bom, a docência é um exercício de fé, pois “todo professor é um crente, ainda que ateu seja” (KAERCHER, 2014, p. 242). Então, é a utopia que ampara esse texto: a esperança de que a educação e, quem sabe, a Geografia Escolar e minhas aulas possam, de alguma forma, ajudar meus alunos a buscar pelo que for melhor para si e suas famílias, através de um convívio respeitoso e solidário consigo e com o outro. Dito de outra forma, tenho fé de que a escola, além de ser um lugar de construção de saberes e aquisição de habilidades, possa ser também palco da compreensão e expansão de possibilidades, ou ainda, espaço de liberdade de (re)construção de identidades e celebração das diferenças.

Podemos temperar o ensino da Geografia trazendo as minorias, os que estão em desacordo com a norma, os que fogem da heteronormatividade, os não-brancos, os não-homens para as aulas, de modo a dar-lhes visibilidade. Pois, discutir Direitos Humanos serve, também, para sensibilizar, para que de tanto ser dito e discutido, as práticas de discriminação, injustiça

e violência sejam, pouco a pouco, compreendidas como desumanas por boa parte da população.

Embora não seja possível mensurar as prováveis mudanças de entendimento e comportamento dos alunos em relação às temáticas trabalhadas, vejo méritos em simplesmente mobilizar seus pré-conceitos e preconceitos, possibilitando-os exercitar uma argumentação que supere o “porque sim”, que cotidianamente utilizamos, para empregar, ainda que de forma incipiente, relações entre suas opiniões e textos, vídeos, discussões apresentadas na disciplina de Geografia e em outros componentes curriculares.

É preciso considerar a validade da tentativa de não fazer da Geografia Escolar um fim em si mesma, mas antes, uma Geografia como possibilidade de entendimento e, principalmente, de atuação no mundo. Extrapolar o acúmulo de informações, sob o risco de transformar nossas aulas em um elenco de curiosidades e informações isoladas sobre lugares e povos, como em um *Discovery Channel* pouco atrativo e de baixa qualidade e, assim, nos fazermos obsoletos. Ou, como nos fala Kaercher, fazermos uma Geografia Escolar que nos permita “humanizar a Terra com uma espacialidade mais justa e fraterna que permita aos estratos mais deserdados não só saciarem a fome de pão, mas também de poesia e fantasia” (2014, p. 254). A Geografia precisa, na escola, ter uma existência mais digna do que ser um repositório de curiosidades.

Para meus alunos, acredito que o percurso investigativo para o qual contribuíram, agregou a eles, a oportunidade de experimentarem o estranhamento em relação a si mesmos e seus pares, sobre como se percebem, como entendem suas identidades e diferenças em relação à seus pares, que se deem conta das violações de direitos que submetem e ao qual estão submetidos enquanto jovens, meninos/meninas, negros/brancos e gays/héteros da periferia de Porto Alegre. Ao espacializar essas demandas, dão-se conta de que o que sofrem não é só pelo que eles são, mas pela posição que ocupam no contexto social. E assim, melhorar suas vidas passa, principalmente, a modificar esse contexto.

Finalmente, o crescimento e a aprendizagem ocorrem no diálogo de homens e mulheres, adultos e jovens, comprometidos com a transformação das coisas em prol da melhoria da vida humana, da capacidade de criar e recriar. Acreditar nas pessoas, nos alunos, no potencial inerente a todos de se transformar é fundamental para uma educação em Direitos Humanos. Por isso, deve-se fazer a vigilância constante da nossa prática, daquilo que é transmitido nas entrelinhas da rotina escolar, na escolha dos conteúdos, na seleção daquilo que é dito, de como é dito e daquilo que é silenciado. Das coisas e das pessoas que são vistas ou são invisíveis no cotidiano da sala de aula.

Referências

- ARÁN, M. Os Destinos da Diferença Sexual na Cultura Contemporânea. **Estudos Feministas**. Florianópolis, jul-dez, 2013.
- BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Assuntos Avançados da USP, São Paulo, p. 1-11, 2015. Trimestral.
- BORGES, Rúbia A. Cidade. **Nem Só de Mapas se faz a Geografia**: os Diferentes nas Aulas de Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós Graduação em Geografia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/164639>>. Acesso em: 10/10/2017.
- BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia e Educação**: um Desafio ao Silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Brasília: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, MEC/INEP, 2009.
- CAVALCANTI, L. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: Proposições Metodológicas e Conteúdos Entrelaçados com a Avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.
- _____. Desafios de Foucault, a Teoria Crítica em Educação. **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FOUCALT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- GIRON, Maria Francisca Rodrigues. As Violências e seus Contextos. In: ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola (Org.). **Módulo 2: Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010. cap. 2.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma Breve História da Humanidade. Porto Alegre: 2015.
- KAERCHER, Nestor. Das Coisas sem Rosa uma Delas é a Pessoa: as Geografias do Manoel e do Nestor na Busca do Bom Professor. In: TONINI, Ivaine *et al.* (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAURENTIS, T. **A Tecnologia do Gênero**. In: Tendências e Impasses: o Feminismo como Crítica da Modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em Direitos Humanos e Tratados Internacionais de Direitos Humanos. In: SILVA, R. M. G. *et al.* (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 85-101.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma Nova Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence (Orgs.). Estudos Culturais: uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. **Direito Fundamental à Educação, Diversidade e Homofobia na Escola: Desafios à Construção de um Ambiente de Aprendizagem Livre, Plural e Democrático**. Educar em Revista. Curitiba, v. 39, p. 51-71, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/gf65vR>>. Acesso em: 01/01/2016.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIMON, Roger. A Pedagogia como Tecnologia Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONINI, Ivaine. Identidades Capturadas: Gênero, Geração e Etnia na Hierarquia Territorial dos Livros Didáticos de Geografia. 2002. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>>. Acesso em: 12/04/2016.

ZITKOSKI, Jaime José; GENRO, Maria Elly Herz. **Educação e Direitos Humanos numa Perspectiva Intercultural**. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 23, p. 237-245, 2014, jan-jun. Disponível em: <<https://goo.gl/2TvifY>>. Acesso em: 01/03/2016.

7

Jovens grafando relações entre idosos e cidade pela Cartografia Colaborativa Digital

*Juliana Carvalho Cardoso;
Ivaine Maria Tonini*

Resumo

Com a intencionalidade de se colaborar com uma Cartografia Digital proposta, a pesquisa desenvolveu uma metodologia rizomática para se grafar as relações entre os idosos e a cidade de Porto Alegre. Tal leitura-grafia foi construída pelos alunos do 3º Ano, Turma 312, do Ensino Médio do Instituto de Educação Flores da Cunha. A aprendizagem, baseada no estudo de demografia, conhecimento adquirido ao longo dos anos escolares na disciplina de Geografia, cujo estudo mais complexo se dá durante o Ensino Médio, através do estudo das populações – com ênfase na população brasileira – teve o estudo do envelhecimento da população como norteador da pesquisa. Para tal, aprofundamos os estudos, sob as lentes da Geografia e dos Estudos Culturais, para as transformações demográficas que acontecem a nível mundial, federal e estadual, discutindo questões de políticas públicas, panoramas sociais e econômicos dos diferentes discursos que constroem múltiplas facetas sobre a terceira idade. Apontamos nosso olhar para o cotidiano da cidade de Porto Alegre e miramos nas questões de infraestrutura e acesso à cidade, ao lazer e à saúde da população Idosa. Perante esse leque de possibilidades, acabamos por escolher, durante os percursos trilhados, aqueles caminhos que ofereceram sentido para a nossa cartografia das representações do envelhecer em Porto Alegre. Pretendeu-se com isso, além de abordar temas estudados em sala de aula, aproximar as gerações, observar os usos dos espaços na cidade de Porto Alegre e construir no jovem, uma consciência dos problemas sociais decorrentes do envelhecimento da popula-

ção brasileira, e os enfrentamentos que essa população tem em seu cotidiano. Todas as informações sistematizadas, referentes à população idosa de cada cidade, construíram o que se denomina atualmente de Cartografia Colaborativa Digital, onde, os dados e informações que coletamos ao longo da pesquisa serviram para compartilhar digitalmente e compor nossa colaboração na cartografia da página de internet “Mapeando o topo da pirâmide”.

Palavras-chave: Geografias. Idosos. Cidade de Porto Alegre. Cartografia Colaborativa Digital. Envelhecimento da População.

Abstract

With the intentionality of collaborating on a proposed digital cartography, the research developed a rhizomatic methodology to describe relationships between the elderly and the city of Porto Alegre. This reading-graphic was built by students of the 3rd Year of high school, Class 312, of the Institute of Education Flores da Cunha. Learning, based on the study of demography, knowledge acquired during school years of the discipline of Geography, but whose more complex study is given at high school level, through the study of populations - with emphasis on the Brazilian population - being the population aging studies our research guide. In order to do so, we deepen the studies, under the lenses of Geography and Cultural Studies, into demographic transformations that take place at the world, federal and state levels, discussing public policy issues, social and economic scenarios of the different speeches that construct multiple facets about third Age. We turn our eyes to the daily life of the city of Porto Alegre and aim at the issues of infrastructure and access to the city, leisure and health of the elderly population. Under this range of possibilities, we ended up choosing, along the trails traveled, the paths that gave us meaning for our cartography of the representations of aging in Porto Alegre. It was intended, besides addressing topics studied in the classroom, to bring the generations closer together, to observe the uses of spaces in the city of Porto Alegre and to build in the young person an awareness of the social problems resulting from the aging of the Brazilian population, and the confrontations on which this population has its daily life. All the systematized information about the elderly population of each city built what is currently called Digital Collaborative Cartography, where the data and information we collected over the research served to digitally share and compose our collaboration in the cartography of the website “Mapeando o topo da Pirâmide” (Mapping the top of the pyramid).

Keywords: Geographies. Elderly. City of Porto Alegre. Digital Collaborative Cartography. Population Aging.

*Olho o mapa da cidade como quem examinasse / a anatomia de um corpo... /
(é nem que fosse o meu corpo!) / Sinto uma dor infinita / das ruas de Porto Alegre
onde jamais passarei... / Há tanta esquina esquisita, / tantas nuances de paredes,
/ há tanta senhora bonita / nas ruas onde não andei / (e há uma rua encantada
que nem em sonhos sonhei...) [...] (Mário Quintana)*

Como poetiza Quintana, a cidade é aquela dos percursos e espaços cotidianos, do vai e vem dos sujeitos que a compõem e são compostos dela. Muitas vezes, assim como eles, caminhamos pela cidade para nos perder. Nos perder pelas ruas, nos perder pelas janelas, nos perder nas pessoas. Nos perder para descobrir. Nos perder para nos achar. Nos perder e assim, percebermos que estamos emaranhados em uma teia de diversidade de pessoas e atividades, formando um imenso universo de trocas cotidianas em seus diferentes espaços.

Olhar para a cidade é olhar para um organismo vivo, latente, pulsante, um verdadeiro caldeirão de interações sociais, políticas, econômicas e culturais. Essas interações transformam a cidade em uma rede tecida por diferentes fluxos, forças e movimentos, e permitem a composição de diferentes paisagens e lugares.

Viajar nas marcas de uma sociedade é viajar nas marcas que uma sociedade mais velha nos deixa. Forma-se, assim, uma heterogeneidade nas vivências das variadas gerações e as relações intergeracionais acabam por se redesenhar essa rede a cada nova transformação cultural e social que se apresenta ao longo dos anos. A cada transformação, novos panoramas, paradigmas e olhares são tecidos.

Um dos fios dessa rede é a população e os mais variados sujeitos urbanos que esticam, torcem e contraem essa rede de acordo com seus poderes e visibilidades. Alguns são colocados na invisibilidade por diferentes fatores e interesses intrínsecos que permeiam essas complexas relações sociais. Neste contexto, percebemos que os idosos acabam por ocupar um papel periférico na organização funcional da população e da sociedade.

O século XX, apresentou-nos um panorama até então desconhecido: o envelhecimento da população e, como todo desconhecido, urge a necessidade de se refletir essa nova mudança social. A estrutura etária da população mundial vem mudando nos últimos anos devido ao aumento da expectativa de vida, da diminuição das taxas de mortalidade e natalidade, e por transformações no contexto social, que contribuíram para a longevidade da população.

O envelhecimento da população apresenta desafios para a sociedade, uma vez que se criam demandas de ordem política, social, econômica, edu-

cacional e de saúde: não tem jeito, precisamos olhar para os velhos¹, esses que caminham devagar e parecem não ter pressa.

Perante a necessidade de se discutir o envelhecer devido às novas demandas que esse processo acaba por gerar, diferentes olhares são lançados aos que possuem espaço na dita Terceira Idade, afinal, experimentar a finitude humana no corpo é algo único frente aos valores do contemporâneo que acaba por destinar aos idosos um lugar social estereotipado. Tais valores quase sempre se colocam na contramão do papel real dos idosos na conjuntura atual da sociedade, uma vez que acabam criando o mito de que o processo de envelhecimento é um problema social (MINAYO, 2011).

Criou-se, então, um paradigma: dentro de uma mesma sociedade, é permitido à população que viva mais, embora, frequentemente, a esse envelhecimento não seja dado o auxílio de teor político, moral ou psicológico necessário para que o envelhecer seja uma fase mais tranquila na trajetória da vida humana.

O Ser Idoso – o tempo é um ponto de vista

Há dois sinais de envelhecimento: o primeiro é desprezar os jovens. / O outro é quando a gente começa a adúlá-los (Mário Quintana, 1978).

No auge dos seus 72 anos, o velho Quintana respondia em forma de poesia o que ele próprio sentia. Não é novidade para os leitores de Quintana encontrar um tom confessional em sua poética. Ainda que o sujeito lírico não possa ser confundido com o poeta em carne e osso, o próprio autor se definia como velho, e fazia provocações sobre esse tema. Velho é quem é um ano mais velho que a gente? (QUINTANA, 1978).

O conceito sobre o envelhecimento está relacionado com o período e a realidade social da qual o sujeito encontra-se inserido. Sendo assim, não existe um único conceito para se definir o envelhecimento. No Brasil, a Política Nacional do Idoso (PNI), Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, e o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, estabelecem que pessoa idosa é aquela com 60 anos ou mais.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) atualmente, do ponto de vista demográfico, para pertencer ao topo da pirâmide etária é preciso atingir os 60 anos de idade – isso nos ditos países em desenvolvimento, onde se encaixa a realidade brasileira, cuja expectativa de vida é, geralmente, menor se compa-

¹ O termo *velho* aqui utilizado é provocador, pois ele ainda é carregado de um sentido pejorativo historicamente ligado à representações negativas como feio e mau (que aparecem nas histórias infantis – magos, bruxas e madrastas). Hoje, utilizamos o termo *idoso*, em substituição ao termo *velho* embora essa parcela da população continue sendo concebida como seres inativos e improdutivos (FEATHERSTONE, 1998).

rado aos ditos países desenvolvidos. Já, para esses países, é considerado idoso, o sujeito que possui 65 anos ou mais (MOREIRA, 2000; CARVALHO, 2003).

É importante reconhecer que a idade cronológica não é um marcador preciso para as mudanças que acompanham o envelhecimento. Existem diferenças significativas relacionadas ao estado de saúde, participação social e níveis de independência entre pessoas que possuem a mesma idade. Ou seja, o envelhecer não é um processo homogêneo e acontece de forma diferente para cada sujeito (BRASIL, 2005).

Refletir sobre nosso próprio envelhecimento está longe de ser uma tarefa fácil. Envelhecer faz parte do viver. É um processo natural, vital, progressivo, universal e único, pelo qual todos os seres vivos experimentam desde o momento em que são gerados. Trata-se de um processo biológico com consequências psicológicas e que modifica a relação dos sujeitos com o ser e o estar no tempo e nos espaços, uma vez que a velhice não depende apenas dos dados biológicos: intervêm nessa condição, também, os fatores culturais.

Para Correia (2009), mesmo que tenham surgido leis que procuram garantir a proteção aos idosos, ainda há o descumprimento de políticas públicas e o desrespeito travestido no desamparo social e familiar, na falta de infraestrutura nos espaços públicos, no preconceito geracional, na violência física e psicológica, entre outros resquícios, nessa que Beauvoir (1990) chama de velhice indesejada. Indesejada, pois é considerada improdutiva no campo econômico e um fardo de inatividade para os ativos (BALTES, 2006), em uma espécie de sistema global de valores sociais.

Formam-se, então, subdivisões dentro da própria faixa etária: atualmente utilizam-se termos como “jovens idosos”, para os que têm entre 60 e 75 anos, “idosos idosos” para os que contam mais de 75 anos de vida e “idosos mais idosos” para os que possuem mais de 85 anos (DEBERT, 2004). Essa subdivisão informal, dentro do conceito de terceira idade, traz consigo inúmeras representações do dinamismo dos “jovens idosos”, que seriam participantes ativos na sociedade, embora aposentados.

Olhar para esses sujeitos que hoje mantemos certa distância, coloca-nos a refletir sobre nosso próprio destino, sobre os discursos presentes e os possíveis enfrentamentos futuros que nos serão apresentados. Mas quem são os sujeitos que compõe o topo dessa pirâmide etária?

Na nossa disciplina escolar, a Geografia, a temática do idoso está diluída entre as páginas sobre estudo da população, apontada nas pirâmides etárias e resumida nos parágrafos sobre expectativa de vida e gráficos sobre o envelhecimento da população. Mas os idosos só aparecem inseridos em gráficos sobre o envelhecimento da população nos livros didáticos de Geografia?

Não, os idosos não aparecem apenas nos gráficos. Eles aparecem, também, em poucas imagens. Nelas, está estampada a representação de uma

terceira idade satisfatória, com idosos brancos, pertencentes à subdivisão “jovens idosos” (DEBERT, 2014), ora com um sorriso por estarem em atividade em um grupo da mesma idade, ora por estarem entre os mais jovens. Como alerta Tonini (2013), as imagens no livro didático reforçam a memória visual dos estudantes, uma vez que são consideradas veículos dos significados e das mensagens simbólicas produzidas discursivamente. Com isso, as imagens se fazem pedagógicas por trazerem os significados ali inscritos. O estudante, quando entra em contato com o idoso em outros locais e em outros momentos, aquele primeiro significado trazido na imagem do livro, aciona sua memória e o coloca na direção da naturalidade dos posicionamentos a ele destinados.

São raras as vezes que o livro didático aborda o Estatuto do Idoso, embora o documento das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* de 2013, agregue à LDB a complementação da Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, onde, no seu artigo 22, determina que:

Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal, serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (2003).

Assim, a LDB sugere que as escolas ofereçam práticas escolares que contemplem a integração de gerações, através de reflexões sobre o direito dos idosos, baseado, primordialmente, no Estatuto do Idoso. Dessa forma, o movimento se daria em facilitar a tolerância, aproximar as gerações e, principalmente, formar cidadãos sensíveis aos Direitos dos Idosos constituindo-se, esse, de mais um elemento que contribua na formação da cidadania no aluno.

Nesse sentido, a Geografia como disciplina escolar, ganha um papel de destaque por seu caráter interdisciplinar, possuindo uma índole fundamental para a formação de um sujeito que reflita sobre as diferentes leituras do mundo em que vive, colaborando na constituição de cidadania do aluno. Afinal, basta querer e atentar nosso olhar para a temática dos idosos, que os percebemos fazendo suas geografias pelos diferentes espaços da cidade e das nossas vidas.

A leitura de mundo deve acontecer na interação dos sujeitos entre si e com os ambientes em que vivem, sejam eles reais ou virtuais. A leitura do mundo, instrumentalizada pela Geografia e com colaboração das demais disciplinas, fornece aos alunos, elementos que possibilitam ler o espaço geográfico por meio do letramento geográfico que, ao longo do processo escolar, o torna capaz de compreender as interações que se apresentam no espaço.

Nessa direção, Kaercher (2010), destaca que o professor é elemento fundamental no processo de conscientização do aluno sobre a participação de cada sujeito no espaço já que a Geografia é uma ciência que abrange temas

com características físicas e humanas, o que possibilita construir nos sujeitos um saber crítico sobre as questões no mundo. Olhar para o mundo e para a população, olhar para como esses sujeitos são atravessados por discursos multifacetados que perduram e se perpetuam no tempo e no espaço.

Assim, o ensino de Geografia pode ser um espaço importante para a discussão de temáticas como a questão da cidadania do idoso, já que o mesmo aparece – ainda que superficialmente – nas entrelinhas das projeções populacionais discutidas no capítulo de *População Mundial*, dos livros didáticos do Ensino Médio. Mas o que dizem essas projeções aos nossos alunos? Será que os estudos de expectativa de vida bastam para falar da qualidade de vida da população idosa? Afinal, conseguimos, de fato, entender o processo do envelhecimento na sociedade contemporânea?

Todos são nossos – panorama do envelhecer brasileiro

Mas quem estamos jogando na invisibilidade? A nossa própria população? Concomitante com a população mundial, o Brasil que era conhecido como um país jovem, está ficando cada vez mais grisalho. Segundo dados da OMS, em menos de nove anos, o Brasil será o sexto país do mundo com maior número de idosos (projeções para o ano de 2025).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou em 2010, cerca de 20,6 milhões de idosos no Brasil, representando 10,8% da população, uma das menores percentagens para essa faixa etária das pessoas se compararmos com os outros países do mundo.

De acordo com projeções baseadas no Censo de 2010, realizado pelo IBGE, o número de pessoas com 60 anos ou mais no Brasil continuará aumentando: há indicações de que em 2020, serão em torno de 30 milhões de idosos e em 2040, serão 55 milhões podendo chegar a 73,5 milhões de idosos em 2060, o que representará 33,7% da população brasileira. Junto a isso, a perspectiva, é que haja o aumento da expectativa de vida do brasileiro, de 74,9 anos em 2012, para 77,8 anos em 2040 (IBGE).

Com esse ritmo acelerado e o número da população idosa dobrando, não podemos negar que esse contingente da população exigirá novos olhares. Atualmente a visibilidade alcançada pela velhice é analisada por um triplo movimento: social, econômico e político (DEBERT, 2004). Como podemos perceber, as preocupações que dizem respeito a políticas e recursos públicos, previdência, infraestrutura, reconhecimento e interação social, dão novos sentidos dirigidos à velhice. Os desafios que se desenham são muitos.

Na medida em que a população idosa se expande, muda a composição demográfica e acaba por influenciar diretamente o espaço geográfico. Esse segue sua transformação em preocupação social modificando e transfor-

mando o espaço para abrigar grande parte desta população em ascensão. Os idosos tem sua autonomia e, portanto, presença e uso significativos nos espaços da cidade. Entretanto, embora já apresentem um perfil demográfico semelhante ao dos países desenvolvidos, observamos que os grandes centros populacionais brasileiros, ainda não dispõem de infraestrutura de serviços que dê conta das demandas decorrentes das transformações demográficas vigentes.

É certo que, ao lado dessas e de outras tantas novas ofertas de espaços sociais, existe ainda uma velhice segregada pela sociedade. Nogueira (2008) indica, através de estudos, que a falta de infraestrutura de instalações adequadas nas cidades brasileiras para atender a demanda de idosos, a desinformação, o preconceito e o desrespeito aos cidadãos da terceira idade, somam-se à precariedade de investimentos públicos para atendimento às necessidades específicas da população idosa e a carência de programas específicos. E, ainda, afirma que:

A velhice ainda é despolitizada, assim é necessário que se busque caminhos para politizá-la e conquistar um novo lugar e significado na sociedade, bem como a marca de uma nova presença do idoso pelo exercício pleno da cidadania (NOGUEIRA, 2008, p. 197).

Como podemos observar, os modos como a sociedade lida e percebe a velhice são variados. Dias Júnior e Costa (2003) observam que o discurso do envelhecimento é tratado em artigos veiculados em periódicos com quatro principais eixos: envelhecimento, renda e família, envelhecimento e saúde, envelhecimento e institucionalização e, envelhecimento e dinâmica demográfica, porém, na questão da educação, ela ainda é incipiente.

Olhando para nosso íntimo, observando o que está ao nosso redor, desconfortamo-nos. Desconfortamo-nos como geógrafas, por aprendermos a refletir sobre o espaço geográfico. Desconfortamo-nos ao deparar com a triste realidade de que, contrariando alguns ditos, os espaços não são para todos. As cidades não são para todos. E, enquanto profissionais do ensino de Geografia, o desconforto que gerou tensionamentos, passou a se dar nas seguintes questões: Onde é o lugar dos idosos dentro da escola? Em que momento discutimos sobre essa parcela da sociedade na sala de aula? Os idosos são invisíveis para outros segmentos da população, como os jovens ou não?

É por isso, que consideramos importante abordar essa temática, diluída dentro do conteúdo “população e cidades”, na disciplina de Geografia de forma mais aprofundada. Nesse contexto, emergiu para a pesquisa, como intenção de procedimento, apresentar uma metodologia rizomática (DELEUZE, 1995) de ensino sobre os idosos, utilizando a Cartografia Colaborativa Digital, para entender como os alunos, do Ensino Médio do Instituto de Educação Flores da Cunha, construíram leituras-grafias sobre a cidade.

Para tal, nos aprofundamos no assunto no intuito de compartilhar e construir com os alunos, estudos e análises, sob as lentes da Geografia e dos Estudos Culturais, para as transformações demográficas que acontecem a nível mundial, federal e estadual, discutindo questões de políticas públicas, panoramas sociais e econômicos dos diferentes discursos que constroem múltiplas facetas sobre a terceira idade.

Apontamos nosso olhar para o cotidiano da cidade de Porto Alegre e miramos nas questões de infraestrutura e acesso à cidade, ao lazer e à saúde da população idosa. Perante a esse leque de possibilidades, acabamos por escolher, durante os percursos trilhados, aqueles caminhos que ofereceram sentido para a nossa cartografia das representações do envelhecer em Porto Alegre, cidade que se condecora como *Cidade Amiga dos Idosos*.

Cidade de Porto Alegre

Seis décadas da idade cronológica é o suficiente para colocar o sujeito na terceira idade. Seis décadas de vida, acompanhando as transformações sociais, as relações da sociedade com o espaço, e o desenvolvimento e transformação da cidade, é um acúmulo de informação e conhecimento que se traduz em uma vasta bagagem individual.

Porto Alegre, a “pequena grande cidade” do velho poeta Mário Quintana é, também, a cidade de 211.896 pessoas com mais de 60 anos, o que resulta em um percentual de 15,04% do total de 1,4 milhões de habitantes na cidade. Isso faz de Porto Alegre a capital com o maior número de idosos no país, de acordo com o Censo 2010, do IBGE. Comparando os Censos do IBGE de 2000 e 2010, notamos que o total de idosos aumentou cerca de 30%.

Muitos carregam cabelos brancos e marcas de expressão como parte de sua história. Outros aparentam ser bem mais jovens, mas já completaram seis décadas de vida. A faixa etária que compreende as idades de 60 a 69, é a que concentra o maior número de idosos, representando 52,70% da população idosa da capital gaúcha.

Já percebemos que, apesar de ser uma parcela expressiva da população, a terceira idade nem sempre recebe a atenção necessária de familiares, da sociedade e do poder público. Diante deste novo contexto, tornou-se fundamental e imprescindível para as gestões públicas pensarem no sujeito idoso.

É por isso, que a cidade de Porto Alegre, por meio do Executivo Municipal, autorizou que a Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SMDH) se subdividisse em cinco secretarias adjuntas: Idoso, Povo Negro, Mulheres, Povos Indígenas e Direitos Específicos, e Livre Orientação Sexual. Assim, através da Lei Complementar nº 444 de 30 de março de 2000, implementou-se o Conselho Municipal do Idoso de Porto Alegre (COMUI), que é um órgão

deliberativo, propositivo, consultivo e fiscalizador das políticas públicas destinadas a promover os direitos dos idosos.

O intuito era que, com esta nova estrutura, questões de políticas públicas ligadas à população idosa passassem a ter uma secretaria dedicada para assuntos exclusivos a essa população. A criação do Conselho Municipal do Idoso (COMUI), pela secretaria, aconteceu com o objetivo de haver contribuição aos órgãos e entidades públicas e privadas, sempre que houvesse interesse relativo aos direitos e ao bem-estar do idoso e à qualificação dos serviços existentes em Porto Alegre, para o atendimento dos idosos.

Foi pensando na melhoria da qualidade de vida, através de um envelhecimento bem-sucedido, que a Secretaria Adjunta do Idoso (SMDH) assumiu, o que o Secretário Adjunto do Idoso, André Canal, considerou um desafio: a construção do *Plano Municipal da Pessoa Idosa de Porto Alegre*², cuja intenção é tornar a cidade cada vez mais preparada para atender as necessidades da pessoa idosa. Foi um desafio porque, segundo ele, o orçamento que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre os autorizou era bem menor do que o necessário.

Uma vez que Porto Alegre candidatou-se ao selo de *Cidade Amiga do Idoso*³, fez-se necessário consolidar uma política pública bem-estruturada, objetivando a melhoria da qualidade de vida da população maior de sessenta anos, com prestações de serviços e avanços na infraestrutura da cidade sendo, segundo o Secretário,

[...] um marco garantidor de políticas públicas em prol dessa camada da população. A pessoa idosa tem a capacidade de se manter ativa e participativa na nossa sociedade. Isso só acontecerá se criarmos políticas públicas que façam as pessoas idosas se sentirem valorizadas e se criem espaços para o mesmo. Porto Alegre é a primeira cidade brasileira a criar um Plano para a pessoa idosa⁴ (CANAL, 2016, p. 6).

A trama do espaço urbano deve ser encarada de forma holística, já que o sistema de organização como um todo determina como se comportam

- 2 Elaborado durante o ano de 2015, e tendo seu lançamento oficial em novembro do mesmo ano, o *Plano Municipal da Pessoa Idosa de Porto Alegre* levou em consideração os marcos regulatórios existentes em nível local, nacional e internacional, contemplando princípios, diretrizes e objetivos, cuja implantação deverá acontecer, gradualmente, entre os anos de 2016 e 2018. Neste sentido, o Plano possui 64 metas distribuídas em oito Eixos Temáticos: Assistência Social, Saúde, Educação, Trabalho, Previdência Social, Habitação, Urbanismo e Acessibilidade, Segurança e Direitos Humanos, Cultura, Esporte e Lazer, e Transporte. O objetivo foi a construção de metas para criação e/ou melhoria das infraestruturas necessárias para favorecer a participação da pessoa idosa na sociedade porto alegreense.
- 3 O Programa Cidade Amiga do Idoso (*Age-friendly Cities*) foi decorrente das diretrizes do *Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento*, proposto pela Organização das Nações Unidas, em Madri (2002), que busca informações para a discussão e a formulação de planos de ação que beneficiem um envelhecimento saudável e ativo.
- 4 A aplicação desse programa foi viabilizada com recursos da OMS que passou a estabelecer características que uma cidade precisa ter para ser credenciada como uma *Cidade Amiga do Idoso*. Nesse caso, oito quesitos devem ser contemplados, como investimentos na área da Saúde, Moradia, Transporte, Comunicação/Informação, Esportes, Assistência Social, Trabalho e Emprego.

as partes através da interatividade. Nesse sentido, nosso objetivo enquanto docentes, está na tentativa de instigar e atentar o olhar dos jovens alunos para a população idosa nos espaços da cidade de Porto Alegre, levando em consideração todos os discursos sobre a terceira idade, pautados durante as aulas de Geografia e que nos atravessam ao longo dessa jornada.

O desafio da pesquisa foi discutir com os alunos do Ensino Médio as diferentes leituras que realizamos hoje sobre os idosos no mundo contemporâneo, como essas leituras se refletem nas nossas práticas sociais e como elas interagem com o espaço urbano de Porto Alegre, procurando analisar a forma com que os idosos se apropriam desse espaço, buscando compreender esses dados para compor a nossa Cartografia Colaborativa Digital, resultado da interpretação do nosso olhar geográfico para a cidade, refletido através das aulas de Geografia.

Será que Porto Alegre realmente é uma cidade amiga dos idosos?

Modos de fazer acontecer – uma alquimia metodológica

Esta ação teve a finalidade de oportunizar os alunos a desenvolver um modo de pensar e agir através das representações sociais, ao considerar a espacialidade das coisas, dos fenômenos que vivenciam e para que compreendessem como os espaços, construídos socialmente, podem ter diferentes leituras conforme o olhar atento do observador.

Portanto, a escolha de criar um rizoma, unindo os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas, trabalhar em equipe, desconstruir discursos, (re)construir conceitos, ter um olhar para além dos muros da escola, se solidarizar, respeitar, valorizar o outro e vivenciar a cidade a partir do olhar de um grupo específico e, muitas vezes, invisível, foram os elementos norteadores da referida pesquisa.

Mas como instigar o aluno a olhar para os idosos na cidade? Esse foi o grande desafio nessa alquimia metodológica (PARAÍSO, 2004), que se baseou nas análises de discursos – procedimentos retirados dos trabalhos de Michel Foucault –, costurada pela perspectiva rizomática de Gilles Deleuze, que busca considerar as diversas formas de conhecimento que nos atravessam ao longo da pesquisa e que nos levam a tecer nossos caminhos e olhares.

Nesse caldeirão de análise, aproximando as práticas geográficas escolares ao buscar seduzir no aluno o interesse de perceber o envelhecer nos espaços públicos de Porto Alegre, essa pesquisa se dá como uma experimentação. Experimentação, porque tateamos métodos, passo a passo construímos coletivamente aprendizados, levando em consideração outros saberes dos sujeitos envolvidos. Sabendo que não existe um livro de metodologia a ser seguido, aceitamos, com a alquimia, relatar significações, enunciações, sensações,

sentimentos para buscar, dentre outros acontecimentos, “as condições sob as quais algo de novo é produzido” (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 16).

A temática do idoso nos espaços da cidade de Porto Alegre forneceu ao aluno instrumentos necessários para que ele fosse um mapeador (CAVALCANTI, 2012) e um comunicador daquilo que se pesquisou. Os sujeitos mapeadores dessa pesquisa foram os alunos do 3º Ano do Ensino Médio de uma tradicional escola estadual de Porto Alegre, o Instituto de Educação Flores da Cunha, localizado no bairro Farroupilha, bairro central de Porto Alegre.

A escolha da participação dessa escola na pesquisa se deu por um conjunto de fatores importantes, como a localização da escola e o perfil do aluno. Além de ser referência no ensino público de Porto Alegre, a instituição localiza-se em um bairro central sendo uma escolha facilitadora para o deslocamento deles na cidade, já que boa parte dos alunos vêm de outros bairros e, uma parcela desses alunos, sai da escola e desloca-se para seus empregos, no turno da tarde. Com esse perfil, esse é o aluno que costuma andar pela cidade, usar transporte público, ocupar diversos espaços, possuindo autonomia de percorrer, analisar e refletir sobre esses espaços.

A intencionalidade da pesquisa era a de se colaborar com uma cartografia digital proposta no site *Mapeando o topo da pirâmide*⁵ e inserir Porto Alegre entre as cidades participantes. No entanto, a pesquisa buscou desenvolver uma metodologia rizomática para se grafar as relações entre os idosos e a cidade de Porto Alegre, representada por alguns bairros selecionados para tal.

O termo *Cartografia Colaborativa* é recente, surgiu a partir de propostas de mapeamento coletivo por grupos artísticos ou culturais, muitas vezes veiculadas em redes mundiais de computadores (internet) ou em meios de comunicação midiáticos (aplicativos). Portanto, utilizaremos essa acepção de cartografia colaborativa, que está ligada à arte e a cultura, possibilitando diversas experimentações no contexto escolar.

Devemos considerar que esse tipo de mapeamento, o colaborativo, acompanha a tendência de informações geográficas obtidas por contribuição voluntária dos sujeitos (*Volunteered Geographic Information/VGI*), sendo uma das possibilidades de um fenômeno maior na *web*, que é o con-

5 O site *Mapeando o Topo da Pirâmide* – <http://mapeamento.faed.udesc.br/cidades/florianopolis/> – consiste em uma proposta de uma Cartografia Colaborativa Digital através do projeto *Brasil um país que envelhece?! Saberes e fazeres da Geografia na construção da cidadania*, desenvolvido numa parceria entre o curso de Geografia da FAED/UEDESC e a UFSC, que tem como objetivo desenvolver uma metodologia para o ensino-aprendizagem de Geografia utilizando conjuntamente as tecnologias digitais, a Cartografia Colaborativa e a Cartografia Escolar para abordar o tema do envelhecimento da população brasileira no espaço urbano. Este projeto foi aprovado pela Chamada Pública: UNIVERSAL MCTI/CNPq 014/2013. Para o desenvolvimento do projeto, foram selecionadas quatro cidades brasileiras: Florianópolis (SC), Porto Alegre (RS), João Pessoa (PB) e São João del-Rei (MG).

teúdo compartilhado gerado pelo usuário. O VGI passou a ser visto como oportunidade de gerar conteúdo diverso através dos sistemas de informação geográfica (GIS). Essa possibilidade oportuniza e viabiliza a integração de simples contribuições de diversos sujeitos a dados detalhados e sofisticados, mantidos por instituições públicas e privadas, utilizando-se a internet como fonte de consulta e colaboração.

Na Cartografia Colaborativa, existem duas categorias de mapas em função de suas características específicas: aqueles desenhados a partir do deslocamento de sujeitos, manuais, com a colagem de diversas informações coletadas por todos os participantes e os mapas fixos, digitais, nos quais informações são coletadas, enviadas e apresentadas. É justamente nesta última categoria que utilizaremos a Cartografia Colaborativa proposta aqui, a digital, que irá servir como uma ferramenta aliada à Cartografia Escolar. As principais características da Cartografia Colaborativa Digital são a de dar sentido aos espaços da cidade, ser integradora e motivadora, já que os alunos estão acostumados e gostam de utilizar ferramentas tecnológicas como propostas de trabalho em sala de aula.

A utilização das tecnologias digitais, nessa concepção de mapeamento coletivo, com um determinado tema de interesse, que também é coletivo, pode se configurar, como argumenta Callai (2003), em um instrumento útil para ler e entender o mundo, exercitar a cidadania e formar cidadãos, que é um dos objetivos da disciplina de Geografia. Pode também motivar os alunos na desmistificação dos mapas quando se tornam seus autores.

Pensando de forma coletiva, os alunos podem decidir quais elementos que o mapa deve conter e como fazer a comunicação deste mapa. A comunicação associada à visualização cartográfica deve tornar os mapas disponíveis a um público cada vez mais amplo.

Para isso, os alunos precisaram levantar e organizar os dados, decidir como representá-los, formatar em mapas ou gráficos, e desta maneira, aprenderam a fazer representações gráficas e cartográficas. Sendo um criador de mapas e gráficos, ele se capacita a lê-los e entender os dados veiculados, transformando-os em informações e em conhecimento, quando consegue pensar nas espacialidades de diferentes formas.

Uma das características deste tipo de pesquisa-experimentação é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador. Já, no decorrer do próprio processo de pesquisa, foram compartilhadas, entre a turma, informações, discussões, situações cotidianas que agregaram elementos e acabaram sugerindo caminhos no procedimento metodológico.

Sem perder o rigor, arriscamos investigar, de um modo diferente, as percepções que os idosos possuem dos espaços públicos de Porto Alegre, através de uma análise comparativa sobre o que o Plano Municipal da Pessoa

Idosa de Porto Alegre diz ser a cidade e como os idosos que vivem na cidade a concebem. Esses foram os caminhos pelos quais optamos realizar nossa Geografia nessa cidade condecorada como Cidade Amiga dos Idosos.

Metodologia rizomática de ensino sobre os idosos

Diante do tensionamento dos discursos sobre o envelhecer em sala de aula e com um olhar mais apurado para os espaços da cidade, a intenção foi propor ao aluno uma reflexão sobre qual é a sua percepção do idoso nos espaços públicos de Porto Alegre e pesquisar como esse sujeito vive esse espaço, procurando estabelecer um mapeamento crítico dos bairros por onde circulam, sob o olhar dos idosos em relação à cidade, seus espaços públicos, sua infraestrutura, qualidade, mobilidade, lazer e acessibilidade.

Para cartografar coletivamente essas percepções do vivenciar a cidade, elaborando registros sobre os lugares, sobre as nossas percepções cotidianas anteriores, sobre as pessoas que circulam e constroem a rede da cidade, os fenômenos e as práticas sociais, foi crucial o planejamento de uma saída de campo para a realização da pesquisa.

A análise das ideias que propõe o *Plano Municipal da Pessoa Idosa de Porto Alegre* foi crucial neste momento. Após analisarmos os inúmeros discursos, as diferentes facetas da população idosa de Porto Alegre, os serviços e as realidades estarem em contato com a infraestrutura da cidade, sentimos-nos apropriados a uma análise avaliativa das propostas que contêm o Plano.

Dos oito eixos de análise que o Plano contém, nos atentamos especificamente a três, que interessavam diretamente a pesquisa: Saúde, Urbanismo e Acessibilidade, Esporte e Lazer. Isso porque, para a nossa pesquisa, elencamos três eixos de análise para a saída de estudos que foram Saúde, Lazer e Acessibilidade. Nesse sentido, a saída de estudos começou a ser pensada nesse momento, pois percebemos que podíamos mapear a cidade, baseados nas metas propostas pelo *Plano Municipal da Pessoa Idosa de Porto Alegre*.

A pré-organização do campo foi em longo prazo, quando, ainda na etapa da análise das diferentes facetas sobre a população idosa, íamos separando informações e dados que poderiam colaborar no planejamento do campo. Desenvolvendo temáticas geográficas relacionadas à cidade e aos idosos, o trabalho de campo pode ser visto como uma exemplificação do que foi discutido em sala de aula.

A escolha do perfil de alunos com os quais gostaríamos de trabalhar já foi, de certa forma, uma preocupação para o exercício de campo. Pesquisar com alunos que por motivos sociais, econômicos e culturais moram em diferentes bairros, é pesquisar com sujeitos que vivem a cidade através dos seus

deslocamentos cotidianos, que ocupam diversos espaços da cidade e que possuem autonomia para percorrer, analisar e refletir sobre esses espaços.

Tal escolha (re)afirmou sua importância quando, ao discutirmos sobre os bairros de Porto Alegre com o maior número de idosos, os alunos reconheceram seus bairros. Ao analisarem o estudo levantado pelo site do Observa-POA sobre o perfil de moradores dos bairros de Porto Alegre e compararem com os dados do portal “População” sobre os bairros com maior número de idosos em Porto Alegre, muitos se surpreenderam por também serem moradores desses bairros e desconhecerem tal informação. A partir daí, houve interesse em pesquisar seus bairros, dentro das possibilidades da pesquisa. Com base na escolha dos bairros a serem analisados, percorridos e mapeados, começou-se a organização e o planejamento do campo.

A preparação para a saída de campo ocorreu de forma coletiva, onde foi analisado, discutido e decidido quais bairros seriam pesquisados e quantos seriam os grupos de pesquisa. O campo foi realizado durante o turno da manhã de uma primavera em Porto Alegre e cada grupo, que era composto de três a quatro alunos, foi liderado por um aluno que já era morador do bairro, facilitando assim, o deslocamento pelas ruas mais conhecidas e percorridas pela população. Assim, foram escolhidos os bairros: Bom Fim, Centro, Cidade Baixa, Menino Deus, Santana e Rio Branco.

A escolha dos caminhos transcorridos pelos respectivos bairros respeitou o interesse e a curiosidade dos alunos, sem desconsiderar os objetivos da pesquisa. Se todo lugar, ou, como diz Santos (1996) “todo objeto” contém o mundo, também qualquer lugar presente nas representações individuais ou coletivas pode ser objeto de estudo da Geografia. Assim, uma das maneiras encontradas para a pré-organização do material para análise após a saída de estudo, foi a de se percorrer as ruas coletando materiais, anotando informações para, posteriormente, elaborar mapas mentais⁶. Tais mapas oportunizam identificar que signos estão presentes nas diversas representações individuais.

Procuramos levar em consideração aspectos como: localização de lugares públicos na cidade onde há respeito e/ou desrespeito ao *Estatuto do Idoso*, as infraestruturas (in)existentes para essa faixa etária, acessibilidade, facilidade ou dificuldades de mobilidade desta população pelos bairros da cidade baseados no nosso entendimento sobre o *Plano Municipal da Pessoa Idosa de Porto Alegre*.

Sendo assim, a observação do aluno em relação aos idosos, às descrições e as analogias que foram se revelando a partir da nossa alquimia metodológica, nutriram e constituíram a nossa Cartografia Colaborativa Digi-

6 Os mapas mentais podem ser entendidos como uma linguagem referendada no sistema de relações onde estão imbricados valores, sentimentos, atitudes e vivências expressos em imagens que representam o espaço vivido (KOZEL, 2010).

tal. Assim, busquei ter como resultado, um objeto de ensino-aprendizagem desenvolvido e construído pelo aluno, concedendo a oportunidade de construir coletivamente um mapeamento e dando-lhes a autonomia para a autoria colaborativa desse objeto de aprendizagem.

Ao aplicar a metodologia de pesquisa-experimentação, consideramos a inserção do aluno-pesquisador no meio pesquisado, isto é, no caso da pesquisa, concebemos o fato de que os alunos formaram uma equipe de pesquisadores com autonomia para a busca dos dados da realidade. Foi também considerada a participação efetiva da população pesquisada, no caso, os idosos, através das entrevistas conduzidas pelos alunos, que buscaram dar sentido às suas percepções dos espaços da cidade e como eles veem e vivem esses espaços.

Se essa proposta é entender o espaço geográfico segundo o lugar e os sujeitos que compõem uma parcela significativa da população, é fundamental que os alunos “mergulhem” nesse contexto. Depois de diversas discussões em sala de aula sobre as representações e (in)visibilidades dos idosos para a sociedade, os alunos mostraram-se preparados a focar o olhar para a cidade nessa direção.

Nesse sentido, os alunos coletaram, durante a saída de campo, as informações⁷ necessárias que constituíram o mapeamento colaborativo, a partir das orientações estabelecidas em sala de aula. Participar de ações coletivas capazes de promover melhores condições de vida para grupos sociais com base nas potencialidades locais é um dos objetivos de aprendizagem do componente curricular de Geografia para o Ensino Médio, disposto no documento da BNCC.

Essas informações foram levadas posteriormente para a sala de aula e fizemos, daqueles encontros, momentos de compartilhar, debater, sistematizar e representar os dados do campo usando imagens, vídeos e gráficos que ajudaram a compor a nossa Cartografia. Os dados e informações que selecionamos para compartilhar digitalmente e compor nossa colaboração na cartografia da página da internet *Mapeando o topo da pirâmide*, foram analisados conjuntamente pelos alunos, que realizaram a pesquisa e, dessa forma, arranjados, levaram em consideração a importância daquela informação para representar a totalidade dos nossos estudos.

Os alunos puderam, por meio de sistemas de autoria, construir um arsenal de material em relação aos idosos na cidade. Esse material final, fruto da investigação dos alunos durante toda a pesquisa, foi organizado e estrutu-

7 Os alunos construíram coletivamente um questionário qualitativo onde foram considerados três aspectos principais: a percepção da cidade pelos idosos no que diz respeito à Saúde, ao Lazer e a Acessibilidade, baseado nos estudos e discussões ocorridas durante as aulas. Além disso, foi coletado material audiovisual através de vídeos e fotografias. Todo esse material foi analisado, selecionado e posteriormente, utilizados para compor a nossa Cartografia Colaborativa Digital.

rado por bairros para assim ser enviado aos designers gráficos responsáveis pelo conteúdo do site, ligados à UFSC.

A ideia de se colaborar com um mapeamento temático digital foi o propulsor da nossa pesquisa. Tendo em vista que toda a construção de um mapa, seja ele analógico ou digital, resulta de um conhecimento acumulado acerca de determinada área (RAMOS, 2005), fez-se necessário a inserção dos alunos na temática do idoso sob diferentes prismas.

Após os alunos se contagiarem com a temática, refletirem e se indagarem, eles saíram do lugar. Não apenas “saíram do lugar” físico como saíram dos seus lugares de observação, de ideias prontas e dos discursos comuns em relação ao idoso. Todo esse deslocamento e movimento aconteceu, pois, ao longo dos encontros, passamos a desenvolver coletivamente outras sensibilidades e olhares. Só assim se pôde, posteriormente, estabelecer uma ponte entre o nível da realidade e a percepção da mesma.

Isto significou um aprofundamento da temática do lugar, agora revelado em sua complexidade dentro da nossa temática do idoso e na construção da nossa Cartografia Colaborativa apoiada na percepção e na observação do idoso da cidade de Porto Alegre.

A riqueza da proposta está em analisar os diferentes olhares para os idosos e produzir conhecimentos que ampliem a leitura do espaço geográfico focados no interesse dos alunos. Como são espaços que se constituíram em lugares, possuem um vínculo com os sujeitos e, portanto, os idosos foram os mobilizadores de aprendizagem.

Todas as informações sistematizadas, referentes à população idosa de cada bairro escolhido, na cidade de Porto Alegre, para a pesquisa, construíram o que se denomina atualmente de Cartografia Colaborativa Digital, e poderá ser acessada por qualquer um utilizando o computador, *tablet* ou celular. Tais dados e informações, bem como todo o material gerado e selecionado em conjunto, foram entregues pelos alunos aos administradores da página da internet programada exclusivamente para esse fim.

Além disso, como preconiza o método, a pesquisa é pautada em princípios éticos, pois os resultados foram socializados na Internet, através da página da Cartografia Colaborativa, construída pelos alunos, para que todo o grande grupo pudesse conhecer as condições do viver idoso na cidade.

Durante o percurso cartográfico, de forma rizomática, foi-nos possível entrar em contato com essas materialidades da finitude humana e suas formas de expressão inscritas na sua relação com a cidade: de acordo com as grafias dos alunos, para a cidade de Porto Alegre ser, de fato, a *Cidade Amiga do Idoso*, muito falta.

Por meio desta pesquisa, se evidenciou uma realidade muito distante da apresentada pela Prefeitura de Porto Alegre, para concorrer a esse título. Por

se tratar de um estudo sobre a interação dos idosos com os espaços públicos foi importante abordar as políticas públicas e como elas, de fato, garantem uma efetiva relação entre essa população e o acesso à cidade.

Uma cidade que visa essa titulação necessita oportunizar espaços de trocas e permanências, cultura e lazer, acesso e saúde para que o envelhecimento ativo seja possível e viável. Se é sabido que somos uma sociedade que conquistou a longevidade através da revolução médica, é preciso ter uma sociedade estruturada para esse novo contexto.

Dos cinco bairros percorridos pelos alunos todos apresentaram problemas de acessibilidades, apresentando má-infraestrutura nos passeios públicos, muitos com risco de quedas, e, segundo a percepção dos idosos entrevistados, a insegurança é o maior limitador do uso dos espaços públicos da cidade. Calçadas com desníveis, raízes de árvores e degraus oferecem perigo para o vai e vem do idoso na cidade. Embora existam espaços para o lazer, neles faltam programas de atendimento à população idosa.

O término da nossa pesquisa se dá junto com o término de várias políticas públicas, em âmbito federal, estadual e municipal. E não só para o idoso, mas para pessoas menos favorecidas, classes trabalhadoras e sociais. Minha escrita foi atravessada por diferentes preocupações e momentos de luta em tempos de reformas governamentais.

Poucos meses após o término da nossa pesquisa, houve a extinção da Secretaria Adjunta do Idoso⁸. Ver o término do *Plano Municipal da Pessoa Idosa* sem sequer ter iniciado, é ver ruir o mínimo de planejamento que a cidade de Porto Alegre estruturava para essa parte da população. É perceber, claramente, que existem parcelas da população que já não servem mais.

Ter essa temática em sala de aula e poder discutir abertamente com os alunos em tempos de *Escola sem partido* é mais do que uma pesquisa, é um ato político. Ver um grupo de jovens se interessando pelas políticas públicas para o idoso, pelo futuro de uma população em um país sem garantia de direitos pósteros, e indo pra rua gritar contra a Reforma da Previdência e da Educação porque se atentou sobre isso na sala de aula foi um verdadeiro aprendizado.

Discutir com os alunos a Reforma da Previdência está muito além de estar versando sobre a temática do idoso. É um marco político, um fato histórico, uma mudança de paradigma. É discutir em sala de aula tudo o que está

8 Para o prefeito de Porto Alegre, na gestão 2017-2021, Nelson Marchezan Júnior, uma reforma administrativa e a extinção de várias secretarias era uma ação necessária. O projeto da gestão tucana define a extinção de 16 secretarias, entre elas a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos (SMDH), da qual pertencia a Secretaria Adjunta do Idoso e a Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer (SME), secretaria esta, responsável por atividades de esporte e lazer gratuitas para todas as idades no município de Porto Alegre. A SME, junto com a Secretaria Adjunta do Idoso são as duas secretarias municipais que melhor tratam sobre a questão da terceira idade. Pela SME, alguns programas de atendimento à Saúde e ao Lazer são realizados especificamente para a população idosa.

por trás disso, os interesses, os jogos políticos, a nossa posição na construção da nossa cidadania.

Referências

BALTES, P.; Smith, J. Novas Fronteiras para o Futuro do Envelhecimento. **A Terceira Idade: Estudos sobre Envelhecimento**. São Paulo, vol. 17, n. 36, p. 175-190, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAUVOIR, S. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Disponível em: <<http://www.pns.icict.fiocruz.br>>. Acesso em: 08/08/2017.

BRASIL, BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17/09/2017.

BRASIL, IBGE. **Primeiros Resultados Definitivos do Censo 2010**: População do Brasil é de 190.755.799 Pessoas. Sala de Imprensa IBGE. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=18>>. Acesso em: 15/09/2017.

BRASIL. **Organização Pan-Americana da Saúde**. Envelhecimento Ativo: uma Política de Saúde. Brasília, 2005.

CALLAI, Helena C. O Ensino da Geografia: Recortes Espaciais para Análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, Lana S. Ensino de Geografia e Diversidade: Construção de Conhecimentos Geográficos Escolares e Atribuição de Significados pelos Diversos Sujeitos do Processo de Ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

CENEVIVA, W. Estatuto do Idoso e Constituição Civil: a Terceira Idade nas Alternativas da Lei. **Revista a Terceira Idade**. São Paulo: Sesc-Geti, v. 15, n. 30, p. 7-23, maio, 2004.

CORREA, Mariele Rodrigues. **Cartografias do Envelhecimento na Contemporaneidade: Velhice e Terceira Idade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice**. São Paulo: Ed. USP/FAPESP, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DIAS JÚNIOR, C. **O Envelhecimento da População Brasileira**: uma Análise de Conteúdo das Páginas da REBEP. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_81.pdf>. Acesso em: 21/10/2017.

FEATHERSTONE, Mike. A Velhice e o Envelhecimento na Pós-modernidade. In: *A Terceira Idade*. Revista Eletrônica. ANO X, n.14, agosto, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Ordem do Discurso**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2004.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Envelhecimento Demográfico e o Lugar do Idoso no Ciclo da Vida Brasileira. In: TRENCH, Belkis; ROSA, Tereza Etsuko da Costa (Orgs.). **Nós e o Outro: Envelhecimento, Reflexões Práticas e Pesquisa**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.

NOGUEIRA, S. L. *et al.* Distribuição Espacial e Crescimento da População Idosa nas Capitais Brasileiras de 1980 a 2006. Hum Estudo Ecológico. **Revista Brasileira de Estudo Populacional**, São Paulo, v. 25, n. 1, junho, 2008

OBSERVAPOA. **População Idosa de Porto Alegre Informação Demográfica e Socioeconômica**. n. 1. Prefeitura de Porto Alegre: abril, 2015. Disponível em: <http://lproweb.procompa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/informacao_demografica_e_socioeconomica-populacao_idosa02.pdf>. Acesso em: 08/08/2017.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

QUINTANA, Mário. **Apontamentos de História Sobrenatural**. Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. **Prosa e Verso** (Antologia). Porto Alegre: Globo, 1978.

_____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAMOS, Cristhiane da Silva. **Visualização Cartográfica e Cartografia Multimídia: Conceitos e Tecnologias**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

RIBEIRO, José Carlos. Mapas Colaborativos Digitais e (Novas) Representações Sociais do Território: uma Relação Possível. In: **Ciberlegenda**, 2011.

Rio Grande do Sul. Conselho Estadual do Idoso. **Os Idosos do Rio Grande do Sul: Estudo Multidimensional de suas Condições de Vida - Relatório de Pesquisa/ Conselho Estadual do Idoso**. Porto Alegre: CEI, 1997.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ Fernando. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Tomas T. da.; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TONINI, Ivaine M. Movimentando-se pela Web 2.0 para Ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A.; TONINI, Ivaine M. (Orgs.). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso, 2013.

O ensino de Geografia com as trabalhadoras e os trabalhadores-estudantes do Projeto de Educação Comunitária Integrar

*Kleicer Cardoso Rocha;
Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins*

Resumo

O presente artigo é parte da dissertação “A Perspectiva Formativa dos Trabalhadores-estudantes no Projeto de Educação Comunitária Integrar no Contexto do Ensino de Geografia”, desenvolvida pelos autores, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEO/UFSC) em 2016, na linha de pesquisa intitulada Processos Educativos. A pesquisa foi elaborada com base na experiência participativa do Projeto de Educação Comunitária Integrar¹, localizado no Instituto Estadual de Educação (IEE)², no centro de Florianópolis/SC. O Projeto Integrar, com a sua equipe de professores, tem buscado problematizar a formação/reflexão sobre a Educação para Jovens e Adultos, bem como conhecer e desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da educação popular, a fim de realizar uma educação transformadora e de referência neste campo. Um dos avanços que podemos destacar no Projeto de Educação Comunitária Integrar é que 85% dos estudantes são oriundos de escolas públicas, de negros e negras, da periferia, ou seja, os mais excluídos e com menores oportunidades de acessar os bancos universitários.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Projeto de Educação Integrar. EJA.

-
- 1 Para facilitar a leitura ao longo do texto quando nos referirmos ao Projeto de Educação Comunitária Integrar, utilizaremos apenas como Projeto Integrar.
 - 2 O Projeto Integrar não possui sede própria, por isso, desenvolve suas atividades nas salas de aulas das escolas públicas. Nos anos de 2014 à 2017, se desenvolveram no IEE – Instituto Estadual de Educação, Centro, Florianópolis/SC.

Abstract

This article is part of the dissertation “The Formative Perspective of Student-Workers in the Community Education Project Integrate in the Context of Geography Teaching”, developed by the authors, in the Postgraduate Program in Geography of the Federal University of Santa Catarina (PPGEO / UFSC) in 2016, in the line of research entitled Educational Processes. The research was elaborated based on the participative experience of the Integrar Community Education Project, located at the State Institute of Education (IEE), in the center of Florianópolis/SC. The Integrate Project, with its team of teachers, has sought to problematize the formation/reflection on Education for Young People and Adults, as well as to know and develop pedagogical practices from the perspective of Popular Education in order to carry out a transformative education and reference in this field. One of the advances we can highlight in the Integrar Community Education Project is that 85% of the students come from public schools, black and black, from the periphery, that is, the most excluded and with less opportunities to access university banks.

Keywords: Geography teaching. Integrative Education Project. EJA.

O Projeto de Educação Comunitária Integrar tem algumas experiências no campo da educação popular, dentro do ensino da Geografia, com o aporte teórico da Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, nas quais têm se construído propostas para o ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Busca-se construir junto aos educandos uma formação crítica, de interpretação da realidade social dentro do modo de produção capitalista – em uma sociedade dividida entre trabalho e capital –, despertando os trabalhadores estudantes para o exercício da cidadania, com maior participação política, e protagonismo da classe trabalhadora pelo direito à cidade, à universidade pública e aos direitos básicos inscritos na Constituição Federal.

Com isso, busca-se estimular os trabalhadores-estudantes para a luta cotidiana, com práticas de intervenção social, nas quais eles possam ser mais atuantes nos seus lugares de vivências, como o local de trabalho, o sindicato, a comunidade, os espaços escolares, a política e as universidades. Neste sentido, como salienta Paulo Freire, na “Pedagogia do Oprimido”, os educadores devem se solidarizar neste processo e “com eles lutar para a transformação da realidade objetiva” (FREIRE, 2015, p. 49, grifo nosso).

Para isso, é fundamental partirmos da concepção de que os estudantes têm uma trajetória de vida e de trabalho com muitos conhecimentos (oriundos de suas experiências de vida), pois são trabalhadores e trabalhadoras, que

estudam e passaram por muitas transformações socioeconômicas no Brasil, como o processo de industrialização, os processos migratórios do campo para os centros urbanos, a urbanização e a periferização, o não acesso à escolaridade formal, o início precoce no mercado de trabalho e a busca constante de qualificação para o mundo do trabalho, na fase atual da globalização.

A abordagem da pesquisa foi o estudo de caso. Foi escolhido para estudo de caso, o Projeto de Educação Comunitária Integrar. Foram considerados, os trabalhadores-estudantes matriculados no Projeto Integrar nos anos de 2014 e 2015, ingressantes por meio de dois processos seletivos, um no início do ano letivo, formando três turmas de extensivo, e outro no segundo semestre letivo, formando duas turmas de semiextensivo. A observação de caráter participante será nossa opção metodológica de levantamento dos dados, pois o pesquisador participa ativamente do Projeto Integrar, como um dos coordenadores (gestão 2016-2017), sendo também um dos professores da equipe de Ciências Humanas e, ainda, um dos idealizadores do Projeto Integrar.

Realizamos também uma pesquisa quanti-qualitativa. Em seu caráter quantitativo apresentaremos os resultados do perfil dos trabalhadores-estudantes, a partir das fichas de inscrição: as características de gênero, etnia, escola, trabalho, e situação de renda. Já em seu caráter qualitativo, foi privilegiado o recurso das entrevistas, visto que, de acordo com a intenção do estudo, esse seria um dos instrumentos adequados para que chegássemos às informações buscadas sobre os trabalhadores-estudantes do Projeto Integrar. Para análise das questões buscamos a metodologia da análise de conteúdos, com a criação de categorias para verificar a sistematização das aulas e o processo formativo das mesmas.

Neste capítulo, estruturamos a apresentação dos desafios do ensino de Geografia com os trabalhadores-estudantes, em seguida a apresentação do Projeto de Educação Comunitária Integrar, com o perfil dos estudantes, nos anos de 2014 e 2015, e por fim, a análise dos resultados sobre a visão dos estudantes sobre o ensino de Geografia no Projeto Integrar.

O desafio do ensino de Geografia com os trabalhadores-estudantes

Como estratégia metodológica, o desafio da prática docente do professor de Geografia está em trazer os conhecimentos prévios dos trabalhadores-estudantes, que têm uma vivência no mundo do trabalho e, desta forma, contribuir com o debate e a construção de novos conhecimentos em sala de aula. Entendemos que no processo de ensino-aprendizagem a relação dialógica entre os professores e os estudantes possibilita um processo democrático, podendo os estudantes se posicionarem, colocando suas ideias a partir

dos contextos vividos. Esse processo faz com que os mesmos possam participar mais das aulas e se apropriem dos conhecimentos. Por isso, é “crucial para o desenvolvimento de relacionamentos sociais progressistas nas salas de aula a abertura de canais de comunicação que permitam que os estudantes usem aquelas formas de capital linguístico e cultural através dos quais dão significados as suas experiências cotidianas” (GIROUX, 1997, p. 83). Um dos pontos preponderantes de ouvir os estudantes é que os professores passam a conhecer mais de perto o seu universo, o que também “permite conhecer as representações sociais construídas sobre o mundo, mas precisamos ensiná-lo a questionar e buscar soluções, ajudando-o a elevar-se a outros patamares de abstração a fim de superar o senso comum” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 30).

No entanto, nem sempre esse processo dialógico se dá com grande frequência nas salas de aula, onde muitas vezes predomina o monólogo, ou seja, o professor é um mero transmissor de conteúdo, pois não há essa abertura de diálogo com os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para a aprendizagem é fundamental o diálogo, pois envolve a compreensão dos trabalhadores-estudantes sobre a sua realidade. Segundo alerta Cavalcanti,

[...] os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldades em atrair seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha, [e continua descrevendo que] os estudantes apenas ficam limitados ao cumprimento formal das obrigações escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Com o propósito de romper com essa realidade, o ensino de Geografia deve ter como objetivo, aproximar os conteúdos geográficos da realidade dos trabalhadores-estudantes, com o intuito de que possam fazer relações com seu cotidiano do mundo, do trabalho e de outros tantos temas e, com isso, se apropriar dos conceitos e conteúdos, e compreender as múltiplas transformações do espaço geográfico. Afinal, no mundo de hoje há uma gama de informações disponíveis por meio das novas tecnologias e redes sociais, no entanto, informações e dados descontextualizados não possibilitam uma aprendizagem das questões sociais, pois não criam sentido ou significado para o trabalhador-estudante. “Há que problematizar questões da realidade geográfica, na busca de sentido que colabore para a formação de uma consciência espacial, reconhecendo a interação entre os elementos dessa realidade e o cotidiano da vida dos alunos e professores” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 29).

Para isso, o processo de formação dos professores deve estar alinhado com essa perspectiva de uma educação libertadora com uma formação científica, pedagógica e humanista, com a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Para as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), o perfil profissional dos professores de Geografia, dentre outros, se alinha com as seguintes características:

Dominar o conhecimento historicamente produzido no âmbito da ciência de referência e da disciplina a ser ensinada, reconhecendo o significado social que sua profissão possui e o papel que a Geografia cumpre na formação dos alunos; saber atuar, individualmente ou em grupo, com criatividade, flexibilidade e cooperação com os alunos e companheiros de profissão; comprometer-se com a construção de seu conhecimento mediante a preocupação contínua de articular teoria e prática, sabendo que sua formação como profissional professor não se esgota com os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e bacharelado; ter como princípio a interação entre a pesquisa e ensino, e permitir que o processo investigativo esteja sempre presente, articulando aos conhecimentos já produzidos historicamente e à realidade do aluno (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 27-28).

Martins (2013, p. 154, grifo nosso) corrobora com essa perspectiva quando afirma que a formação dos professores “tem que estar voltada à organização de atividades que envolvam os alunos em projetos de pesquisas sobre a realidade escolar [...]”. Para tanto, devemos compreender a realidade escolar, qual seja, o perfil dos estudantes da EJA (neste caso), a comunidade/lugar que a escola se encontra, a situação socioeconômica dos estudantes/comunidade, e as condições de acesso às políticas públicas. Conhecendo a realidade podemos fazer os conteúdos de Geografia se aproximarem do mundo real dos nossos estudantes e, com isso, dar sentido ao processo de aprendizagem. Mais ainda, temos o entendimento que “o ensino fundamenta-se nos diferentes tipos de conhecimentos que os professores possuem: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto” (GARCIA *apud* JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 156).

Mesmo com uma formação nesta perspectiva integral do professor, o sistema de ensino, proposto pelo MEC, busca que os professores possam desenvolver as habilidades³ de aprendizagem dos trabalhadores-estudantes. No entanto, para uma formação crítica da realidade, necessita-se, mais do que habilidades, necessita-se de uma formação integral do sujeito, onde “colocase em foco o sujeito trabalhador, considerando as suas múltiplas dimensões e o seu desenvolvimento da sua consciência crítica, considerando a possibilidade de um novo patamar de inserção no mundo do trabalho” (MIYASHIRO, 2005, p. 35). Propomos, assim, por meio de processos de aprendizagem participativos, a construção de conhecimentos significativos para os trabalhado-

3 As habilidades desenvolvidas pelos estudantes para todas as áreas do conhecimento correspondem ao: I – Domínio das linguagens; II – Compreensão de fenômenos; III – Enfrentar situações-problema; IV – Construir argumentação; V – Elaborar propostas (MEC, 2009).

res estudantes, que possibilitem ampliar sua visão de mundo, sua consciência crítica sobre a realidade.

Para tanto, o professor de Geografia tem que fazer escolhas em meio a um universo de conhecimentos da Ciência Geográfica. Essas escolhas devem garantir um processo de ensino-aprendizagem para uma transformação social, se estamos preocupados em mudar o atual contexto socioeconômico de exclusão do povo brasileiro. Giroux (1997, p. 82) “ênfatisa que os conhecimentos repassados aos estudantes nas escolas é selecionado a partir de um universo mais amplo de conhecimento”. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete, os conhecimentos estudados em Geografia e ciências afins, devem:

[...] levar em conta a estrutura da própria disciplina; de rever e produzir outro saber que considere a essência do pensamento geográfico atual e estudá-lo com o público específico de alunos; de levar em conta as faixas etárias dos alunos, as categorias sociais a que pertencem e suas características culturais e econômicas, orientando-se pelos objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos da escola, que precisam ser operacionalizados e transformados em atividades didáticas em salas de aula (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 29).

Com base na compreensão desses processos de ensino-aprendizagem, pode-se ativar mecanismos para uma intervenção e/ou disputa na configuração do espaço geográfico no seu lugar de vivência, dentro da escala meso local (SOUZA, 2013). Por exemplo, a participação dos trabalhadores-estudantes nas audiências públicas da formulação do Plano Diretor participativo da cidade de Florianópolis/SC, ou a luta pelo direito ao meio passe estudantil para estudantes de cursos comunitários e populares, esses processos se dão em um contexto de disputa territorial na cidade, do direito à cidade. Esses processos envolvem os professores e os estudantes e fazem com que os mesmos possam ver na prática a aplicação dos conteúdos trabalhados, fazendo sentido no seu cotidiano.

Essa compreensão/ação de ensinar a Geografia é um movimento que vem sendo desenvolvido por muitos educadores na perspectiva de romper com as velhas práticas de ensino-aprendizagem da disciplina. No entanto, ainda é um grande desafio para o professor de Geografia o processo de articulação dos conteúdos curriculares com os conteúdos pedagógicos, educacionais e do contexto da realidade social. Nesse sentido, “a decisão de ensinar a Geografia relacionando conteúdo e realidade pode representar uma oportunidade de renovação nos processos de ensino e aprendizagem” (BORGES NETO, 2008, p. 45).

Quando os estudantes conseguem se apropriar dos conteúdos e refletir sobre as práticas vividas no espaço geográfico é possível avançar na construção de conhecimentos, bem como em um projeto transformador de formação.

Com os conceitos geográficos apropriados, a visão de mundo do estudante se amplia, pois o mesmo consegue fazer as relações e compreender os interesses políticos, econômicos, principalmente ligados à transformação do espaço geográfico. Torna-se possível compreender os processos de segregação que ocorrem nos centros urbanos da sua cidade, as desigualdades de acesso dos que vivem em situação de vulnerabilidade social, pois “na escola, pode-se dar início ao processo de compreensão da importância do mundo na vida do lugar, e deste lugar no mundo” (CALLAI, 2009a, p. 6). Ou seja, buscamos desenvolver o processo de aprendizagem para que os trabalhadores-estudantes possam ler a realidade do mundo atual, a fim de que o mesmo possa pensar/construir outros mundos possíveis, a partir dos novos conceitos geográficos estudados/apropriados. Cavalcanti (2010, p. 3) defende o caminho de estudar Geografia “com base no debate de temas relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos”.

Desta forma, para o professor de Geografia dar conta de estar preparado para a prática didática, além da formação dos referenciais teóricos e metodológicos da sua ciência, deve estar atualizado, atento aos acontecimentos que o mundo globalizado provoca na ordenação e na transformação do espaço geográfico.

Segundo Kaercher (2009, p. 26-27), “o papel do professor é destacar e aproximar o próximo, o local do aluno. Senão o mesmo acha que a Geografia não lhe diz respeito porque sua aldeia não aparece na aula e nem no livro”. Para Cavalcanti (2010, p. 6) “não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local”.

Se buscamos que nossos estudantes tenham uma formação crítica, baseados nos estudos dos conteúdos de Geografia, para o exercício da cidadania, teremos, assim,

um aluno que sabe compreender a realidade em que vive, que consegue perceber que o espaço é construído, e que nesse processo de produção do espaço local e do espaço regional consegue perceber que todos os homens, que a sociedade é responsável por esse espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além do aprender porque o professor quer. Ao construir seu conhecimento estará aproveitando os conteúdos de Geografia para a sua formação, para ser um cidadão no sentido pleno da palavra (CALLAI, 1999, p. 58).

Se desejamos a formação desse cidadão no sentido pleno da palavra, conseguiremos atingir o objetivo do ensinar Geografia, formar cidadãos autônomos e sujeitos históricos construtores da sua própria história. E, com isso,

a prática docente do professor de Geografia consegue garantir por meio do diálogo com os estudantes-trabalhadores uma maior aproximação dos sujeitos para a aprendizagem e, por conseguinte, a transformação da realidade, por meio de uma nova visão de mundo por parte dos trabalhadores-estudantes.

Somando a isso, Tardif (2002), destaca que os professores passam também a ser considerados como sujeitos históricos do conhecimento, pois dispõem de conhecimentos, de experiências práticas e de um ponto de vista particular: o ponto de vista da sala de aula. Escrever e teorizar a nossa prática pedagógica nos revive e fortalece o caminho na luta por uma outra educação possível em nossa sociedade.

O Projeto de Educação Comunitária Integrar

O Projeto de Educação Comunitária Integrar foi criado em 01 agosto de 2011, onde 24 professores idealizaram no projeto de pré-vestibular, um projeto que visa à transformação social dos estudantes e dos professores, pois, “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 2013, p. 37).

A maior parte dos professores do Projeto Integrar tem como princípio, o desejo de não reproduzir uma educação mecanicista, ou seja, aquela na qual “o que vale mesmo é treinar os educandos para que se virem bem”, neste caso, nos concursos vestibulares (FREIRE, 2013, p. 141). Assim, por meio das reuniões administrativas e formativas, que tem uma periodicidade mensal, esse modelo foi questionado, estudado, problematizado, a fim de buscarmos outras formas de fazer educação.

Nos estudos, mês a mês, sabíamos o que não queríamos reproduzir: “a visão tecnicista da educação, que a reduz a pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando” (FREIRE, 2013, p. 138). Um dos princípios para a realização de uma outra educação tinha como base o diálogo com os trabalhadores estudantes, pois a prática em sala de aula, ouvindo os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, criava possibilidades de novas práticas pedagógicas, pois segundo Freire “a dialogicidade [ao contrário da visão tecnicista] está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura, de respeito, igualdade de um pelo outro, onde os sujeitos dialogam” (FREIRE, 2013, p. 140).

Após o acesso dos trabalhadores à universidade pública, o Projeto Integrar organiza-se por meio da GESTUS⁴ – Gestão Estudantil Universitária

4 É um grupo de trabalho, dentro do Projeto Integrar, que tem como objetivo orientar e auxiliar os trabalhadores-estudantes do projeto, aprovados nas universidades públicas e no PROUNI, nas universidades privadas, oferecendo-lhes suporte para sua permanência no Ensino Superior. O movimento da GESTUS visa à luta coletiva dos estudantes na permanência e na formação crítica nas universidades. Atualmente (agosto 2017), a GESTUS é composta por 47 membros permanentes,

Integrar, para pensar e garantir a permanência no percurso formativo universitário, propiciando apoio financeiro e pedagógico, por meio de aulas de reforço de Matemática, com oficinas de escrita e produção de artigos, com cursos de línguas estrangeiras (Inglês e Francês), e com apoio inicial para as conquistas dos direitos básicos, garantidos pelo programa de permanência da universidade, como o Restaurante Universitário, a Moradia Estudantil, bolsas de estudos e formulação do Cadastro Socioeconômico.

O Projeto de Educação Comunitária Integrar, com a intenção de transformar a realidade social por meio da educação, com os trabalhadores-estudantes, propõe a articulação das suas ações em quatro eixos de atuação:

1º eixo – Acesso à Universidade, proporcionar curso pré-vestibular gratuito extensivo de 8 meses e semiextensivo de 4 meses, voltados aos sujeitos trabalhadores de escola pública, negros e indígenas, em situação de vulnerabilidade social, que tenham o acesso por meio das políticas de ações afirmativas (cotas), nas universidades públicas de Santa Catarina, e pelo PROUNI nas universidades privadas;

2º eixo – Permanência na Universidade por meio da GESTUS (Gestão Estudantil Universitária Integrar), que proporciona o apoio aos trabalhadores estudantes durante seu percurso formativo na graduação, visando à permanência destes, evitando o baixo rendimento acadêmico e diminuindo a exclusão universitária;

3º eixo – Formação Docente, oportunizar a experiência da prática docente na Educação Popular para o público da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), a fim de formar educadores em início de carreira, sensibilizados com a causa da educação dos trabalhadores;

4º eixo – Prática de Transformação Social, por meio dos estudantes universitários e professores do Projeto Integrar, ligar os saberes acadêmicos com as necessidades e realidades sociais das comunidades dos nossos estudantes, transformando as realidades. Estamos desenvolvendo projeto de Horta Urbana na Rua José Boiteux, nos territórios do Maciço do Morro da Cruz, ligando os saberes da estudante de Agronomia e Sociologia com a comunidade da estudante de Ciências Sociais (ROCHA, 2015, p. 5).

Por meio desses quatro eixos de atuação pensamos ser possível construir um Projeto de Educação que visasse a transformação social, com os sujeitos trabalhadores-estudantes.

Segundo os dados levantados com base nas fichas de inscrições dos estudantes, quanto ao perfil por gênero, configura-se da seguinte forma: a maior parte dos estudantes, especificamente 134, são do sexo feminino (64%), já 76 estudantes são do sexo masculino (36%). Em 2015, apresentou-se para o recorte de gênero, 146 estudantes do sexo feminino (67%) e 72 estudantes do sexo masculino (33%).

De acordo com a configuração étnico-racial, o perfil dos trabalhadores-estudantes do Projeto Integrar no ano de 2014, apresentou 62% dos estudan-

subdivididos em três categorias: 41 trabalhadores-estudantes, 4 professores do Projeto Integrar e 2 participantes sem vínculo com o Projeto Integrar.

tes autodeclarados brancos (130 do total). Os autodeclarados negros e pardos, portanto, dentro das políticas de cotas raciais, são 33% dos estudantes (69 do total). Apenas 4 estudantes são indígenas (2%), e 3% se autodeclararam amarelos (7 do total). Para o ano de 2015, temos 49% (107 do total) dos estudantes autodeclarados brancos. Os estudantes autodeclarados negros e pardos chegaram a 47% (103 do total), e apenas 3 estudantes foram autodeclarados indígenas (1%) e 5 autodeclarados amarelos (2%).

Nesta perspectiva étnico-racial, podemos perceber um incremento de 14% no número de estudantes autodeclarados negros e pardos, isso devido a um processo de aproximação dos movimentos sociais, principalmente o MNU (Movimento Negro Unificado de Santa Catarina), que trabalha nos territórios do Maciço do Morro da Cruz e, por isso, consegue maior capilaridade entre seus moradores, tornando mais efetivo o envolvimento com esses residentes e, por conseguinte, maior participação deles no Projeto Integrar.

Com relação à escolaridade, o projeto busca estudantes com o perfil das Políticas de Ações Afirmativas, que priorizam aqueles com a formação no Ensino Básico público, e nesse aspecto, o Projeto Integrar tem conseguido atingir seu público-alvo, pois a grande maioria estudou em escolas públicas. Vejamos: para o ano de 2014, foram 154 estudantes ou 74% que estudaram em escolas públicas; já os estudantes de escolas particulares contabilizam apenas 10, resultando 5%. Temos também 22% ou 46 estudantes que estudaram em ambos os sistemas (escolas públicas e particulares), muitos com bolsas de 50% ou integral, e outros por terem feito a Educação de Jovens e Adultos no antigo Sistema Supletivo e que, no entanto, segundo os critérios das políticas de cotas, estão fora do tipo para acessar as universidades públicas por esse sistema.

Com relação à escolaridade, no ano de 2015, no Projeto Integrar ampliou-se a participação de estudantes que cursaram a Educação Básica integralmente na escola pública, um aumento de 16% com relação ao ano de 2014. Os estudantes de escolas públicas representaram 195 estudantes ou 89%. Não tivemos estudantes de escolas particulares, pois não se tratava do nosso público-alvo. Tivemos estudantes que cursaram ambos os sistemas (escolas públicas e particulares, muitos com bolsas): foram 23 estudantes ou 11% do total.

Com relação à situação de trabalho, o perfil dos estudantes do Projeto Integrar para o ano de 2014, foi composto por 83% de trabalhadores-estudantes (174), que se subdividiam em três categorias: aqueles com maior estabilidade, trabalhadores com carteira assinada (53% dos trabalhadores-estudantes, 93 do total); aqueles autônomos/informais (15% dos trabalhadores-estudantes, 26 do total); e aqueles que se encontravam desempregados no momento das inscrições e do processo de seleção para o ingresso no Projeto

Integrar 2014, sendo que essa situação variava, pois os estudantes relataram que estarem em busca de um trabalho (55 trabalhadores-estudantes ou 32%). Complementando a situação do mundo do trabalho, temos 17% de estudantes (36) que nunca trabalharam. Desta realidade do mundo do trabalho, nossos trabalhadores estudantes em 2014, apresentaram em sua maioria (173) ou 82% uma renda de até três salários-mínimos (R\$ 2.172, 00), sendo que um salário-mínimo em 2014, correspondia a R\$ 724, 00.

Com relação à situação de trabalho, o perfil dos estudantes do Projeto Integrar 2015, esteve composto por 88% de trabalhadores-estudantes (192), que se subdividiam em três categorias: aqueles com maior estabilidade, trabalhadores com carteira assinada (46%, 88 trabalhadores-estudantes); aqueles autônomos/informais (17%, 33 trabalhadores-estudantes) e aqueles que se encontravam desempregados no momento das inscrições e do processo de seleção para o ingresso no Projeto Integrar 2015, sendo que essa situação poderia variar, pois os trabalhadores-estudantes, assim como os do extensivo/semiextensivo de 2014, relataram que estavam em busca de um trabalho: eram cerca de 37%, 71 trabalhadores-estudantes.

Complementando a situação do mundo do trabalho, 18% dos estudantes nunca trabalharam (26 do total). Esse índice diminuiu em 5% com relação às turmas de 2014. Isso mostra o esforço da ampliação do perfil dos estudantes do Projeto Integrar, os trabalhadores, e os filhos e filhas dos trabalhadores. Desta realidade do mundo do trabalho, em 2015, nossos trabalhadores-estudantes apresentaram-se em sua maioria (90%, 198 trabalhadores-estudantes) com uma renda de até três salários-mínimos (R\$ 2.364, 00), sendo que um salário-mínimo em 2015, correspondia a R\$ 788, 00.

O ensino de Geografia na visão dos estudantes

Descreveremos uma reflexão das análises dos questionários referentes à etapa de investigação de conteúdo, quando analisamos os resultados sistematizados com a identificação de dez eixos, subdivididos em duas categorias: 1 – metodologia das aulas de Geografia no Projeto Integrar, com cinco eixos: a interdisciplinaridade, o processo dialógico, as saídas de campo, a contextualização e as aulas diferenciadas (este último eixo de análise se deu, pois os estudantes tinham a liberdade de escrever sobre como eram as aulas e a maioria descreveu que elas eram diferentes, no entanto, sem descrever em que aspecto eram distintas); e 2 – processo formativo das aulas de Geografia no Projeto Integrar, com cinco eixos: formação para o vestibular, formação para a vida, para a compreensão da realidade social, tomada de consciência e conscientização.

Nas próximas linhas traremos as ideias das trabalhadoras-estudantes⁵, apresentando dentre as várias referências que fizeram, aquelas em que o pesquisador achou mais relevante apresentar.

Metodologia

Interdisciplinaridade

A proposta do Projeto Integrar, principalmente com as disciplinas da área das Ciências Humanas, em trabalhar de forma interdisciplinar e por temáticas, fez aumentar a integração dos conteúdos disciplinares, fazendo o trabalhador-estudante compreender o processo como um todo. As referências feitas pelos trabalhadores-estudantes à interdisciplinaridade mostra que estamos seguindo um caminho que busca cada vez mais trabalhar os conteúdos no seu todo e, desta forma, ampliar o processo de aprendizagem dos trabalhadores-estudantes. Pois,

a interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 145).

Isso é possível ao lermos as referências feitas pelos estudantes: para o estudante Renato “a metodologia dialoga com os outros conhecimentos”. Pois para a estudante Camila “a maneira proposta junto com disciplinas de História e Sociologia enriquece o conhecimento”. A estudante Núbia destaca ainda, que “a mistura das disciplinas de História e Geografia foi algo diferente e que funcionou muito bem”. A estudante Greise complementa “misturar Geografia com História, foi genial, me fez juntar as informações, ligar os pontos, o modo como eles nos integram ao projeto, na aula e na matéria, eles, de um jeito nos faz aprender com vontade”.

Ligar os pontos, como descreve a estudante Greise, contribui para a maneira de compreender as razões dos fatos e acontecimentos, ao longo do processo histórico. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete,

os jovens nem sempre fazem articulações quando os conteúdos escolares são tratados de forma estanque. [assim] a escola deveria propiciar certa interligação entre os conteúdos para a compreensão de determinada realidade que não é fragmentada, mas preche de relações, e os projetos interdisciplinares auxiliariam na compreensão desta realidade complexa e contraditória (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 148).

5 Os nomes utilizados são fictícios, resguardando a proporção de representatividade por gênero nas salas de aula do Projeto Integrar (70% mulheres e 30% homens).

A estudante Cris expressa essa ideia quando descreve que é “muito interessante a forma com que introduzem outras matérias junto [pois] nada é por acaso, tudo vem de uma história, daí a interação das matérias”. Garantindo um maior aprendizado, como coloca o estudante Rodolfo, as aulas são “dinâmicas, ao mesmo tempo que discute sobre certo assunto, pega conexões de outras matérias para ajudar no aprendizado, possibilitando maior integração turma-professor”. Com isso, ainda para Rodolfo, a “abordagem do conteúdo tornou o aprendizado sem muitas *decorebas* e *linkando* com outras matérias, fazendo com que a aprendizagem se tornasse mais ampla e articulada”.

O estudante Renan mostra-nos a importância da interdisciplinaridade para o processo de aprendizagem, quando diz que “aprendi não só conteúdos exclusivamente da Geografia, como também a relação deles com outras matérias, acontecimentos históricos e atuais”. A estudante Anna Laura segue na mesma direção, opinando que é “uma forma mais prática e palpável de se entender o sistema atual, e o histórico que ocorreu até se chegar nele”. A estudante Rosângela traz novas informações sobre as aulas, quando descreve que as mesmas “fazem com que as informações fiquem claras, onde todos os fatos são ligados, e professores com opiniões diferentes na mesma sala, dando uma única aula, desperta o interesse”. O estudante Guilherme E. apresenta a mesma opinião: “muitos professores ao mesmo tempo, cada um com um ponto de vista diferente, e isso nos faz aprender”.

Entendemos que no início foi difícil tanto para os professores, no processo de planejamento e articulação dos conteúdos, como para os estudantes, pois eles estavam acostumados com os conteúdos disciplinares sem nenhuma conexão. Mas ao longo do processo, com a prática docente e a participação dos trabalhadores-estudantes nas aulas, a metodologia se tornou um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Saída de campo

As saídas de campo, por mais que sejam práticas que mobilizem os estudantes, foram as que tiveram menos referências por parte dos trabalhadores-estudantes. As saídas de campo foram feitas a noite, no período das aulas, e no domingo, quando os trabalhadores não estavam em horário de trabalho. A adesão às saídas de estudos girou em torno de 30% dos estudantes. Foi uma atividade de baixa participação dos professores do Projeto Integrar, geralmente os professores de Geografia e História se faziam presentes, e raramente os de Física, Biologia e Filosofia.

Dos poucos relatos que apareceram sobre a saída de campo podemos destacar, o da estudante Maria Luíza, que descreveu a importância da “saída de campo para poder visualizar melhor os aspectos como rochas, sedimentos,

foi bem interessante, se destacou, coisa que na escola não teríamos isso”. O estudante Luã frisou as “trilhas, com a identificação das paisagens e locais históricos”. A estudante Mariana afirmou que “as saídas de campo ajudaram a compreender a matéria com mais facilidade”. E o estudante Orlando salientou que as “saídas de campo tornaram a abordagem mais dinâmica, e facilitou a absorção do conteúdo, pois exemplos práticos são utilizados”.

A importância das saídas de campo para o ensino de Geografia é imensurável, pois dialoga com os conteúdos programáticos e com as múltiplas realidades dos trabalhadores-estudantes. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete,

ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outra, fora do espaço de vivência, pode suscitar interrogações que, com o suporte do professor, ajudarão a revelar e mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 174).

Esse recurso de ir a campo é um processo de descoberta do lugar de vivência, seja urbano ou rural. São vários os relatos dos trabalhadores-estudantes que se encantaram com as trilhas da Ilha de Santa Catarina, que conheceram, mesmo estando há um longo tempo morando na ilha, ou ainda os moradores de São José, Biguaçu e Palhoça, que não conheciam muitas das praias da Ilha, onde o Projeto Integrar realizou trilhas: Costão do Santinho, Moçambique, Naufragados, Barra da Lagoa e Praia Mole.

Mesmo na trilha urbana, na subida do Maciço do Morro da Cruz, pela estrada que dá acesso aos canais de televisão, os estudantes ficaram surpresos com a arquitetura e a qualidade das casas no morro. Esse processo de ir a campo pôde aguçar a reflexão das desigualdades sociais, da segregação socioespacial do território da cidade, entre outros temas, e assim, produzir conhecimento a partir do conhecimento da realidade social. “Mesmo elementos da paisagem original podem ser desvelados por meio das pedras, dos riachos, dos nomes das ruas, praças e córregos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 182), como aconteceu quando realizamos a trilha urbana pelo centro histórico de Florianópolis/SC.

Contextualização

A contextualização dos fatos, os acontecimentos da realidade social da cidade, faz parte das estratégias de aula adotadas pelo Projeto Integrar, pois com essa contextualização os conteúdos passam a ter significado e sentido para a vida dos trabalhadores-estudantes. Para Castrogiovanni (2013, p. 36) “um conhecimento pertinente é aquele que provoca a contextualização do mundo no qual interagimos, que reúne e globaliza as diferentes leituras da vida que é autoproduzida constantemente”. Neste sentido, Cavalcanti descreve que:

Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. [E] é preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar) (CAVALCANTI, 2005, p. 68).

Assim, no ensino de Geografia, contextualizar os conteúdos com as realidades cotidianas dos trabalhadores baseados no local é uma das formas de fazer com que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Para Callai (2009, p. 84) estudar o local é fundamental, “pois ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos”. Com isso, estudar de forma contextualizada desvenda a realidade na qual os trabalhadores-estudantes estão inseridos.

Sobre o processo das aulas serem de forma contextualizada, temos algumas referências destacadas pelos estudantes nos questionários, vejamos: a estudante Bianca destaca que as aulas no Projeto Integrar, “abordam assuntos do cotidiano e sempre relacionando os fatos com interesses obscuros. É a saída do senso comum, amplia as possibilidades de enfrentar as desigualdades sociais”. O estudante Douglas afirma que “é importante ter essa visão geral do mundo, não só as questões rotineiras de espaço em si, mas as economias; por que o sistema funciona de tal forma?”.

Podemos perceber que quando os conteúdos dialogam com as realidades cotidianas dos estudantes, os mesmos participam do processo de ensino e aprendem mais, como destacou o estudante Pedro: “Quando nos sentimos integrados com o assunto torna-se mais fácil o seu entendimento”. Ideia reforçada pela estudante Jacqueline: “A metodologia do Projeto Integrar nos faz pensar sobre os assuntos abordados e problematizá-los com um conhecimento mais humanizado”.

A estudante Tainara apresenta que entendeu melhor as relações econômicas: “Entendi melhor como funciona a economia brasileira e como vários fatores influenciam perante qualquer decisão de um país ou no panorama global. Consigo entender os processos históricos, tanto climáticos como políticos, pois é o resultado da sociedade hoje”. A estudante Horrana destaca os processos: “Aprendi muito sobre os contextos atuais, como globalização e fatos históricos, os processos da Geografia Física desde o início da Via Láctea, enfim, na Geografia é preciso entender os processos”.

Assim, “o ensino deve ser considerado segundo o significado de Ciência, da relação entre a escola e a vida, do currículo escolar e o movimento social, da relação conhecimento com o conteúdo e o cotidiano” (CASTRO-GIOVANNI, 2013, p. 38). Desta relação do cotidiano com os conteúdos, o ensino de Geografia contribui com a ampliação da visão de mundo dos trabalhadores estudantes, como descreve o estudante Pedro: “No Integrar, a Geo-

grafia é mais contextualizada, pois nos aproxima dos fatos, nos faz contestar. As aulas não se resumem a rochas, tipos de solos, vão além, contribuem para mudar nossa forma de ver o mundo, mudam o ponto de vista”.

Assim, com as contextualizações, uma outra visão dos fatos possibilita aos trabalhadores-estudantes maior compreensão do que é vinculado pelos meios de comunicação hegemônicos, como descreveu o estudante Nathan: “Entendi de forma clara os conteúdos e os temas abordados nos diversos meios de comunicação”. A estudante Juliana reafirma essa ideia, destacando: “A forma problematizadora com que é passado o conhecimento, não é só passar o que está escrito nos livros, os professores sempre iam além do que era transmitido pelos meios de comunicação manipuladores”.

Os relatos destes trabalhadores-estudantes sobre tal item de análise, a contextualização, mostra que o esforço da equipe de Ciências Humanas – e o ensino de Geografia dentro deste processo – têm conseguido avançar em uma educação que faça sentido para a vida dos trabalhadores-estudantes.

Dialógico

Um dos itens que mais se evidenciou pelos estudantes foi a forma dialógica como as aulas se davam, numa relação professor e trabalhador-estudante, de igual para igual, com a abertura para o debate de ideias, e o ouvir o diferente. Como afirma Paulo Freire (2015), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e isso se dá quando os mesmos não precisam de autorização para fazer uso da fala, mas são sujeitos das aulas e, portanto, falam suas experiências, colocam suas ideias, marcam seus posicionamentos. Paulo Freire nos questiona constantemente:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações [...] (FREIRE, 2015, p. 31-32).

Trazer a experiência dos trabalhadores-estudantes sobre o seu cotidiano possibilita a vontade dos mesmos participarem da aula, pois são sujeitos com conhecimentos e os mesmos devem ser socializados também. No início do processo, na fase de conhecimento da turma, os trabalhadores-estudantes são mais tímidos, expondo pouco as suas ideias, no entanto, quando percebem outros falando, contando suas experiências, o processo se torna dialógico, com a participação efetiva de todos e de todas, em sala de aula, debatendo os conteúdos, as realidades, desconstruindo e construindo conhecimentos, para melhor compreender a realidade social. Freire (2015) enfatiza, assim, que devemos buscar uma “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2015, p. 59).

A estudante Michele observa que nas aulas, de forma dialógica, um ponto importante foi “não ter medo de tirar as dúvidas”, e ainda acrescenta que “não tem comparação, é outro ensino, podemos interagir livremente com os professores, eles nos ensinaram a pensar de formas diferentes e a questionar muitas das coisas que nos falam”. A estudante Aline B. coloca que a aula “é mais aberta e é a relação aluno e professor que facilita a aprendizagem”.

O processo de aprendizagem também se dá, pois são ouvidas as diferentes opiniões dos estudantes, como salienta o aluno Célio, “o método de ensino é ótimo, permite discussões. Não é somente uma palestra onde todos somente escutam. Aqui temos opiniões e elas são ouvidas”. E, desta forma, como destaca a estudante Natacha, “as discussões em sala permitem uma teia de conhecimento muito boa”. Pois, segundo a estudante, “a Geografia do Integrar é lecionada de uma forma que eu nunca tinha tido o prazer de contemplar. A dinâmica das aulas e a forma como os professores nos convidam para a discussão são ótimas”. Uma das possibilidades de o ensino ser mais democrático e participativo é ouvindo os estudantes, como salienta a aluna Luciana B.: “A maneira é bem aberta de se comunicar e ouvir o aluno”. A estudante Núbia reforça essa ideia, pois “o fato de termos liberdade para pensar e falar nas aulas contribui muito para um melhor aprendizado”.

Como afirma Freire (2015b, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. O estudante Lindomar entende que, nesta relação dialógica, “o diálogo, nesta forma de ensino, nos faz protagonistas de debates, defensores de ideias”. Tivemos estudantes que destacaram no processo dialógico das aulas a presença constante de debates: o estudante Rafael K. destaca que “os debates fugiram do convencional e deixaram as aulas mais interessantes”. O estudante Vítor também ressalta o debate, descrevendo que “as aulas são debatidas, não é só o professor que fala, são todos os alunos que falam e acaba sendo um método bom de ensino”. E a estudante Nicolle emenda: “As aulas são dinâmicas, convidam o aluno para o debate, não apenas decorando”. O estudante Wendel reafirma que com os debates “podemos ter trocas de ideias, saber coisas que até então julgávamos certas”. A estudante Fernanda G. mostra que “é importante abrir esse espaço para nós estudantes, pois deixamos nossa timidez e expressamos nosso ponto de vista”.

Aulas Diferentes

O item de análise, aulas diferentes, agrupa todas as referências dos estudantes que não identificaram nenhuma metodologia em específico, analisada acima, mas que mostra que as aulas em algum aspecto não eram iguais as

que geralmente estavam habituados a ter, principalmente na Educação Básica. Obtivemos um número expressivo de referências aos diversos modos das aulas de Geografia no Projeto Integrar. Podemos destacar algumas escritas: a estudante Daiane descreve que “a forma como os temas são abordados ficavam evidentes e muito esclarecidos, de tal maneira que aguçavam a curiosidade, prolongando a aula para além das salas de aula, buscando acabar com o incógnito do sistema e da mídia”. A importante reflexão trazida pela estudante Daiane mostra que os debates em sala de aula proporcionaram reflexões e investigações para além das aulas. As aulas do Integrar também servem para motivar os trabalhadores-estudantes a continuarem seus estudos até o percurso final, na realização das provas dos concursos vestibulares. Como relata a estudante Luciana F., a aula no Integrar é “muito motivadora, porque nos traz os conteúdos acadêmicos de uma forma a estimular a sua aplicação real e prática para nossas vidas”.

No início do percurso sempre há o estranhamento, pois são novas metodologias interdisciplinares, com participação de mais de um professor em sala de aula, com debates, participação dos movimentos sociais, mas que no decorrer do percurso vai se tornando o dia a dia das aulas. A estudante Juliana coloca que “a princípio achei estranho, já que estava bitolada do ensino passado na escola comum. Mas no decorrer do curso, percebi que os conhecimentos adquiridos nas aulas eram tão sólidos e compreensíveis que não esquecia, ou seja, havia construção de conhecimento, não só vomitar a informação”.

Geralmente ocorre uma comparação entre as aulas de Geografia no Projeto Integrar e aquelas da Escola Pública, como relata a estudante Ticiane: “Nunca tive aulas de Geografia iguais as que tenho aqui no Integrar. Com essas aulas aprendi a gostar da matéria, me trouxe uma visão muito diferente da Geografia que foi me passada no Ensino Médio em escola pública”. A estudante Thaty aponta que aprendeu “sobre política, um assunto que não me interessava, mas que comecei a prestar atenção”. A estudante Maria Luíza mostra que “na escola nos passam uma visão específica do que é a Geografia: estudar relevo, clima, entre outros. Já aqui no Projeto é uma visão mais ampla, aprendendo geopolítica, desigualdades, umas coisas bem interessantes”.

Para a estudante Luciana F. as aulas são interessantes “porque o professor não segue uma linha de pensamento formatada e padronizada como há nas escolas tradicionais, o que prejudica o senso crítico dos alunos”. Essa também é a ideia do estudante Júlio, que salienta que o “ensino é mais dinâmico, que traz pontos de vista distintos dos colégios de Ensino Médio e que preza pelo entendimento do aluno acerca do conteúdo, não somente decorar para uma avaliação qualquer”. Tanto que o estudante Diego enfatiza: “O método não é gravar, e sim, entender a matéria, e tudo isso relacionando com a nossa realidade”.

É muito importante para o Projeto Integrar quando os trabalhadores -estudantes compreendem que o processo de ensino-aprendizagem pode se dar de várias maneiras e que o objetivo final não é simplesmente o vestibular, mas sim, um projeto de educação que tem como princípio a formação do ser humano integral. No relato da estudante Greise, podemos identificar a ideia do Projeto Integrar: “O Integrar tem um método ótimo de ensinar, ele integra o aluno na matéria, nos põe no meio dos acontecimentos, das atualidades e informações. Não é algo do tipo para gravar ou memorizar, os professores fazem com que tenhamos vontade de estudar para ter conhecimento e não apenas saber a matéria para passar no vestibular”.

O estudante Lindomar descreve que “o método de ensino tem nos proporcionado diferentes visões de assuntos dos quais víamos apenas de um lado da moeda. Os conteúdos têm nos deixado um gosto de quero mais, isso nos instiga a cada vez mais querer saber, estar por dentro do assunto”. O ensino de Geografia, juntamente com as demais disciplinas do projeto das Ciências Humanas, tem a preocupação de mostrar e trabalhar, fundamentada nas realidades sociais. Isso aparece na referência da estudante Rosangela, quando ela descreve que o ensino de Geografia “abrange todo um meio social pouco explorado no Ensino Médio”. Da mesma forma, pensa o estudante Bruno F.: “É nítido que sua metodologia é baseada em uma pedagogia crítica, na qual existe o potencial para a transformação”. Como relata a estudante Aline M., “além de aprender sobre os mesmos assuntos, embora abordados de uma maneira singular, fez com que eu, como agente dessa sociedade, enxergasse o todo e não indivíduos isolados”.

Mesmo configurando-se como um pré-vestibular, a preocupação está mais voltada à formação do ser humano integral, como destacou em seu questionário, a estudante Ana Cristina: “O modo de ensino puxa todos, ou quase todos os assuntos, sem a correria dos cursinhos normais. O que torna a aula incrivelmente melhor”.

Processo Formativo Geográfico

Formação para o vestibular

Poucos estudantes fizeram referência à formação a partir do ensino de Geografia, se limitando apenas a responder as questões dos vestibulares, entendendo que esse era o melhor resultado do processo de ensino-aprendizagem. É certo que quando os estudantes entram em um pré-vestibular a sua preocupação é passar no concurso seletivo. Trazemos alguns dos relatos dos estudantes que enfatizaram a formação dos conteúdos do ensino de Geografia apenas para lhes garantir a aprovação no vestibular: a estudante Gerli destacou que “as aulas são ótimas, pois a aplicação de exercícios é realizada, tornando mais fácil a fixação dos conteúdos”. O oposto do que os demais estu-

dantes relataram, que as aulas eram importantes justamente por não haver essa fixação de conteúdos, e sim, de aprendizagem.

Segundo o estudante Vítor, o mesmo se considera “um aluno com bastante conhecimento, sabendo de assuntos que não conhecia, aprendendo mais a cada aula que foi passada e pronto para fazer o vestibular”. Ainda, de acordo com a estudante Débora F., as aulas “saem dos padrões da escola, que faz você apenas decorar”. No entanto, ela mantém sua ideia de que com a memorização dos conteúdos é mais eficaz a aprovação no vestibular: “Apesar de tudo, é necessária a decoreba para o vestibular”. Ideia da qual discordamos e buscamos não praticar no Projeto Integrar.

A estudante Carina segue a mesma linha de pensamento, quando diz que “além de abordar os assuntos que irão ajudar a passar no vestibular, também ensinou sobre como melhorar a sociedade”. A estudante Romeine confirma que os “temas são sempre muito importantes para as provas do vestibular”. Já o estudante Carlos foi mais enfático em sua análise das aulas de Geografia, dentro do projeto de Ciências Humanas, relatando que “eles levaram muito para o aspecto sociológico e a Geografia física ficou de lado. Sobre os conteúdos que caem na prova não tivemos resoluções de provas da UDESC e UFSC. Em algumas aulas os professores perdiam o foco da aula, o foco que era o conteúdo da prova”. A estudante Anna Laura também acredita “que faltaram exercícios sobre as vegetações, climas e biomas”. Para a estudante Cris, estudante do semiextensivo, com o percurso formativo mais curto, tudo isso aconteceu por “um pouco de carência em alguns conteúdos, pela falta de tempo talvez”.

Formação para a vida

Neste item, a análise desenvolvida baseia-se nas referências dos trabalhadores-estudantes quanto à formação no Projeto Integrar, a partir das aulas de Geografia, destacando o processo formativo para a vida. Para o educador Paulo Freire “é reacionária a afirmação segundo o qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com os debates ideológicos que a nada levam” (FREIRE, 2015b, p. 99).

Essa visão reacionária que Paulo Freire descreve acontece muito nos cursos pré-vestibulares, onde se utiliza o modelo da escola bancária, priorizando a aplicação de conteúdos, com foco exclusivamente na realização de uma prova de vestibular. No Projeto Integrar, buscamos ir além desta visão limitada de educação e formação do ser humano, pensamos que os processos formativos podem criar as condições de pensarmos uma outra sociedade, mais igualitária. Assim, Freire (2015b) descreve que:

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política e a favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 2015b, p. 99-100).

Por isso, buscamos fazer o debate ideológico no Projeto Integrar para que os trabalhadores-estudantes possam refletir sobre as possibilidades de fazer a luta política e construir junto aos outros movimentos uma cidade mais democrática e justa. No entanto, para os educadores novos, esse processo ainda não está dado. Segundo Vasconcelos (2015),

um dos primeiros dilemas que vêm a tona para quem começa a participar de um pré-vestibular popular é a tensão entre ensino para o vestibular e o ENEM, ou seja, o treinamento para realizar a prova e a construção da consciência crítica por meio da discussão de temas que não necessariamente caem no vestibular (VASCONCELOS, 2015, p. 381).

Trazemos aqui algumas referências dos trabalhadores-estudantes a respeito da contribuição do ensino de Geografia para a sua formação. Segundo a estudante Greise: “O Integrar nos traz informações, os professores transmitem seu conhecimento e nos preparam para a vida”.

No Projeto Integrar a diversidade é de estudantes, trabalhadores, mulheres negras, transgêneros, de gerações diferentes, e propicia a troca de experiências de vida diferentes, como destacou a estudante Ivanilde, “é possível aprender que somos pessoas diferentes, com histórias e tempos diferentes, que o respeito a elas é essencial para a vida, que elas existem e é preciso saber disso, respeitando”. Para o estudante Jonny, no ensino de Geografia destacam-se “aspectos físicos e econômicos, atuais, por que nos trazem muito conhecimento interessante e importante a nossa vida”. Para a estudante Alice, o ensino “fez com que eu voltasse para a realidade, mostrando culturas, povos e costumes dos quais não faziam parte do meu cotidiano”. Ainda, a estudante Aryane analisa “que o projeto acrescentou muito nos meus conhecimentos, permitiu que novas ideias fossem vistas”. O estudante Rodolfo observa que “no decorrer do ano, pude aprender sobre os mecanismos do sistema capitalista, descobri culturas dos povos que vivem no mesmo continente que o nosso e pude aprimorar minha opinião, assim, acabando com a ideia construída pela mídia”. Pois segundo a estudante Sílvia “a semente do questionamento foi plantada, do nunca se acomodar e entender que a Geografia é resultado de ações em conjunto, tanto da natureza, como humanas”. Isso tudo porque, de acordo com o estudante Diego, “o ensino vai além da matéria, muitas coisas que aprendi levarei para a vida”.

Também aparece como referência a importância da apropriação da linguagem cartográfica, como apontou o estudante José: “Eu aprendi um pouco

mais sobre os climas e como interpretar os mapas”. Em nossas práticas dentro do Projeto Integrar buscamos incentivar o espírito solidário e a coletividade, para que haja ajuda mútua entre os trabalhadores-estudantes na construção do conhecimento, como demonstra a estudante Brenda sobre o ensino de Geografia: “Foi importante em vários aspectos, mas principalmente em ser alguém melhor, ser mais solidário e lutar pelo que eu quero”.

Às vezes as aulas de Geografia tornam-se tão significativas para o estudante, que ele muda a opção de curso que gostaria de fazer ao ingressar na universidade, como foi o caso da estudante Adriély: “O ensino de Geografia foi importantíssimo em todos os aspectos, e inclusive mudei minha opinião de curso, de Biologia para Geografia graças a maneira de ensinar que encontrei aqui”. Para a estudante Bianca, “o fato do projeto ser de educação comunitária, por si só, já se trata de um ato de subversão ao sistema, a essa lógica imposta, bem como a renovação da esperança por um futuro melhor para nós, trabalhadores”. E a estudante Cíntia acredita “que apenas com o estudo e aprendizado poderemos mudar nossa sociedade [e acrescenta que] sempre pensou que deveria honrar a oportunidade que me foi oferecida pelo pessoal do projeto, uma oportunidade que teve grande importância em minha vida”.

Compreensão da Realidade Social

Neste item, analisaremos como o ensino de Geografia permite uma maior compreensão da realidade social vivida pelos estudantes. Este elemento está diretamente ligado com a estratégia metodológica de contextualização dos fatos sociais e, por isso, teve um alto número de referências por parte dos trabalhadores-estudantes em suas respostas nos questionários. Quando se trata de estudar as realidades sociais “é importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam [...]” (GIROUX, 1992, p. 22), como estar sempre atentos aos acontecimentos dos movimentos e projetos desenvolvidos pelo poder público e/ou pelo poder econômico, *na e para a cidade*.

Propiciar essa vivência com os trabalhadores-estudantes torna o processo de ensino aprendido mais significativo para os mesmos, como exemplo, a participação do Projeto Integrar em uma aula debate com os professores grevistas da Rede Estadual de Educação, indo até a Assembleia Legislativa, onde os docentes estavam acampados, ouvindo suas reivindicações e debates da educação pública e os processos de luta dos professores. Pois como afirma Gadotti, em seu prefácio à obra de Paulo Freire, “Educação e Mudança”, “enquanto os grandes debates, os seminários revolucionários permanecerem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora” (GADOTTI, 2014, p.

11). Pois para Jinkings (2008, p. 12) a “educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

Para isso, é preciso uma compreensão da realidade social, que por meio do ensino de Geografia se desenvolve com um olhar espacial, como propõe Callai, “o olhar espacial é o modo de fazer Geografia, é como devemos estudar a realidade. Uma realidade que tenha a ver com a vida dos alunos” (CALLAI, 2009, p. 94).

Assim, de acordo com a estudante Bianca, o ensino de Geografia foi “importante para que possamos fazer as relações entre nossas realidades e outras realidades pelo mundo, entender processos de colonização, industrialização e principalmente as relações opressoras de trabalho”. O estudante Guilherme C., ainda salienta, que foi possível compreender “como foram criadas as classes trabalhadoras e os feitos dos trabalhadores”. Fazendo referência à conquista dos direitos trabalhistas, para a estudante Luciane é possível “entender as mídias brasileiras, a máfia das corrupções, entender a história do petróleo para o Brasil e os outros países do mundo”.

Cabe a Geografia fazer o estudo e a interpretação deste espaço geográfico, que foi se configurando ao longo do processo de construção da própria sociedade. De acordo com Callai (2009, p. 94) “se existe uma materialização física da vida, concretizada no espaço, cabe-nos na Geografia fazer o estudo e interpretação desta realidade, a partir da análise espacial, sem ficar na aparência”. É preciso ir à essência das questões.

Com isso, conseguimos um ensino com criticidade, entendendo a essência dos fatos e acontecimentos. Como afirma a estudante Tainara, “o ensino de Geografia proporcionou sempre um olhar crítico, [pois] para cada acontecimento existe uma justificativa. Não é decorar mapas e rios, e sim aprender os processos e como funcionam, de uma maneira clara e objetiva”. Com isso, como relata o estudante Guilherme C., “o aprendizado me fez enxergar a questão social e cultural do país onde vivo, um olhar mais amplo e observador”. O estudante Douglas evidencia a compreensão da “desigualdade socioeconômica, [pois foi] muito importante ter essa noção, que de certa forma é um abuso econômico, e para reagirmos de forma diferente”.

Quando se busca problematizar os fatos, pensamos em trazer as realidades dos excluídos, daqueles que não têm suas histórias e experiências contadas nos livros de História e Geografia e, portanto, não são trabalhados em sala de aula. Trazer os temas marginais é uma forma de compreender uma outra realidade, pois uma greve de trabalhadores, vista pelos meios de comunicação hegemônicos ou pelos próprios trabalhadores, é bem diferente. Assim como o debate, sempre realizado no Projeto Integrar, sobre o racismo, feito com a participação dos membros do Movimento Negro Unificado de Santa

Catarina. Segundo a estudante Maia foi possível ter “acesso a novos textos, da outra parte da realidade que sofre e nunca é vista”. Como foi o caso da Ocupação Amarildo⁶, tema de nossas aulas, que foi destacado pela estudante Sofia: “Os temas abordados, como o caso dos Amarildos, segregação racial, da poluição entre outros. Com esses temas tivemos vários debates, assim cada um pode dar sua opinião”. Para o estudante Rodolfo, “o ensino de Geografia do Integrar possibilitou um ampliação (*sic*) da minha mente, fazendo com que eu reparasse em coisas que estavam ao meu redor e eu não prestava atenção, também me ajudou a entender o tipo de contexto que a nossa sociedade é encaixada atualmente”.

Para Callai (2009, p. 84) “compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem”. Como nos mostra a estudante Anna Laura: “Aprendi a analisar diferente o meio onde eu vivo tendo como referência vários tipos diferentes de questionamentos”.

Para o professor Kaercher “um dos principais papéis dos educadores é o de fazer com que os alunos pensem sobre coisas que até então não tinham pensado. Mostrar a eles que o espaço não é apenas um palco por onde andamos” (2009, p. 151-152). Mas mostrar que o “espaço é construído ao longo do processo de construção da própria sociedade. As relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente” (CALLAI, 2009, p. 93). De acordo com a estudante Vitória, o ensino de Geografia “fez enxergar de um modo diferente a sociedade, pois entendi de forma melhor o contexto histórico da sociedade”. A estudante Stefany diz que “foi enriquecedor, [pois] antes eu via a Geografia como um amontoado de conteúdos para decorar, hoje eu vejo que ela faz parte da nossa vida, é só olharmos ao nosso redor”.

A ideia trazida pela estudante mostra o que muitos estudiosos do ensino de Geografia vêm problematizando sobre a Geografia da Educação Básica, uma Geografia com “seu formalismo excessivo [na qual] leva à construção de uma ideia que permanece em nós, mesmo depois de termos abandonado a escola: a da Geografia como um ensino árido, classificatório e distante de nossa realidade”, como afirma Kaercher (2009, p. 136). Portanto, torna-se importante reforçar aqui a busca constante do ensino de Geografia no Projeto Integrar a partir das múltiplas realidades dos trabalhadores-estudantes.

Com isso a Geografia pode sim desvelar (tirar véus) coisas que estão encobertas. Não no sentido de mostrar agora o lado real, correto das coisas. Mas, simplesmente, mostrar que sempre há mais de uma leitura possível. A

6 Ocupação urbana de uma área de especulação imobiliária as margens da rodovia SC-401.

Geografia sempre será ideológica, porque mostra certas (e esconde outras) leituras possíveis do mundo e do espaço (KAERCHER, 2009, p. 152).

Uma das leituras possíveis vai no sentido do que afirma o estudante Rafael L.: “Os conteúdos tratados envolvem questões de cidadania e por isso considero uma ótima maneira de engajar os jovens na política”. O estudante Jonny destaca que as aulas “mostraram o quanto é relevante procurarmos saber e participar dos fatos atuais da nossa sociedade, questionando e cobrando mudanças positivas”. Também a estudante Taís escreve que “os professores buscam não só passar o conteúdo como de costume nas escolas, [mas] despertar o nosso interesse na sociedade onde vivemos, despertando nossas críticas, opiniões, etc., e buscando interagir em sala, dando espaço para todos participarem e compartilharem informações”. O estudante Júlio também opina que “é importante para entendermos os sistemas econômicos que existem no mundo e como eles ditam nosso modo de pensar, agir e viver”. A estudante Daiane escreve: “Aprendi a respeitar a política, buscando mais conhecimento além das aulas dadas, da maneira como funciona o sistema, de como somos tão alienados e manipulados, e muitas vezes nem ligamos para tal fato, nos acomodando e aceitando tal regime”.

Tomada de consciência

Neste item de análise, buscamos trazer as ideias dos trabalhadores-estudantes, que descreveram em seus questionários que o ensino de Geografia os despertou para uma nova realidade. Por isso, este item está diretamente ligado a estratégia metodológica da contextualização, onde se traz a realidade social, para assim compreendê-la e, indo além da compreensão, poder agir sobre a mesma. Segundo Gadotti,

o mundo que nos rodeia é um mundo inacabado, e isso implica a denúncia da realidade opressora, da realidade injusta e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje (GADOTTI, 2016, p. 17).

Portanto, se buscamos no Integrar uma educação libertadora, precisamos necessariamente desvelar a realidade para transformá-la, assim, “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, de abordagem crítica da realidade” (FREIRE, 2016, p. 55). Paulo Freire ainda nos provoca quando questiona se a realidade é mesmo esta. “A realidade, porém não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (FREIRE, 2015, p. 73). Para isso, segundo a professora Rosa Martins, a escola e sua prática educativa,

deve oferecer aos seus alunos a possibilidade de questionar, de tomar decisões, de desenvolver a autonomia, de participar de diferentes experiências, de conviver com diferentes culturas, de ampliar seu conhecimento crítico, de (re) construir seu modo de pensar e agir (MARTINS, 2014, p. 173).

Assim, as aulas no Projeto Integrar, no ensino de Geografia, dentro do Projeto de Ciências Humanas, proporcionam aos discentes uma tomada de consciência, ou seja, visa desenvolver uma consciência crítica, pois ela desvela a realidade.

Transcrevemos algumas reflexões trazidas pelos estudantes sobre a tomada de consciência. Para a estudante Daiane, “através das aulas, fui me adentrando no assunto que mostra passo a passo da história da minha Nação, daquilo que faço parte, as aulas simplesmente abriram meus olhos quanto ao conhecimento de tal área”. Pois para o estudante Aquiles, as aulas “ampliam o conhecimento do aluno, levando o mesmo a pensar de maneira diferente e mais ampla, [pois] mostram diferentes ângulos da sociedade, não apenas o que estava acostumado a ver”. Portanto, ampliar o conhecimento da realidade é agir sobre essa realidade conhecida. Para a estudante Luciana B., o ensino de Geografia proporcionou aprender “sobre o mundo ao nosso redor, abre a nossa mente, nos tira de nosso mundinho perfeito e egoísta para nos mostrar uma realidade brutal em alguns aspectos, e em outros conhecimentos, que não servem somente para guardar e sim para conscientizar e se desenvolver. Somos humanos e erramos, mas somos considerados racionais, então vamos aprender a ser”.

Para Freire, “quanto mais refletem de maneira crítica sobre a própria existência, mais agirão sobre ela, mais serão” (FREIRE, 2016, p. 66). A estudante Taís destacou que o ensino de Geografia fez “entender porque temos direitos e não podemos usufruí-los, buscando justiça e fazer a diferença”.

Quando falamos em buscar uma consciência crítica da realidade não se trata de fazer uma formação política ideológica partidária, mas sim, proporcionar o entendimento da atual realidade de desigualdades sociais do modo de produção capitalista, a fim de transformá-la, afinal “não se pode lutar contra forças que não são compreendidas, cuja importância não é medida, cujas formas e contornos não são discernidos” (FREIRE, 2016, p. 76). Tampouco podemos nos portar como neutros, face aos acontecimentos e a realidade, pois,

a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso de luta com as classes trabalhadoras, pois este medo quase sempre resulta de um compromisso contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros (FREIRE, 2014, p. 22-23).

Essa neutralidade ainda se faz muito presente nas escolas hoje, como afirma Giroux:

Em vez de prepararem os estudantes para ingressar na sociedade com as habilidades que lhes permitam refletir criticamente e intervir no mundo a fim de mudá-lo, as escolas são forças que, de modo geral, socializam os estudantes para conformarem-se ao *status quo* (GIROUX, 1997, p. 67).

No Projeto Integrar a educação não é neutra e nem busca o conformismo, por isso o ensino desperta aqueles que não tinham vontade de debater as questões políticas do cotidiano, como relata a estudante Juliana: “Não sou fã de política, mas com as aulas, comecei a ter um olhar mais crítico, conscientizando a importância de nos ligarmos no sistema político, e de certo modo transmitindo o que ganhei de conhecimento para meus pais e amigos”. Para a estudante Fabiana, as aulas buscam “incentivar o aluno a refletir e questionar, ter opinião própria, crítica”. O estudante Pedro destaca também que “é importante ter esse conhecimento para tomar decisões mais democráticas”.

Para construir essa nova realidade com os trabalhadores é necessária uma construção coletiva que passa, em um primeiro momento, pela tomada de consciência. A análise da estudante Vani mostra que “apesar de me identificar mais com o Capitalismo, achei interessante os pontos de vistas dos professores a respeito do Socialismo/Comunismo, a minha forma de pensar mudou um pouco depois do projeto”. Pois como ressalta a estudante Alice “te ensina a pensar e tirar suas conclusões”. E, ainda para a estudante Débora T, “instigou ainda mais minha criticidade”.

A pluralidade de ideias é fundamental para ampliar as visões de mundo, segundo a estudante Vitória, para “saber posicionar, opinar e questionar, [...] principalmente voltado para a sociedade”. O mesmo ocorre com o estudante Lindomar, quando afirma que “aprendi a me posicionar perante as diferentes ideias e também a defender a minha. Nesse processo de aprendizado no projeto, tenho tido a coragem de expor meus pensamentos. Gosto do que sou hoje”.

Um dos papéis do ensino é despertar nos estudantes o questionamento da realidade, o porquê dos fatos e acontecimentos. Com esses questionamentos, podemos buscar respostas para desvendar a realidade. A estudante Débora T. descreve que “por causa da Geografia sempre faço perguntas sobre o por que a sociedade está com está. Por que assim se vive? [...]”. De acordo com Freire, “no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura (FREIRE, 2014, p. 66).

Segundo o estudante Diego, “através da Geografia consegui entender melhor como acontece com as coisas, me tornei mais crítico em relação ao que escuto as pessoas falarem”. Para a estudante Cíntia, o ensino “teve grande importância na minha interpretação do sistema capitalista, pois agora consigo entender um pouco mais sobre o funcionamento e de como esse sistema acaba interferindo em nossas vidas, [e ainda] aprendi a analisar melhor a situação política do nosso país. Interpretar de forma mais crítica os fatos decorrentes de nosso cotidiano”. A estudante Maia observa que “hoje tenho outra visão de mundo e sei que posso contribuir para melhorá-lo”. O estudante José confirma que “aprendi que diante de tudo que a gente vê não podemos nos calar, mas se for preciso, intervir ou opinar.

Começar a ter uma outra visão do mundo é um processo de desenvolvimento da consciência crítica, o que nas palavras de Freire (2016, p. 126) “é ato de coragem tentar desmistificar a realidade: é o processo pelo qual aqueles que antes estavam imersos na realidade começam a emergir, para reinserir-se nela com uma consciência crítica”. Segundo o estudante Nathan: “O ensino foi muito importante para minha vida, não decorei, passei a pensar, entender. Agora entendi como é ser cidadão”. A estudante Karine observa que “comecei a enxergar o mundo com outros olhos”. Já a estudante May (??) descreve que aprendeu “a questionar mais, a enxergar de forma diferente o espaço e a sociedade [e], foi importantíssimo para a formação do meu senso crítico e visão do mundo”. A estudante Caroline salienta que além de aprender “a ver o mundo de outra forma, ser mais crítica, também fez pensar no bem comum”.

Uma consciência crítica igualmente proporciona uma estudante mais questionadora, como descreve a aluna Natacha: “Aprendi a ser mais crítica e questionar as informações que me apresentam, a olhar para detalhes que muitas vezes passavam despercebidos”. Também foi descrito pelo estudante Rafael K. quando ele fala “que Geografia vai muito além de mapas, cidades, capitais. Aprendi a questionar, ser crítico, e a entender que alguns assuntos vão muito mais além do que é dito ou mostrado”. Para isso, é necessário apresentar aos trabalhadores-estudantes outras fontes de pesquisa, de informação. Para a estudante Bianca: “Aprendi que sempre devemos questionar, buscar outras fontes, e nunca, jamais aceitar sem pensar”. E a estudante Gerli acrescenta que o ensino “foi importante principalmente por mostrar para os estudantes, instrumentos que nos ajudam na formação de pensamento crítico, como exemplo: a Telesur⁷ e o Brasil de Fato⁸”.

7 Canal de Telejornalismo, de língua espanhola, transmitido de Caracas (Venezuela). Com lema “Nuestro Norte es el Sur”, se propaga como um canal dos povos da América Latina, levando a voz dos movimentos sociais, populares e comunitários. É possível ver o noticiário 24h ao vivo pelo web sítio: www.telesurtv.net.

8 Jornal Brasileiro, editado em São Paulo, progressista, mostrando as demandas dos movimentos sociais e populares do Brasil e da América Latina. De circulação semanal, é possível acompanhar

Conscientização

Neste item abordaremos o processo de conscientização, um processo que vai além da compreensão, de ter consciência crítica da realidade. Pressupõe uma ação, a fim de transformar a realidade existente. Pois, como afirma Freire,

a realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objeto fundamental da educação; é preciso em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação (FREIRE, 2016, p. 76).

E de forma constante, “a criação da nova realidade, tal qual indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve ser tomada como objeto de uma nova reflexão crítica” (FREIRE, 2016, p. 57). Assim, a conscientização busca a transformação da sociedade atual, e para isso, a mesma “não pode ter pretensão a nenhuma neutralidade” (FREIRE, 2016, p. 129).

Neste processo de ação para a transformação, são poucos os estudantes que estão dispostos a sair da tomada de consciência para a conscientização, isso tem se mostrado com o baixo ingresso dos trabalhadores-estudantes do Projeto Integrar, na luta pela permanência dentro da universidade, no coletivo GESTUS. Dependendo do ano, são cerca de 15% a 20%, os estudantes do Integrar que continuam na GESTUS. Mesmo com um percentual baixo, o coletivo GESTUS está atualmente com 47 membros efetivos, participando das atividades do grupo, o que representa um número bastante significativo. Portanto, o processo formativo continua dentro da GESTUS, pois “o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua” (FREIRE, 2016, p. 134).

Segundo os relatos dos estudantes podemos destacar algumas escritas sobre o processo de conscientização. Para o estudante Célio, um dos aspectos que se destacou nas aulas de Geografia foi “o aspecto de defender os nossos direitos como trabalhadores. Pois, a todo momento, sofremos com a opressão do poder maior”. Por isso, o projeto revolucionário conduz a uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizadoras. “Uma vez que ele busca a afirmação de homens concretos que se libertam” (FREIRE, 2016, p. 145), como aponta a estudante Caroline, quando diz que “me tornei mais crítica e engajada em causas sociais”.

Assim, “não pode haver conscientização das pessoas sem uma denúncia radical das estruturas desumanizadoras, unida à proclamação de uma realidade nova que os homens podem criar” (FREIRE, 2016, p. 146). Desta forma,

as aulas “são um combustível para mim, para me manter esperançoso por um amanhã melhor e mais justo que o hoje”, afirma o estudante Pedro. Contudo, como declara Freire (2013, p. 50), “a esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelear esperançosamente para criá-las, viabilizando assim, a libertação”, pois “a liberdade, sem a qual não podemos ser, não é dádiva que imploramos, mas conquista por que lutamos” (FREIRE, 2013, p. 142).

Por isso, das ações iniciais sai o processo de organização da luta, a criação dos coletivos, para a transformação social, pois “dentro de uma visão macro educacional, em que a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador” (GADOTTI, 2014, p. 12). Segundo a estudante Jéssica “temos que nos unir e permanecer unidos, ajudando e fazendo um lugar melhor”. Isso tem acontecido diante da união dos trabalhadores-estudantes do Projeto Integrar em torno da GESTUS.

Para a estudante Tainara as aulas de Geografia “me fizeram ver que é possível outro sistema político, mas para conseguir é necessário união de todos e força para lutar. E vou continuar lutando pelos meus direitos e de todos, pois ninguém está sozinho”. O estudante Wendel afirma que “aprendi ou (re) aprendi a ser mais político e a brigar por meus direitos”. Também a estudante Taís destaca “que temos que lutar para melhorar, não aceitar que nos enganem diante dos nossos olhos”. A estudante Aryane descreve que “aprendi a lutar diariamente pelos meus ideais, buscar por melhorias no meu cotidiano”. Para o estudante Rafael L., “o ensino da Geografia Social foi, com certeza importante para o meu cotidiano, pois passei a compreender conceitos que estão incluídos na política. O entendimento deles foi o que motivou a me engajar em questões que me dizem respeito como cidadã”.

Aqui podemos pensar que,

o conceito de cidadania que a classe trabalhadora requer é aquele que indica mudanças na sociedade em diferentes níveis e lócus: efetiva participação nos processos decisórios, isto é, para além do direito de votar; uma cidadania que possibilite a construção de sujeitos sociais coletivos [...] (THUM, 2000, p. 154).

Assim, para ampliar o conceito de cidadania, nas aulas de Geografia, buscou-se trazer as questões políticas para que houvesse debates que propiciassem esse despertar e essa ação sobre o fazer político. Portanto, os trabalhadores-estudantes, com a apropriação dos conhecimentos, vivenciam o processo emancipatório, tornando-se agentes críticos e de mudanças. Segundo o estudante Bruno F: “Observa-se o engajamento do educando com o processo de aprendizagem onde este instiga o educando a ser um crítico agente de mudança”. E, segundo a estudante Mara, o ensino “ajudou não só

a compreender o espaço em que vivo, mas também a me compreender como agente atuante desse espaço”. E para o estudante Lindomar, o ensino foi muito importante “principalmente o político. Confesso que não me conhecia politicamente, agora depois de tantas aulas, debates sobre, tenho visto como é importante esse pouco de mim que agora conheço”.

Considerações finais

A educação popular tem trazido várias reflexões para as formações dentro do Projeto Integrar, com a sua equipe de professores, sobre o fazer pedagógico com os trabalhadores, pois se trata deste perfil de estudantes nas salas de aula do Projeto Integrar. Também temos buscado problematizar o processo formativo inicial dos professores, que não tiveram ou tiveram pouca formação/reflexão sobre a Educação para Jovens e Adultos. Desta forma, conhecer e desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da educação popular foi um dos desafios dos professores no Projeto Integrar, a fim de realizar uma educação transformadora, nossa maior referência neste campo. Paulo Freire descreve a Educação Popular como um “direito humano, direito de se emancipar, combinando trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, enfim, a conscientização, transformação, a organização e o trabalho” (GADOTTI, 2016, p. 21-22).

Neste processo o ensino-aprendizagem se dá de forma dialógica, contextualizada com as múltiplas realidades dos trabalhadores estudantes, com saídas a campo para vivenciar as realidades, e de forma interdisciplinar. O ensino de Geografia tem buscado avançar nesta prática pedagógica, fazendo com que os conteúdos trabalhados pela Geografia façam sentido para a vida dos trabalhadores-estudantes. Para que os mesmos possam interpretar os espaços geográficos e compreender os processos que ocorreram e ainda ocorrem neste espaço, assimilar que são frutos da construção humana e, como tal, podem ser modificadas, transformadas pelos mesmos seres humanos. Por isso, temos como estratégia, do ponto de partida, o estudo do lugar, ou seja, partimos da realidade concreta dos trabalhadores-estudantes. Assim, o estudo do espaço geográfico se concretiza em todas essas relações, e em diferentes escalas, do local ao global.

Desta forma, conseguimos também pensar o global, por meio do qual entendemos como é o mundo, como este se organiza em seu sistema político, econômico e social, como ele se transforma a partir da luta de classes, como age o capital sobre as relações sociais, como se estruturam os processos fabris e a exploração da mão de obra, como ocorrem os processos de circulação, comercialização e consumo, bem como as formas de comunicação cada vez mais hegemônicas pelo capital, e a atuação do Estado nas garantias de polí-

ticas públicas para a população e as reivindicações dos movimentos sociais e populares neste processo. São inúmeras as etapas que ocorrem e trazer isso para a sala de aula exige um esforço em equipe. Portanto, o ensino de Geografia trabalha de forma planejada e em conjunto com as disciplinas das Ciências Humanas, para que, de modo interdisciplinar e com debates sobre essas temáticas, os trabalhadores-estudantes possam apropriar-se dos conteúdos.

Um dos avanços que podemos destacar no Projeto de Educação Comunitária Integrar é o perfil do trabalhador-estudante, na qual é o esforço, fruto de muitas reflexões nas formações dos professores e no processo de seleção para a composição das turmas do projeto. Como vimos ao longo deste capítulo, o perfil do Integrar são os trabalhadores, com percentual sempre acima de 85%, de estudantes de escola pública, de negros e negras, e da periferia, ou seja, os mais excluídos e com menores oportunidades de acessar os bancos universitários. Para avançarmos com relação a esse perfil, o Projeto Integrar realizou dois movimentos: o primeiro foi mudar os critérios para a escolha dos estudantes, antes de 2014, totalmente pela renda *per capita*. Agora, com novos critérios (desde 2014) com outras características, como a situação de trabalho, analisando a renda, porém de forma contextualizada, que agora compõe um dos critérios avaliativos. Analisamos também a escolaridade, para buscar o estudante de escola pública e principalmente o estudante da EJA.

No entanto, como se trata do nosso perfil de trabalhador, esse é um caso que agregamos no processo de escolha. Além de outros critérios mais subjetivos, como contribuição ao Projeto Integrar, experiência de vida, capacidade de permanência, engajamento social. Nas questões subjetivas os/as professores/as apresentam maior dificuldade, porém, com as formações, temos conseguido atingir o perfil do trabalhador-estudante e da trabalhadora-estudante no Projeto Integrar. Além da mudança de critérios para a seleção, também estipulamos cotas, para garantir os/as estudantes negros e negras (30%) e da Educação de Jovens e Adultos (20%). Aliado às cotas, o movimento mais significativo foi a mobilização junto ao Movimento Negro Unificado de Santa Catarina, nos territórios do Maciço do Morro da Cruz, na região central de Florianópolis, para buscar os/as estudantes negros e negras, o que tem feito subir a participação deles no Projeto Integrar, de 18% em 2013, para 54% em 2016.

Seguindo essa proposta de educação, com os trabalhadores, o Projeto Integrar tem conseguido levar aos bancos universitários das universidades públicas (UDESC, IFSC, UFSC, USJ) e das universidades privadas, por meio do Prouni, mais de 400 trabalhadores-estudantes no decorrer de 6 anos de existência, isso sem falar na formação geral, que é mais difícil aferir. Além de agrupar mais de 20% destes na Gestão Estudantil Universitária Integrar (GESTUS), isso mostra que a educação no Projeto Integrar vai além do vestibular.

Busca levar a formação para práticas transformadoras na sociedade, como as que vem sendo pensadas e desenvolvidas pelo Projeto Integrar (acesso), GESTUS (permanência), TransFormar (formação) e Integração (territórios). A ampliação de parcerias com Associações de Moradores, como na José Boiteux (ainda em processo de construção), a Associação do Monte Serrat, a Associação das Areias do Morro das Pedras, e com a Rede Comunitária José Mendes, com projeto de levar as aulas do Integrar para a Escola de Educação Básica Jurema Cavalazzi, no Território do Maciço do Morro da Cruz, são os avanços que estamos articulando.

Referências

BORGES NETO, Fernanda. **A Geografia Escolar do Aluno EJA: Caminhos para uma Prática de Ensino**. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei de Cotas para o Ensino Superior Público**. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10/01/2016.

CALLAI, H. C.; SANTOS, M. F. P. dos. **Tecnologias de Informação no Ensino da Geografia**. In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre: ENPEG, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino da Geografia: Recortes Espaciais para Análise**. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A.; SCHAFFER, N. O. (Orgs.). *Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS – Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2007, p. 57-63.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. Para Entender a Necessidade de Práticas Prazerosas no Ensino de Geografia na Pós-modernidade. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Org.). **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Os Movimentos à Necessária Inquietude do Saber Geográfico: Novos Desafios**. IN: CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A.; TONINI, I. M. (Orgs.). *Movimentos no Ensinar Geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos e Alternativas**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov., 2010.

_____. **Ensino de Geografia e Diversidade: Construção de Conhecimentos Geográficos Escolares e Atribuição de Significados pelos Diversos Sujeitos do**

processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.) **Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a Educação Popular. *Revista Proposta*, jul-set, 2007, v. 31, n. 113, p. 21-27.

_____. **Educação e Ordem Classista**. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Consciência e História**. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GIROUX, Henry A. **A Escola Crítica e a Política Cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INTEGRAR. Projeto de Educação Comunitária. **Quem Somos e nossa História: Educação Feita com Paixão**. 2015. Disponível em <<http://www.projointegrar.org/historia-educacao-feita-com-paixao/>>. Acesso em: 10/01/2016.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: Sujeitos, Saberes e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JINKINGS, Ivana. **Apresentação**. In: MÉSZARÓS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A Construção da Docência na Educação de Jovens e Adultos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 210-228, jan-abr, 2012.

LOPES, Claudivan Sanches. **O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e os Processos de Formação do Professor de Geografia**. [On line] In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre: ENPEG, 2009.

MARTINS, Rosa E. M. W. **O Ensino da Geografia em Questão: um Olhar sobre o Ensino Médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Pós-Graduação em Educação.

_____. **Reflexões sobre o Processo Formativo do Professor de Geografia.** In: CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A; TONINI, I. M. (Orgs.). *Movimentos no Ensinar Geografia.* Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013.

_____. **A Prática de Ensino de Geografia como Eixo Articular do Processo Formativo.** In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. (Orgs.). *Ensino de Geografia no Contemporâneo: Experiências e Desafios.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

MEC, Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o Enem 2009.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/05/2015.

MIYASHIRO, Rosana; MORETTO, Nivaldo R. *Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – CUT. Educação Integral dos Trabalhadores: Projeto Político Pedagógico na Área de Turismo e Hospitalidade.* Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores – CUT, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Kleicer Cardoso. **Formação sobre Educação Popular.** In: INTEGRAR, Projeto de Educação Comunitária. Ata da Assembleia Geral Ordinária nº 008/2015. Projeto Integrar: Florianópolis, 2015.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Socioespacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.

THUM, Carmo. **Pré-vestibular Público e Gratuito: o Acesso de Trabalhadores à Universidade Pública.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

VASCONCELOS, André Tinoco de. *Dilemas e Desafios do Ensino nos Pré-vestibulares Populares.* In: SACRAMENTO, A. C. R; ANTUNES, C. da F; FILHO, M. M. de S. (Orgs.). **Ensino de Geografia: Produção do Espaço e Processos Formativos.** Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

9

Entre velhos, jovens, gays, migrantes, mulheres, negros, há uma epistemologia que embeleza a prática desses mestres: ouvir, dialogar, perguntar

Nestor André Kaercher

Resumo

O texto procura destacar as dissertações de cinco mestres do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Bohrer, Borges, Cardoso (2016), Cardoso (2017) e Menezes. Sem a pretensão de resumir-los, queremos enfatizar o que manifestam em comum: o diálogo e a escuta atenta empodera os alunos e os professores dando maior significação ao ensino de Geografia. Propõem ainda os sentidos como fontes de imaginação e indagação acerca dos espaços vividos visando a ampliação da nossa capacidade de perceber e entender a nós e as sociedades que estudamos. Objetivam ainda que, na parceria afetiva e efetiva com os alunos, o professor encontra mais facilmente forças para potencializar e ressignificar sua docência.

Palavras-chave: Docência em Geografia. Epistemologia da prática docente. Criatividade no ensino.

Abstract

This text seeks to emphasize the dissertations of five masters of the Postgraduate Program in Geography of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Bohrer, Borges, Cardoso (2016), Cardoso (2017), and Menezes. Without any pretensions to summarize them, we want to emphasize what they have in common: the dialogue and the attentive listening that empower students and teachers, giving the teaching of Geography greater meaning. They also suggest the senses as sources of imagination

and inquiry about living spaces aiming at expanding our capacity to perceive and understand ourselves as well as the societies we study. It proposes that, in the affective and effective partnership with the students, the teacher finds, more easily, forces to empower and give new meaning to his teaching.

Keywords: Teaching of Geography. Epistemology of the teaching practice. Creativity in teaching.

Para os homens era mais fácil se adaptar a tudo. Àquele cotidiano de asceta. Àquelas relações. Nós sentíamos saudade, muita saudade, de nossas mães, do aconchego. Tinha uma menina de Moscou conosco, Natachka Jilina, ela foi condecorada com uma Medalha por Bravura e, como incentivo, foi mandada pra casa por uns dias. Quando voltou, nós a farejávamos. Literalmente, formávamos uma fila e cheirávamos, dizíamos que ela estava com cheiro de casa. Tamanha era a saudade que tínhamos... Que alegria era ver um envelope com uma carta.... A caligrafia do meu pai... (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 139).

Os movimentos dos mestres produzem belas formas de reflexão na ação docente

Este texto é parte integrante de um projeto mais amplo intitulado “Geografia Escolar nas Práticas dos seus Docentes: a Busca da Docência Significativa” que busca, basicamente, refletir sobre a formação – inicial e continuada – e a prática docente, em especial, mas não exclusivamente, em Geografia. Promovemos também, continuidade a outros textos desta própria série Movimentos, agora no seu quarto volume, organizado por Castrogiovanni *et al.*, 2015-2016. Nele, procurei apontar os trabalhos de alguns de meus mestres.

Neste texto destacaremos as dissertações de Menezes (2016), Cardoso (2016) e Bohrer (2017). A menção a esses trabalhos não tem a intenção de resumir-los, mas sim a de convidar você leitor, a conferi-los no depositário de dissertações da UFRGS, o Lume. Quero ainda mencionar outros dois trabalhos: Cardoso (2017) e Borges (2017). Todos eles tem em comum a prática reflexiva do ensinar-aprender Geografia, a partir da inserção dos docentes em sala de aula, tendo no diálogo com os alunos um caminho a se perseguir permanentemente. Todos buscam ressignificar a docência da Geografia, à procura em suas próprias entranhas. Mostram que vários professores fazem de sua docência um espaço de criação, de perguntação e beleza. Não por sua genialidade, mas por seu estudo e por uma concepção epistemológica, que acredita que sem a parceria com os alunos pouco se constrói em termos de marcar significativamente os seres com os quais lidamos. Inverter a etimologia da palavra aluno. Em vez de nós os alimentarmos, nutrirmos, eles nos alimentam com sua vivacidade e inquietude.

A epígrafe, que encabeça o texto, justifica-se pelo fato de trazermos para a Geografia o tema das memórias que sempre se associam aos lugares. O tempo que se grava em nossa memória traz-nos recordações que são espaciais. No caso aqui, das mulheres soviéticas que foram ao front. E isso se constitui em conhecimentos prévios que todos trazemos da vida para a sala de aula. Como você, professor, aproveita a bagagem de vida que os seus alunos trazem para a sala de aula?

No relato aqui, destacamos, os cheiros. Eles, como os demais sentidos, nos trazem recordações que associamos a espaços e pessoas. Os sentidos, as sensações, ambos nos convidam para enriquecermos as aulas de Geografia. A associar tempo e espaço. Memória e paisagem.

Sala de aula pode ter jeito de casa? Ousada a ideia. A escola pode ser espaço de acolhida? Deveria ser sim, mas é difícil, pois muitos professores não se sentem acolhidos, seja pela instituição – onde passam cerca de 40 horas semanais – seja pelos alunos. É estranho a contradição de sentimentos que a escola produz. Os alunos detestam estar na sala de aula, mas gostam de estar na escola. Vivem as turras com os professores, mas todos percebem e valorizam quando encontram professores que os ouvem, os acolhem, os provocam a pensar novos horizontes.

Mas, menos imediata à Geografia, a epígrafe pode nos ajudar a pensar, mais do que a guerra na distante Europa, na distante II Guerra, o modelo de sociedade – e de espaços também – que temos construído aqui no Brasil. Falar de índices de crescimento econômico e de economia é importante, mas temos que pensar para quem tem sido revertido os frutos da geração de riquezas que se faz neste país. Temos que distinguir como essa riqueza, o PIB, se espacializa, se materializa em nossa sociedade.

Se o tema parece fugir das questões que tem me ocupado normalmente, qual seja, o ensino de Geografia e a formação de professores, convém pensarmos que sem uma discussão mais ampla, que é política e ética, pouco adianta o crescimento econômico. Não há, evidentemente, saída simples ou única para os grandes problemas sociais, frutos da brutal desigualdade de renda e de oportunidades em nosso país, mas manter-se atrelado somente ao (não) crescimento da economia, com suas importantes taxas de inflação e juros, é abdicar de pensarmos em modelos mais generosos e inclusivos de sociedade. E principalmente sobre a Escola, pois cerca de 80% dos estudantes brasileiros estudam em escolas públicas.

Digo isso porque neste momento – escrevo em julho de 2017 – um ex-aluno do curso de licenciatura, hoje já profissional da rede privada, vem me falar da forte pressão que alguns (poucos, minoritários, mas ativos) pais de alunos fazem/fizeram na direção da escola reclamando dos temas discutidos em aula: a imigração. No caso, o *boom* dos refugiados que buscam asilo na

Europa fugindo de várias crises que assolam seus países de origem. A acusação ao referido professor, por incrível que soe aos meus ouvidos, é: professor “comunista”. Nossa! Discutir um tema relevante, presente na mídia, e, motivo de preocupação de vários governos nacionais, é encarado como um “perigo” às crianças, visto que seria uma “doutrinação de esquerda” já que falar desse tema repercute, para alguns pais, como uma espécie de “acusação” à “Europa rica, capitalista e egoísta”. Faço este registro não para criticar a escola, que diga-se de passagem, foi e é solidária à proposta do professor. A maioria dos pais não encampou a acusação, ainda bem. O interessante é que para alguns pais, é verdade, que discutir temas polêmicos não é uma ideia bem-vinda na escola. Penso que deveria ser o oposto, pois é na diversidade de argumentos que a educação das novas gerações se fará de forma mais completa e generosa.

"O que é Geografia?", não tem resposta científica. Oba!

Somos livres para dizermos o que bem entendermos, conquanto que não pratiquemos atos ilegais. Quero ressaltar a capital importância da Geografia em discutir temas existenciais e éticos. Políticos, portanto. Reiterar que é impossível que um professor de Geografia, seja lá de qual ano for não se deparar com questões polêmicas, conflitivas e desconfortáveis em suas aulas. Não porque seja “do contra”, “comunista”, “de esquerda”, ou qual rótulo pusermos aqui (“governista empedernido”, “liberal”, “de direita”, “reacionário”, etc.), mas sim, porque se a Geografia não falar das pessoas e de como elas vivem, o que nos resta? Descrever? Falar de Geografia Física como se esta existisse independente de como habitamos nosso planeta?

Seria pobre demais, seria abdicar da condição de educador para ficarmos na zona do conforto de quem apenas instrui, de quem dá informações. Sabemos que a escola já não é mais o local da informação. Ela, está em qualquer lugar, inclusive mais rápida e acessível que na escola. À escola cabe o papel de discutir mais refletidamente acerca dos cacos de informações que pegamos aqui e acolá. E isso, mesmo que não se queira, vai trazer temas espinhosos, às vezes, dolorosos, pra dentro da sala de aula.

Repito: questões polêmicas, conflitivas e desconfortáveis não são “invenções” das aulas de Geografia. São características das sociedades humanas. Porque as pessoas divergem. Isso não é bom nem mau. E cabe às escolas organizarem as diferentes posições, argumentar, visibilizar outras miradas e deixar a discussão ocorrer de forma organizada e pacífica. Justamente para superar o permanente Grenal que quase todas as discussões correm o risco de estagnar: “contra” *versus* “a favor”; “sim” ou “não”. Temos visto que tais polarizações simplistas tendem, no geral, levar os “opponentes” a se ofenderem pessoalmente do que, de fato, discutirem seus argumentos. Aqui valeria

a dica metodológica: suspender o julgamento (contra, a favor) sem suspender (parar) a avaliação, a ponderação (CORDEIRO, 2015). Isso não é buscar a neutralidade. Todos temos opiniões a respeito de quase tudo. Mas, aguardar um pouco mais para dizê-la, estimular um pouco mais as dúvidas e argumentos parece um mantra aceitável no caso de nossa profissão.

Esconder os temas polêmicos, deixá-los de fora da escola para preservar os alunos, em especial as crianças, do feio mundo da política, por exemplo, é apenas esperar ser surpreendido por estes mesmos temas quando eles entrarem nas escolas pela janela, pelos fundos, ou seja lá por onde. Não há porque fazer da escola uma bolha.

Por que essa digressão longa? Porque ao ensinarmos Geografia – ou qualquer outra disciplina – temos que pensar além do óbvio: o que ensinamos quando ensinamos Geografia? Se a resposta for: “Geografia”, cuidado. Estamos andando em círculos. Sempre ensinamos modelos de civilização. Sempre ensinamos valores que ultrapassam nossos conteúdos. Sempre construímos modelos do que achamos (in)justos, democráticos, desenvolvidos, bárbaros, atrasados e tantos outros adjetivos e/ou conceitos que vivemos empregando em nossas aulas, como se fossem ideias meramente técnicas ou científicas. Aliás, a resposta à pergunta: “O que é Ciência?”, não é uma resposta científica, incontroversa (Morin, 2002, p. 46; Ferry, 2011, cap. 3). O mesmo valerá para a velha pergunta: “O que é Geografia? Para que(m) serve a Geografia?”. Veremos que teremos distintas respostas, não raro antagônicas. E todos, bem provável, acreditam que falam cientificamente e em nome da razão e do bom senso. Agora, dizer que a Geografia estuda o espaço geográfico soa tautológico, circular. Os historiadores não se contentam dizendo que a “História estuda o tempo histórico!”.

Harari nos provoca e, ao mesmo tempo, nos convida à humildade:

Geralmente as pessoas se comprazem em saber que os antigos deuses gregos, impérios malignos e valores de culturas estrangeiras só existem em nossa imaginação. Mas ainda não queremos aceitar que *nosso* Deus, *nossa* Nação, *nosso* valores são apenas ficção porque é isso que dá sentido a nossa vida. Queremos crer que nossa vida tem algum significado objetivo e que nossos sacrifícios tem importância para algo que está além das histórias em nossa cabeça. Na verdade, contudo, a vida da maioria das pessoas só tem significado dentro da rede de histórias que elas contam umas para as outras (HARARI, 2016, p. 151-152).

Não estamos diminuindo as diferenças abissais entre as disciplinas, cada qual com suas temáticas enormes. Mas, abismos podem ser transpostos por pontes. Pontes de diálogos, seja entre as distintas disciplinas, seja entre nós professores, e, claro, entre nós e os alunos. Harari está nos convidando a um duplo movimento que se faz simples em anunciar, difícil em praticar: exercer a empatia, isto é, sentir-se na pele, na cabeça do outro para perceber o

significado da fala e da ação deste outro, e, claro, perceber o nosso próprio discurso como uma rede de histórias que talvez sejam verossímeis, críveis e sensatas somente para um pequeno grupo de pessoas, casualmente aquele grupo que conosco vive, convive e tende a ter o mesmo, ou muito similar, mundo simbólico de (nossas) crenças.

Dizer que a resposta à clássica “o que é Geografia?”, não tem conclusão certa, não significa que tudo é Geografia. Dizer que a resposta não é científica não a desqualifica como um discurso refletido que intenta organizar nossa mente quando pretendemos entender as razões pelas quais os objetos e as pessoas estão onde estão. Isso implica admitir algo simples: para responder o que é Geografia, ou o que é Ciência, vou precisar sair da exatidão que, às vezes, confundimos como a prova de que algo é certo. Vai depender das nossas concepções de Ciência, de conhecimento, além das já citadas opções éticas e políticas que todos educadores levam para suas salas de aula, mais ou menos conscientemente, mais ou menos embasadamente.

Fato é que, por mais que estudemos, no cotidiano de nossas decisões, agimos muito intuitivamente, pouco dando vazão aos conhecimentos livrescos, científicos. Muito comumente somos a velha mistura de experiência e intuição com algumas pitadas de razão e ciência. E a experiência não garante sabedoria. No geral, é apenas o acúmulo de nossos erros passados. Mas, tergiverso. Sinto que tergiverso. Vamos ao que dizem alguns mestres que nos alegraram com seu convívio e nos ensinaram com seus exemplos e práticas.

Que sociedade estamos construindo quando abandonamos as escolas públicas?

Os motivos para desânimo e até apatia não são poucos. Nem vamos adentrar neles. São antigos, repetidos. Chovem no molhado. Não falar aqui de escolas precárias, professores e alunos desestimulados – por várias e distintas razões, cada uma delas bastante plausível – não é ignorar que tais obstáculos existem e que muitas vezes paralisam colegas da Educação Básica. No entanto, queremos destacar o que julgamos práticas exitosas, pois mobilizam alunos na busca de um conhecimento ampliador das visões de mundo, e, inclusive, estimulam alunos à pautas que, no geral, se não estimuladas pelos professores, passariam/permaneceriam despercebidas ou desimportantes.

Um desafio, bastante imaterial, mas que tem, uma clara ligação com a precariedade material das escolas é o desinteresse dos alunos pela sala de aula, por aprender, por escutar o professor. A erosão da autoridade do professor – não confundir com autoritarismo ou querer alunos calados e obedientes, embora isso sim, muitas vezes, seja um início razoável para ouvirmos e ser-

mos ouvidos – é enorme. Advêm da própria perda de sentido da escolarização e da escola. A escola é importante para os alunos como espaço de encontro de colegas, amigos, bem mais do que espaço para se aprender, ouvir, argumentar, escrever, ler, ampliar horizontes culturais e sociais.

Poderíamos escrever muitas linhas sobre esse descrédito. Teríamos razão, provavelmente. Mas, do que adianta tanta razão? Ela nos ilumina na capacidade de melhor ver os problemas sem necessariamente termos mais forças para buscarmos as soluções. Chega a ser espantoso dizer – falo de alguém que leciona desde 1986, antes ainda de se graduar em Porto Alegre, uma cidade já tida como de razoável qualidade de vida, incluída aí, a educação – que a escola pública decaiu de qualidade. Não apenas as condições materiais, a pobreza de recursos é algo incrível, nem falo da ausência de quadras esportivas ou laboratórios, algo mais custoso. Falo de coisas prosaicas como acesso a cotas de cópias para fornecer materiais aos alunos, também hoje um recurso escasso. Falo aqui, sem querer provar com dados estatísticos, o próprio desgaste dos professores. Muitos num quadro de sofrimento psicológico que, com certeza, afeta sua atividade laboral, tanto no aspecto cognitivo como no psicológico. A deterioração das relações entre professores e alunos é visível, e passa muito pelo que aludimos aqui: a perda da importância do espaço simbólico da escola e do professor.

Para isso não temos soluções a curto prazo. Sabemos que os problemas que nossa razão aponta levarão anos para serem enfrentados. Cabe, no entanto, para começar, sem querer me alongar no *chororô* imobilizante, o paradoxo: quanto a tecnologia e as ciências avançaram nestes 30 anos, e quanto a escola, os professores e os alunos têm sido beneficiados por tais avanços?

Não queremos culpar direções, professores, alunos e, nós formadores de futuros professores. Vai sobrar bordoadas para todos, mas podemos pensar que tipo de sociedade temos construído quando as instituições que atendem o público são sucateadas, e os que ali trabalham, são vistos como privilegiados, pois possuem salários e empregos garantidos, ou relapsos. Que modelo civilizatório estamos propondo quando deixamos as escolas, sobretudo, as de periferia, quase abandonadas? Justamente elas, que atendem os mais vulneráveis socialmente, precisam ter mais atenção e recursos para desempenharem suas funções? Essas funções ultrapassam em muito o cognitivo, o ensinar conteúdos. Sabemos que as escolas públicas desempenham um papel de acolhida que protege muitos alunos da violência ou do abandono de suas próprias casas. Precisam ter uma boa estrutura de acolhimento e isso não se restringe ao cognitivo.

Há uma epistemologia da prática desses mestres: ouvir, dialogar, perguntar

Procrastino. Sinto que procrastino em dar a voz a quem merece: meus mestres. Várias ações e reflexões são propostas pelos mestres listados na bibliografia para enfrentar as muitas razões para o desencantamento com a ação professoral nas escolas. O subtítulo, traz a busca de várias dissertações: uma docência com alma. Uma boa docência? Pretensioso? Sim, é o que desejam. Almejam um tripé que concilie *beleza* na docência, que leve os alunos a desenvolver *a imaginação*, isto é, que não se valha apenas da razão para docenciar, e, o exercício da *perguntação*, pois as perguntas são boas companhias para a elaboração de hipóteses explicativas que levam ao pensamento ampliado dos alunos.

Bohrer traz-nos a temática dos jovens:

Percebo e concebo a educação como uma troca minha com os jovens estudantes. Quantas vezes paramos a aula e escutamos esses jovens? Raramente permitimos que eles se manifestem. Talvez isso tenha sido algo de que senti muita falta ao longo de minha vida escolar. Quando entrei em sala de aula, passei a exercer a escuta como concepção de ensinar. Com isso, criei vínculos com eles. Por isso, trouxe para a pesquisa essa prática cotidiana: escutar esses jovens e seus anseios, suas angústias (...). Esse momento foi marcado pelo olhar do outro: docente e jovens escutaram uns aos outros de maneira a se colocar no lugar do sujeito. Esse tipo de encontro oportuniza a reflexão. Freire (1985) ressalta a importância do diálogo como encontro dos homens que pronunciam o mundo, ou seja, um ato criador, transformador e humanizador. Dessa forma, além de escutá-los oralmente, eles tiveram a chance de se expressar por meio da escrita, o que permite a reflexão individual sobre determinado tema. É justamente neste momento que o medo ou a vergonha de se expor frente ao grande grupo pode ser superado, pois quando se escreve, as palavras ganham sentidos de uma grande narrativa que, para um leitor distante, pode expressar tudo aquilo que se pretende colocar (BOHRER, 2017, p. 105).

Veja que apenas um parágrafo traz muitas ideias importantes: a concepção de educar como um exercício ontológico e metodológico, dialogar com o outro, ouvi-lo atentamente como estratégia de incluir essas falas nos temas discutidos em aula. E mais, a percepção de que nossos alunos deduzam e necessitem do ouvido atento do mestre. A importância da escrita. E note-se, a toda hora o autor fala em sentimentos normalmente escanteados nas escolas, pois não são facilmente tratados em sala de aula, além de produzirem ruídos aos próprios planos de aula do professor. São os “contrabandos”. Bohrer,

Um fator novo que, ao longo do grupo focal não apareceu, foi a relação familiar (...) nenhum deles expôs (oralmente) com quem residia de forma aberta e clara (...). Dos 12 jovens que escreveram as cartas nesse primeiro encontro, dois não falaram de relações pessoais com a família, ou seja, não citaram pai, mãe ou irmão. Dos outros 10 jovens, cinco não se referiram ao pai ou a alguma figura paterna. Quando se referiam ao núcleo familiar, apontaram mãe, avós e irmãos. Um jovem chegou a citar o padrasto. A questão da omissão da figura paterna me chamou a atenção. Por mais que escutemos sobre a

ausência paterna na vida de muitos jovens, nunca tinha prestado atenção no que meus alunos poderiam falar sobre isso: com quem moravam, quais eram suas relações familiares e amizades. Talvez esse seja um dos pontos a ser explorados pelas escolas como uma proposta que aproxima os docentes da realidade na qual estão inseridos. A presença feminina, especialmente de avós e irmãs, é mais significativa que a masculina. Alguns jovens, muitas vezes, além de serem nossos alunos, são a referência na casa, no entanto, cobramos, em sala de aula, mais responsabilidade deles sem saber as responsabilidades que já assumiram no curto tempo de vida (BOHRER, 2017, p. 112-13).

Caramba! Grande sensibilidade do Bohrer. Grande mestre. Veja que este assunto entra pela janela, mesmo sem ser convidado, conquanto que o professor esteja aberto a ouvi-lo e, a partir desta escuta, ampliar sua própria visão de mundo.

Sigamos com outros textos. Em cada um há muitas pepitas reflexivas.

Cardoso (2016) já no título “As Relações Raciais na Parede: Sentir – Pensar a Geografia pela Fotografia” traz uma temática e um fazer docente que refletem a “imensidão imensa” (*sic*, para a redundância) não só de sua ação profissional, mas de seu coração cabedor de grandes temas e amores. Fotógrafo de mão cheia que é, traz a força da fotografia como instrumento de potencializar o ensino de Geografia.

As questões étnico-raciais são, desafortunadamente, ainda pouco tratadas nas aulas. E quando o são, não raro, caem na estereotipada “Semana da Consciência Negra” que promove atividades de baixa reflexividade. E, como aponta Wagner, no geral, sob a incumbência da área de humanidades. “Coisa de preto”, é num nicho espaço (os professores de Geografia ou de História) temporal (Semana do vinte de novembro).

Em tempo: em minha visita às escolas públicas, para observar meus estagiários em ação, percebe-se – eu, percebo – a gigantesca massa de alunos de origem afrodescendente. Sim, eles frequentam maciçamente a escola pública. Não tem, portanto, como trazer a questão da etnia/raça (aqui não vamos entrar neste longo debate) só para a Semana da Consciência Negra. Ainda que, não tenho dúvidas, seja um tema espinhoso, pois falar de preconceito, sobretudo, para quem o sofre, é doloroso. Nas escolas privadas, este tema é ainda menos presente, pois ali, eles são pouco numerosos.

Cardoso põe foco na fotografia – poderíamos falar em imagens, no geral – como um recurso necessário em nossas aulas, pois as imagens são portadoras de reflexões que podem ajudar nosso trabalho de leitura espacial. No caso específico, ele fotografou seus alunos com cartazes que portavam frases proferidas por diferentes pessoas acerca do tema preconceito racial. Imprimiu dezenas destas fotos, as expôs no saguão de sua escola, e, posteriormente, conseguiu fazer a exposição no Museu de Comunicação Hipólito da Costa, localizado no centro de Porto Alegre.

Nas palavras do autor:

Há que se vencer as teorias e os discursos e ir além, há que se colocar as mãos à obra e, no trabalho coletivo, mudar a nossa triste realidade. Não admitir e questionar aqueles que, preconceituosamente, tentar ofender e diminuir os negros e seus descendentes em nossa sociedade, e lutar com os instrumentos que dispomos já se mostrou um grande avanço na opinião dos estudantes.

O resultado das iniciativas coletivas que vivemos e experimentamos foram amplamente aprovados nas redes sociais e no cotidiano escolar, a ponto de muitos estudantes sugerirem abordar outras temáticas que os inquietavam, utilizando as mesmas ferramentas, ou seja, debates, produção e divulgação. Após o uso da fotografia, o vídeo desponta como possibilidade de grande aceitação pelos estudantes, e a ideia de que o jovem é imagético e pronto para experimentar, na escola, o que aprova no seu cotidiano midiático ganha um novo reforço. Nosso trabalho na escola pública sai fortalecido e a aprendizagem permanente se fez presente em mais essa etapa da minha carreira como docente.

Evidenciou-se, durante a pesquisa, o entrelaçamento entre sujeitos, percepções do preconceito, experiências conceituais, experiências pessoais, participação política, possibilidades estéticas e imagéticas dentro do espaço escolar. (...) A Geografia sai fortalecida como disciplina capaz de propor e dar respostas no campo da cidadania. A sociedade conflituosa pode ser objeto de nossa atenção. O preconceito e o racismo compõem o complexo tecido que começamos entender. E esse tecer não se encerra com essa dissertação. Nossa realidade ainda carece de mais pesquisas, reflexões e práticas que considerem os estudantes em seu conjunto e em interrelação com a realidade local, e que contribuam para o avanço de uma educação para a cidadania tendo como objetivo melhorar as condições da vida dos estudantes, particularmente dos jovens afrodescendentes das periferias das nossas cidades (CARDOSO, 2016, p. 107-08, com pequenas supressões minhas).

A escola, o professor, as aulas de Geografia podem muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível. O uso de mídias sociais e a fotografia são ótimos chamarizes para atrair a atenção do alunado. Vivemos num mundo imagético, mas é função da escola pensar a respeito do que se vê na rua, nas mídias, no cotidiano da casa ou da escola. Temas sensíveis, no caso aqui, o preconceito racial, podem contribuir para visibilizar a Geografia como instrumento útil na construção do pensamento ampliado dos alunos. De novo, destaca-se o envolvimento e o interesse dos alunos – e, claro, sua capacidade de produção e reflexão – quando o professor consegue fisgá-los com uma temática interessante. Nesse sentido há que se enfatizar o poder do professor em atrair a atenção do aluno. Não para lhe por um peso, uma obrigação (o professor deve a, b ou c), mas para apostar que é numa parceria positiva e afetiva com os alunos, que o professor pode encontrar alimento e força para continuar seu ofício.

Já o trabalho de Menezes (2016), foi estudar as concepções de ensinar jovens professores, ainda em seu processo de formação de licenciatura em Geografia, bem como de professores já graduados e com experiência em sala de aula. Observou suas práticas, conversou sobre suas epistemologias e metodologias.

Não para julgar os profissionais, mas para ver as potencialidades e limitações do que é feito cotidianamente sob o genérico nome de “aula de Geografia”.

Vejamos o que Menezes diz, entre tantos exemplos possíveis:

Deve-se ressaltar que José também ministrou aulas que produziram resultados muito positivos. Amparou-se em recursos como o Mapa-múndi, apresentação de *PowerPoint* e exibição do documentário “Ilha das Flores”. Em todas as aulas assumiu a postura de ter a iniciativa e conduzir o processo pedagógico, além de incentivar a participação dos educandos. Analisou-se que a frequência de participação da turma em aula com comentários, dúvidas e questionamentos estava diretamente associada à adoção de determinados recursos e metodologias pelo estagiários. Por exemplo, a aula em que os alunos somente copiavam o conteúdo do quadro-branco deixou-os apáticos e em silêncio, ao passo que a aula em que assistiram o documentário provocou um intenso debate, a participação significativa da turma e um processo de reflexão coletivo.

A utilização do mapa conquistou o interesse dos estudantes e a apresentação de slides que continham imagens de Pelotas para abordar a temática socioambiental captou a atenção dos mesmos. Houve a preocupação do professor em relacionar o conteúdo ao contexto local, ao lugar de vivência dos alunos. Essa atitude foi extremamente frutífera, pois os educandos sentiam-se à vontade e com propriedade para tecer comentários e fazer perguntas. Logo, quando se emprega algum material e se faz uma problematização a partir deste, as aulas tendem a ser mais produtivas e contam com a participação da turma. Ao mesmo tempo, é essencial que o educador persista nas provocações, nos questionamentos e no estímulo à participação dos alunos, ainda que seja um exercício difícil que envolve a empatia, pois senão os alunos permanecem em silêncio, sem reação.

É preciso esclarecer que não basta levar um recurso didático para a sala de aula; deve-se explorá-lo e instigar a turma a envolver-se na dinâmica. Essa não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes o desejo do professor em desenvolver práticas inovadoras e reflexivas esbarra na resistência dos próprios alunos. Isso foi perceptível no momento em que José levou o vídeo e, após sua visualização, incentivou os alunos a falarem (...). De imediato, um aluno disse: “Tu que é o professor. Manda um questionário para a gente responder” (...). Nessa fala do aluno, nota-se a visão que apresenta o papel do professor, que deve ser o único a falar, a “dar” aula, enquanto os alunos devem somente ouvir e responder questionários. Esta é a atividade com a qual estão acostumados, faz parte da sua rotina escolar e, por conseguinte, é difícil quebrar uma estrutura arraigada. A primeira reação dos educandos quando o professor começa a desacomodá-los e a instigá-los a participar é a resistência (MENEZES, 2016, p. 100-101).

A citação é longa, mas uma das muitas virtudes do texto de Menezes, é que ele, além de límpido, carrega sempre uma interpretação, é comentado. Não para julgar, mas para convidar o leitor, a continuar conversando com o texto. Isso, ele pratica com mestria. A sua humildade e a reflexividade na hermenêutica dos textos e/ou da ação dos sujeitos envolvidos na sua pesquisa é qualidade constante. Victória nos regala com um texto fluído e reflexivo. Basta relê-la para ver quantas linhas de raciocínio podem ser dali depreendidas.

Entre velhos, jovens, gays, migrantes, mulheres, negros... novos contrabandos

Muito rapidamente gostaria ainda de destacar duas outras dissertações que tive a honra de participar como avaliador. Ambas receberam louvor da banca, mérito, que aliás, destaca a competência da orientadora, a incansável, produtiva e criativa doutora Ivaine Maria Tonini. Trata-se dos trabalhos de Borges e de Cardoso, ambos de 2017.

Borges, com sua larga experiência em escolas de periferia traz um texto agradável de ler, mas muito reflexivo. A clareza do resumo, bem como a criatividade dos títulos já mostram uma escrita *levedensa*. Leve como o voo da borboleta, densa como a picada de uma abelha. Ela nos diz:

Esse estudo tem por objetivo problematizar a discussão sobre Direitos Humanos e temas relacionados, nas aulas de Geografia, de forma a mobilizar os ditos dos estudantes sobre o assunto, mapeando o entendimento desses/as alunos/as através de atividades propostas nas aulas, colocando as “diferenças” em movimento. Dessa forma, discutem-se alternativas às práticas homogeneizadoras das aulas de Geografia, celebrando a “diferença” e desnaturalizando discursos sobre as minorias e/ou os socialmente desfavorecidos, contribuindo para superar a subjetividade contrária a promoção dos Direitos Humanos e oportunizando a desconstrução de estereótipos presentes no “senso comum”. Para tal, optou-se por trabalhar com alunos de 9º ano de escola pública municipal de Porto Alegre, em região periférica e pobre da cidade, a partir dos pressupostos dos Direitos Humanos e de quatro marcadores de diferença: mulheres, público LGBT, negros e refugiados. Os ditos dos alunos sobre estes grupos, nessa escrita chamados de *diferentes* (BORGES, 2017, p. 5).

Na sequência do texto algumas pepitas vão aparecendo:

Todos, embora não se reconheçam como racistas, defendem que o Brasil é um país racista, dentro daquela constatação esquizofrênica já aqui citada, da presença do fenômeno sem o agente executor. Essa aparente contradição repercute uma realidade presente na sociedade: admitimos que existe racismo, mas de alguma forma culpamos os negros pela situação pela qual são vítimas, embora não consigamos explicar de onde tiramos essa opinião (BORGES, 2017, p. 125).

Logo em seguida (p. 131):

Embora não sejam com atitudes pontuais que serão suprimidas as discriminações de qualquer tipo, defendo que, o fato de não conseguirmos mudar toda a realidade, não pode fazer com que nós deleguemos nossa função formativa. Embora sem resultado em curto prazo, se outros professores chamarem a atenção das turmas para o fato de que o *bullying* a que submetem os colegas haitianos em nada difere, em gravidade, daquele que eles próprios sofrem, podemos oportunizar o questionamento, por eles/as, dessa situação. O combate a discriminação e a celebração das diferenças precisam ser um projeto de escola; no entanto, isso não acontece, não posso me furtar de questionar as discriminações quando as vejo (BORGES, 2017, p. 131, grifo nosso).

A sequência das páginas 131 a 140, é extremamente clara na escrita e generosa na proposição de uma escola – e de uma sociedade – mais acolhedora e democrática, mas para não me estender ainda mais, Borges propõe uma virada epistemológica: a escola, as aulas de Geografia como formas de questionarmos o senso comum, não raro preconceituoso e opressor. Vejamos:

Para meus alunos, acredito que o percurso investigativo para o qual contribuíram agregou a eles a oportunidade de experimentarem o estranhamento em relação a si próprios e seus pares, sobre como se percebem, como entendem suas identidades e diferenças em relação à seus pares, que se deem conta das violações de direitos humanos que submetem e ao qual estão submetidos enquanto jovens, meninos/meninas, negros/brancos, gays/héteros da periferia (...). O crescimento e a aprendizagem ocorrem no diálogo de homens e mulheres comprometidos com a transformação das coisas em prol da melhoria da vida humana, da capacidade de criar e recriar. Acreditar nas pessoas, nos alunos, no potencial inerente a todos de se transformar é fundamental para uma Educação em Direitos Humanos (BORGES, 2017, p. 142).

Bingo! Tijoloço! Ótimo.

Por fim, já que me alongo por demais, Cardoso (2017) traz para seu trabalho um grupo quase invisibilizado em nossa sociedade e nas aulas de Geografia: os idosos.

Interessante o trabalho proposto pela autora junto aos alunos do final do Ensino Médio: o estudo da demografia com ênfase no envelhecimento da população brasileira e, em especial, porto-alegrense, mirando o cotidiano em questões de infraestrutura, em especial o Lazer, Transporte e Saúde, a fim de aproximar gerações, num exercício empático, isto é, o jovem estudante percebendo que um simples degrau elevado pode dificultar a acessibilidade de um idoso no ônibus, comprometendo assim sua circulação. O mesmo se dá com as calçadas muito danificadas que podem aumentar o risco de quedas, não só de idosos. Vejamos o que a autora diz:

A Secretaria Municipal de Educação, junto com a Secretaria Adjunta do Idoso são duas secretarias municipais que melhor tratam sobre a questão da terceira idade. (...) A extinção dessas duas secretarias, pelo prefeito recém-eleito Nelson Marchezan Júnior do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é a extinção dos poucos direitos conquistados pela população idosa de Porto Alegre, cidade que concorre ao título de Cidade Amiga do Idoso (CARDOSO, 2017, p. 135).

E logo adiante:

Ver um grupo de jovens se interessando pelas políticas públicas para o Idoso, pelo futuro de uma população em um País em garantia de direitos futuros e indo para rua gritar contra a Reforma da Previdência e da Educação porque se atentou sobre isso na sala de aula foi um verdadeiro aprendizado. (...) Transformada em temática de aula, a velhice ganhou visibilidade por conta de uma série de fatores (...) foi-nos possível entrar em contato com essas materialidades da finitude humana e suas formas de expressão inscritas na

sua relação com a cidade: de acordo com as grafias dos alunos, para a cidade de Porto Alegre ser, de fato, a cidade Amiga do Idosos, muita falta. Por meio desta pesquisa evidenciou-se uma realidade muito distante da apresentada pela Prefeitura de Porto Alegre para concorrer a esse título (...). Uma cidade que visa essa titulação necessita oportunizar espaços de trocas e permanências, cultura e lazer, acesso e saúde para que o envelhecimento ativo seja possível e viável. É preciso ter uma sociedade estruturada para esse novo contexto (CARDOSO, 2017, p. 154-155).

E conclui, na p. 156: “Permitir que essa população continue na invisibilidade das políticas públicas é permitir que se tenha menos espaço para uma população crescente, gerando mais desigualdades”.

Conclusão

Penso que ao longo de todo o texto procurei mostrar a beleza, o engajamento e a força de uma docência em Geografia, que desperte o interesse do aluno por este conhecimento. Apontou-se aqui, exemplos concretos de temas e reflexões que aproximam professores e alunos, sobretudo, os de escolas públicas para uma série de temáticas que estão no cotidiano de nossa sociedade e que podem e devem ser melhor aproveitadas pela disciplina.

Buscou-se através da produção de nossos mestres instigar a arte de buscar outros olhares para os temas que, embora presentes nos livros didáticos, muitas vezes são apresentados de forma protocolar. A força da Geografia está na relação que os docentes criam com seus alunos. Apresentando algumas das produções de nossos mestres queremos convidar você leitor a conferir estas obras na íntegra, e, estimulá-los a propor novos voos nas escolas que você atua.

Se comecei com as sensações, os cheiros de casa – e ousei pensar que a escola também pode ser um espaço de acolhimento – gostaria, por falta de criatividade passar a palavra a um monstro, Primo Levi, que vai na sua espetacular obra insistir na imensa capacidade do ser humano de fecundar a Terra que habita com sua inesgotável capacidade de fazer o bem e o mal. Mas é o bem que nos interessa, daí nossa homenagem ao gigantesco Levi:

Em dois meses, num mês, o frio abrandará, teremos um inimigo a menos. Hoje, pela primeira vez, o sol nasceu vivo e nítido por cima do horizonte de lama. É um sol polonês, frio, branco e longínquo, esquenta apenas a pele, mas, quando se libertou das últimas brumas, um sussurro correu pela nossa pálida multidão, e quando eu também senti sua tepidez, através da roupa, compreendi como é que se pode adorar o sol (LEVI, p. 102).

Monstro Levi, ensina-nos a geografar a Terra com mais frátria. Inspira-nos a docenciar com mais mátria. Em tempos de Temer, ensina-nos, inspira-nos a não recluir sonhar com um país onde a descrença na igualdade, democracia e justiça leva-nos ao individualismo, ao autoritarismo e ao fascismo dos

que, em nome das “reformas modernizantes” (Previdência, Trabalhista, Educação) concentram renda e retiram direitos como se estes fossem privilégios.

Referências

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A Guerra não tem Rosto de Mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BOHRER, Marcos. **O Ensino Médio Técnico Integrado Visto por quem Sente e Vê: os Jovens Fronteiriços e o Professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 160 f.

BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. **Nem só de Mapas se Faz a Geografia: os Diferentes nas Aulas de GEO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 150 f.

CARDOSO, Wagner Innocencio. **As Relações Raciais na Parede: Sentir – Pensar a Geografia pela Fotografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 115 f.

CARDOSO, Juliana Carvalho. **Jovens Grafando Relações entre Idosos e Cidade pela Cartografia Colaborativa Digital**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 163 f.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. *et al.* **Movimentos para Ensinar Geografia – Oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 311 p.

CORDEIRO, D.; FURTADO, J. P. A Arte da Aula: Entrevista com Denilson Cordeiro. **Revista Sísifo**, v. 1, n. 1, maio, 2015.

FERRY, Luc; VINCENT Jean-Didier. **O que é o Ser Humano?: Sobre os Princípios Fundamentais da Filosofia e da Biologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 228 p.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma Breve História do Amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 443 p.

KAERCHER, Nestor André. Acesso em: <geografiadonestor.weebly.com>. Clicando em “referências” abrem-se as capas que contém os textos do autor.

LEVI, Primo. **É isto um Homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988. 255 p.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia Escolar: as Concepções Teóricas e a Epistemologia da Prática do Professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, março, 2016, 201 f.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 344 p.

10 Cibercultura e currículo nômade: potencialidades para aprender Geografia

*Ana Cláudia Giordani;
Ivaine Maria Tonini*

Parte II – Espacialidades Desafiantes e Rupturas Necessárias

Resumo

Em tempos e espaços de aprendizagem ubíqua, a sala de aula torna-se um território multidimensional, fonte de saberes múltiplos, conectados, multifacetados e interativos, no qual o digital encontra-se arraigado no cotidiano dos nossos alunos. As reflexões e proposições sobre a relação de autoria de OAs através de e-práticas pedagógicas colocam a cibercultura na apropriação de saberes, ampliando os potenciais tecnológicos de aprendizagem, principalmente, por direcionar o conhecimento às práticas comuns do seu cotidiano, tecendo currículos nômades. Deste modo, a relação cibercultura, OAs e e-práticas cria potenciais com diferentes linguagens para mediar o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Experiência, vivência e territorialização de formas distintas e plurais de aprendizagem, a autoria como apropriação dos saberes são rasuras na escola.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cibercultura. Currículo nômade.

Abstract

In times and spaces of learning, a classroom becomes a multi-dimensional territory, source of multiple knowledges, connected, multifaceted and interactive, without digital qualification is rooted without our students' daily routine. As reflections and proposals on the autonomous relationship of OAs through pedagogical practices and practices, it is fundamental, by directing knowledge about the usual practices of their daily lives, weaving

nomadic curricula. In this way, the relation cyberculture, OAs and e-practices creates potential with different languages for the process of teaching and learning Geography. Experience, experience and territorialization of distinct and plural forms of learning, the authorship as appropriation of the flavors are erasures in the school.

Keywords: Geography teaching. Cyberculture. Nomadic curriculum.

Cibercultura e objetos de aprendizagem: vida social, cognição e autoria

A cibercultura está inscrita no nosso dia a dia, presente em todas as atividades, sejam elas de trabalho, lazer ou vida privada. Se antes se pensava em áreas específicas em tensão (a técnica, a sociedade, a cultura, a comunicação...), agora a cibercultura é o mundo (LEMOS, 2013, p. 11).

Com esta citação, estabelecemos as seguintes reflexões: se a cibercultura agora é o mundo, algumas questões deste agora emergem em qual tempo? Qual espaço? Simultaneidade e coetaneidade? Múltiplo? Líquido? Estamos imersos na mudança, no movimento, e alguns teóricos se esforçam para encontrar metáforas explicativas da vertiginosa forma de viver, ser e aprender no contemporâneo.

Vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado (LÉVY, 2010, p. 17).

Nesta metamorfose incessante, observamos os alunos, como são extraordinários, como possuem próteses em formatos de dispositivos eletrônicos. Não podemos fazer “vista grossa” e não ver, não sentirmos que, agora, o corpo deles possui extensões de memória, de processamento. Que nossas informações geográficas acumuladas ao longo de uma década perdem seu sentido em cinco minutos de acesso à Internet. Na contemporaneidade, a sensação é de estarmos em meio às incertezas, a tempos e a espaços mais líquidos, expressão cunhada por Bauman (2001).

As inquietações presentes nas afirmações do autor, também, são nossas. Quem, nessa era de informação, da simultaneidade, não se viu imerso em dúvidas, como se estivéssemos numa crise paradigmática, rompendo certezas e buscando novas respostas para poder explicar a dinâmica da relação sociedade e natureza, das relações sociais e culturais.

Nesse contexto, como propor qualquer atividade pedagógica sem considerar o todo que forma nosso aluno? Cada vez mais complexo, presente-ausente? Conseguimos dialogar, conhecer suas subjetividades melhor pelas redes sociais, em que eles se expõem sem as paredes escolares, do que nos curtos períodos de aula de Geografia.

Assim, começamos a entender que, para ter sentido, para conseguir captar a atenção dos alunos, as práticas pedagógicas tradicionais já não bastam. A sala de aula é transformada em um grande teatro, no qual mantê-los atentos por 55 minutos é o grande desafio! É nesse movimento que se instituem as mudanças, novos desenhos sociais requerem novas práticas de ensinar e de aprender.

Manter a ordem, representada pelas paredes escolares, não nos motiva a ser professores. O que nos movimenta são os corpos ansiosos pela criação, pela dinâmica, pela autoria. Neste sentido, encontramos, na cibercultura, o conceito para entender a vida social e a cognição dos nossos alunos. “A cibercultura, de fato, transformou substancialmente a vida em todos os seus aspectos e já não se pode pensá-la distante das mediações digitais” (PRIMO, 2013, p. 16).

Devido as diferentes proposições conceituais para a cibercultura, destacamos, que o aspecto central são as modificações na vida social. Por isso, justificamos as interpretações para a aprendizagem geográfica na imbricação da Geografia Cultural e dos Estudos Culturais. “A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de cibercultura” (LEMOS, 2013, p. 15). Os alunos que coabitam nossa sala de aula estão imersos na cibercultura, vivenciam, diariamente, a interface da técnica na vida social. Afirmam que passam horas dedicando-se às redes sociais e aos games.

Além da vida social dos alunos, a da sua família também está imersa na cibercultura. Assim,

em tempos de autoestrada eletrônicas, algumas mudanças vão se fazer sentir em relação a nossa mobilidade (nomadismo) e o nosso espaço privado (a casa). Essas modificações são esboçadas em todos os lugares: no teletrabalho (ou a casa-escritório), no tele-ensino (ou a casa-escola), nas redes telemáticas (ou a casa-enciclopédia), nos diversos dispositivos de telecompras (ou a casa shopping), etc. A cibercultura vai, pouco a pouco, redefinindo nossa prática do espaço e do tempo, particularmente no que se refere ao novo nomadismo tecnológico e às fronteiras entre o espaço público e o espaço privado (LEMOS, 2013, p. 120).

A instituição que mantém relações frágeis com a cibercultura no cotidiano dos alunos é a escola. Não fazemos referências à presença do laboratório de informática, ou a sistemas *online* de chamada, mas sim, às práticas peda-

gógicas e ao estímulo diário da cognição. Ainda não estamos preparados para uma nova paisagem escolar, suas paredes são rígidas e as filas retas.

Sibilia (2012), na obra *Redes ou Paredes: a Escola em Tempos de Dispersão*, apresenta o colégio como tecnologia de época, colocando a incompatibilidade com os corpos e a subjetividade contemporâneas. Para a autora, enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso, talvez, explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperava.

Na discussão escola e cibercultura, fica o esboço de que as mudanças são mais do que necessárias, cotidianamente, ganham o caráter de urgência. Assim, propomos descobrir, colaborativamente, com os alunos, quais os potenciais cognitivos à cibercultura podem proporcionar o aprender Geografia.

A interação surge como principal fonte cognitiva na cibercultura. A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas nas quais interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas sou “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, está o uso da escrita). Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais o “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e o restringe (LÉVY, 2010, p. 137).

Como os alunos podem interagir separados por filas, enquadrados em paredes e forçados a fazer silêncio?

Face ao futuro que nos espera, nenhuma referência, nenhuma autoridade, nenhum dogma e nenhuma certeza se mantêm. Descobrimos que a realidade é uma criação compartilhada. *Estamos todos pensando na mesma rede*. Tal é nossa condição desde sempre, mas o ciberespaço a apresenta diante de nossos olhos com tamanha força que não podemos mais dissimulá-la. É chegado o tempo da responsabilidade (LÉVY, 2013, p. 14).

Agitadas com o chamamento do autor e pensando em uma criação compartilhada, buscamos e-práticas pedagógicas para o ensino de Geografia. Precisamos estar conectadas aos alunos e a seu modo de aprender, de compartilhar, de viver. E-práticas pedagógicas significa que sim, podemos pensar em aproveitar o potencial cognitivo da cibercultura para nossas escolas se atualizarem, se reinventarem em um momento histórico de protagonismo dos alunos. É chegada a hora do palco ser assumido pelas criações e autorias dos alunos e, ao professor, cabe identificar as possibilidades.

Com a *Web 2.0*, passamos a ter *sites* publicados e editados pelos próprios usuários da rede. Acesso aberto, conteúdo dinâmico – criado colaborativamente por seus usuários, conteúdo livre para cópia, utiliza

tecnologia já existente, fruto de processos engajados dos seus usuários (grupos-sujeitos) – tecnologia *Wiki*. Com a *Web 2.0*, a cibercultura ganha contornos mais concretos (SANTOS, 2010, p. 123).

Neste sentido, cabe entendermos que a autoria faz parte do cotidiano dos alunos imersos na cibercultura. Como esperar conquistá-los com perguntas que já oferecem respostas prontas no final do livro¹?

Toda a leitura exige um estado de atenção, de lapsos e de correlações similares ao surfar na web. No entanto, a diferença situa-se no fato de que, no ciberespaço, a conexão é real, imediata. Ela nos permite passar de uma referência à outra, sendo a conexão imediatamente disponível. No caso do livro, o leitor deve buscar a referência, procurar numa biblioteca, achar a correlação procurada. No ciberespaço, passamos de referências em referências, de servidor em servidor, de país em país com um simples *click* do *mouse*, sem saber onde começa e onde termina o processo. Como afirmava McLuhan, Gutenberg nos fez leitores, a máquina Xerox nos fez editores e a eletrônica e os computadores em rede nos fazem autores (LEMOS, 2013, p. 123).

A cognição, nestes outros tempos e outros espaços rabiscados pela cibercultura, pode ser considerada no contexto histórico e social, articulando cérebro e objetos técnicos.

O desenvolvimento cognitivo não se reduz ao processo de educação formal, nem às operações abstratas da mente. Antes, está ancorado no mundo, inserido em práticas socioculturais e faz uso da sensorialidade do corpo, dos acoplamentos com objetos técnicos e das interações sociais (REGIS *et al.*, 2012, p. 13).

A literatura do ensino de Geografia destaca a necessidade de saber ler o mundo, propõe a especificidade da leitura espacial dos fenômenos sociais. Assim, chamando a responsabilidade de uma leitura espacial que aborde o ciberespaço, como constituinte das relações sociais contemporâneas, principalmente dos alunos. “A grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual da Geografia não satisfaz nem o aluno e nem mesmo o professor que o ministra” (OLIVEIRA, 2008, p. 137).

O uso da tecnologia é um processo de transformação. E as principais inovações tecnológicas podem resultar em mudanças de paradigma. A rede mundial de computadores, conhecida como Internet, é um dos principais exemplos disso. Após transformar radicalmente a maneira como as pessoas comunicam-se e realizam negócios, fazem transações bancárias, entre outras atividades cotidianas, a Internet proporcionou, também, uma mudança de paradigma pedagógico, isto é, a maneira como as pessoas ensinam e apren-

1 Sublinhamos que em 2010, raros alunos que participaram da população da pesquisa de mestrado de Ana Giordani possuíam tecnologias nômades (celulares, *tablets*, *smartphones*). Em 2014, a maioria dos alunos da Escola de Capivari do Sul e da Escola de Canoas estavam conectados por estas tecnologias.

dem. Conseqüentemente, uma transformação pode acontecer também na forma como materiais educacionais são desenvolvidos e oferecidos para aqueles que desejam aprender (WILEY, 2000).

Os objetos de aprendizagem, em um contexto de construção de e-práticas pedagógicas contemporâneas imersas na cibercultura, apresentam potencialidades cognitivas. Na pesquisa, sustentamos que os “objetos técnicos também não são meras ferramentas ou extensões de habilidades humanas, mas reconfiguram de forma dinâmica e complexa o processo cognitivo” (REGIS *et al.*, 2012, p. 42).

Assim, para visualizar por onde e como andam os alunos nas subjetivações da cibercultura, para, a partir de então, propormos a autoria de OAs levando em consideração o mundo dos alunos, preconizamos entender as transformações das tecnologias nas mídias:

- a) maior participação em atividades de construção colaborativa de conteúdo e em ambientes de interação social;
- b) aumento na quantidade de informações distribuídas em diversas plataformas, exigindo que o usuário atue como um verdadeiro investigador: é necessária uma percepção seletiva acurada para explorar, pinçar e conectar os conteúdos de interesse no meio do excesso e da fragmentação;
- c) necessidade de selecionar tarefas e ordená-las devido à sobrecarga de estímulos e demandas;
- d) por fim, o estímulo para que se aprendam diversas linguagens, *software* e códigos midiáticos essenciais na cultura digital (REGIS; TIMPONI; MAIA, 2012, p. 117).

Os trabalhos pesquisados na internet são entregues como cópias impressas ao professor, cena comum em todas as disciplinas. Tão comum quanto à reclamação dos professores: “Vocês não sabem pesquisar”. Ilustramos este parágrafo com o cotidiano escolar para contrapor a complexidade de navegar e aprender na cibercultura. Nossas práticas pedagógicas quando tentam se aproximar das implicações da Internet já vêm carregadas de suas tradições, tendo como principal característica não criar espaço para a autoria, o caminho já é dado *a priori*, fazendo com que o aluno use a Internet de forma diferente para a escola, do modo como usa para a vida. Neste sentido, as mudanças tecnológicas não podem ser vistas como simplesmente algo a mais, um aditivo para nossa vida cotidiana. É preciso perceber como elas estão sendo colocadas para ser adquiridas, acessadas, usadas (TONINI, 2012).

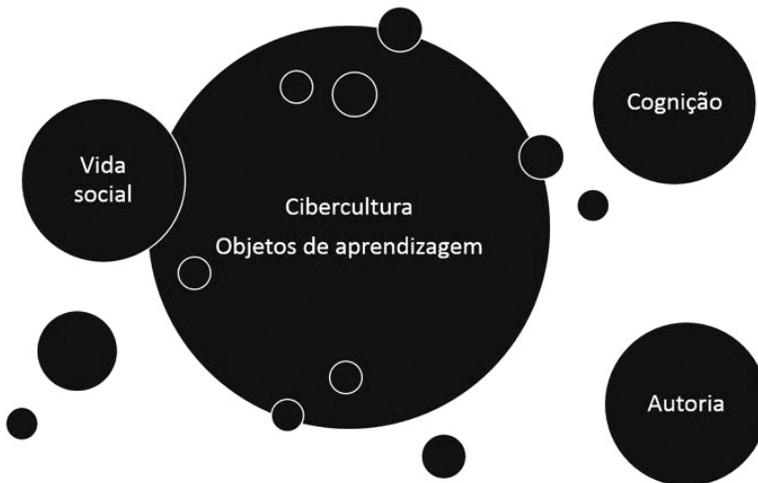
Assim, a interação pode guiar a descoberta na cibercultura. É abertura para as novidades encontradas! Corpo, tecnologia e as interações sociais no

interior do processo cognitivo, cria-se a abertura para outras formas de aprendizado e construção do conhecimento (REGIS; MESSIAS, 2012, p. 43).

A autoria de objetos de aprendizagem, proposta neste artigo, visa, além da simples utilização pré-definida de conteúdos digitais, sua elaboração, buscando as provocações que essa autoria causará nos alunos, ao serem autores, produtores e disseminadores de novas metodologias de ensinar e aprender com base na responsabilidade de criar e não apenas transmitir. Os objetos técnicos também não são meras ferramentas ou extensões de habilidades humanas, mas reconfiguram, de forma dinâmica e complexa, o processo cognitivo (REGIS *et al.*, 2012, p. 42).

O modelo digital é explorado de forma interativa. O modelo informático é essencialmente plástico, dinâmico, dotado de certa autonomia de ação e reação. O conhecimento por simulação é, sem dúvida, um dos novos gêneros de saber o que a ecologia cognitiva informatizada transporta (LÉVY, 2010). Assim, os objetos de aprendizagem, ao possibilitarem a simulação, colocam novas formas de apropriação do conhecimento geográfico.

Figura 1: Bolhas cibercultura e objetos de aprendizagem



Fonte: GIORDANI, 2016.

Para a leitura da Figura 1, necessita-se de um exercício de interpretação dinâmica, onde as bolhas podem ser extintas ou expandidas de acordo com o planejamento escolar. A interação da vida social com a cognição e autoria colocam potenciais para os objetos de aprendizagem interligados à cibercultura.

Destaca-se que os OAs, Figura 1, configuram-se, atualmente, como um dos principais expoentes da cibercultura para o ensino de Geografia, o con-

ceito de OA está em fase de pesquisa. Não há, ainda, um consenso sobre a conceitualização teórica, bem como nomenclatura. Na literatura, encontram-se termos como objeto de aprendizagem, objetos educacionais, objetos digitais, objetos de ensino e aprendizagem, objeto escolar hipermídia. Como linha epistemológica, adotamos a nomenclatura de objeto de aprendizagem. Justificamos tal escolha, por este termo, ser a raiz teórica deste paradigma, sendo as outras denominações apenas variações de um mesmo conceito.

É necessário mostrar que a tecnologia está para além das quatro paredes da sala de aula, pois os avanços tecnológicos são imperativos da sociedade em que vivemos, os quais trazem, a todo o momento, outras dinâmicas para os fluxos de informação e comunicação devido à velocidade com que acontecem. Isso tem gerado novas maneiras de entender e de estar no mundo, pois detonam uma profunda transformação das linguagens, afetando nossos modos de expressão e comunicação. De uma maneira ou outra, com maior ou menor intensidade, todas as pessoas utilizam a tecnologia no seu dia a dia, ela está impregnada no nosso cotidiano. Isto representa um processo de transformação de toda ordem que está em curso e a todas as mudanças das quais não estamos ilesos. Com isto, a vida torna-se uma sucessão de reinícios para não perder o momento da mudança, da transformação. Deixar de acompanhar a rapidez dos eventos é ficar para trás, é tornar-se obsoleto (TONINI, 2013).

A escola não está imune a essas fortes convulsões, ela está imersa nesse turbilhão e, diariamente, é desafiada a operar com a tecnologia e com os múltiplos letramentos gerados por este mundo digital. Diante disso, refletir sobre os objetos de aprendizagem (OAs) torna-se mais instigante na medida em que seu potencial possa ser inserido nas escolas para além de uma ferramenta didática contemporânea. O foco, então, é discutir como os objetos de aprendizagem podem convocar a pensar e materializar ações espaciais por meio de uma comunicação interativa digital, a interatividade como elemento de práticas pedagógicas contemporâneas na interface entre a Geografia e os objetos de aprendizagem.

Os objetos de aprendizagens emergem no contexto das tecnologias digitais voltadas à educação nos últimos anos, principalmente, em cursos de Educação a Distância, de forma muito massiva. Desta maneira, seus usos, embora sejam realizados em ambientes virtuais, que potencializam um processo de aprendizagem mais interativo, ainda se constata a pedagogia da transmissão pela lógica da mídia de massa. Uma pedagogia fincada nos alicerces do uso de ferramentas para registro de conteúdos, utilizada, em sua maioria, apenas para garantir uma atratividade das aulas.

Assim, as tecnologias digitais de informação e comunicação devem ser percebidas como novas maneiras de materializar tempo e espaço, por meio de

novos arranjos estruturantes, que permitem outras formas de nos movimentar e de operar outros desdobramentos para pensarmos sobre as coisas deste mundo.

O desafio para a escola não está apenas em abrir as portas para as tecnologias, está em operar neste cenário sociotécnico, na distinção entre educação à distância e educação *online*, sem binarismo. Nisso, está implicado todo o desenho didático em que seus praticantes, tanto professores como alunos, estão inseridos. É entender que as atuais tecnologias digitais, por exemplo, o computador, que é algo tão comum a todos e tão presente nas escolas, é um sistema aberto aos usuários e que permite ambientes de compartilhamentos. Tudo isso, nos faz repensar que a mediação da prática pedagógica com uso de tecnologias deve deixar de lado uma prática pedagógica conhecida como modelo de mediação um-todos (docência unidirecional) para direcionar para um modelo de mediação todos-todos (docência interativa). Lévy (2009) contribuiu com esta constatação ao chamar de cibercultura tal maneira de relacionar-se com a tecnologia digital.

A questão também é compreender quem é este aluno contemporâneo, que está imerso nas tecnologias na sua cotidianidade. É perceber que, ao entrar na escola, o aluno carrega, em sua mochila, milhares de horas gastas em videogames, Internet e celulares, cujas habilidades o tornam nativo digital. Este aluno movimenta-se pela tecnologia com assombrosa rapidez por tudo isto ser parte integrante de sua vida. É capaz de identificar as funcionalidades dos aplicativos numa agilidade comparável à velocidade de banda larga. Entre eles, exemplificamos, os aplicativos mais comumente utilizado cotidianamente pelos alunos, desde participar de redes sociais (*Facebook*, *Twitter*), como publicar fotografias (*Picasa*) e vídeos (*Youtube*), a entender partes de *software* e *hardware*.

Cabe ressaltar que os alunos envolvidos na pesquisa acompanharam as fronteiras da Web 2.0 para a Web 3.0. Não se apropriaram da Web 1.0. Assim, desenvolver a autoria de objetos de aprendizagem com eles, colocou em movimento habilidades sociais da cibercultura. Para exemplificar as principais características de cada fase, recorreremos a Saito e Souza (2011, p. 25):

Essa mudança de paradigma acompanha o próprio desenvolvimento da Internet e da *World Wide Web* (rede mundial de computadores) que, num primeiro momento, conhecido como Web 1.0, caracterizava-se pelo domínio de programas de código fechado (ou seja, programas que não podiam ser alterados pelo usuário), compra e venda de domínios (isto é, para publicar na rede era necessário pagar por um *host* que hospedasse a página de informações), acesso pago aos portais de informação (em geral, os proprietários dos portais eram grandes empresas detentoras do monopólio das comunicações de massa) e consumo de informações pelo “usuário padrão” da rede (era difícil publicar devido aos fatores já citados). Além disso, as páginas de informação eram, na maioria, baseadas em texto escrito (a publicação de imagens e vídeos era limitadíssima, devido à tecnologia disponível na época, tanto que eram comuns os CD-ROMs multimídia, para uso offline). Em um segundo momento, conhecido como Web 2.0, o avanço

tecnológico possibilitou o surgimento de programas de código aberto ou código livre (programas que podem ser personalizados por quem tenha algum conhecimento de programação), proliferação de páginas gratuitas (como os blogs e os perfis das redes sociais), acesso gratuito a muitas bases de dados e portais de informação, e produção de informações pelos usuários da rede (a publicação de conteúdo ficou muito facilitada, principalmente em blogs e redes sociais, como *Orkut* e *Facebook*), as páginas tornaram-se muito mais hipermediáticas (ou seja, tornou-se mais fácil publicar imagens e vídeos indexados aos links do hipertexto). Estes paradigmas coexistem atualmente, ao lado da Web 3.0, ou Web Semântica, cuja novidade é a organização semântica dos sites, facilidade de transformar qualquer palavra, imagem ou vídeo em link, e associação semântica entre informações, o que facilita buscas e recuperação de informações.

Considerações finais

Os alunos convivem com todo esse aparato tecnológico, que, muitas vezes, nos dá a sensação de estarmos ultrapassados. Como acompanhá-los? Como fazer aulas interessantes e interativas? Quais ferramentas didáticas utilizar? São tantos os questionamentos que os professores se fazem diante dessa realidade, que isso nos leva a querer refletir sobre a potencialidade dos objetos de aprendizagem no ensino de Geografia contemporâneo.

Com estes entendimentos, pensamos que a inserção das tecnologias digitais, por meio dos OAs, não seria apenas possibilitar uma ferramenta digital interativa, que não interaja como uma plataforma em que o conteúdo a ser trabalhado seja para assistir, mas proporcionar práticas pedagógicas com autoria e colaboração dos alunos para construção do espaço geográfico em salas de aulas *online* efetivando as potencialidades da cibercultura para desenhos de currículos nômades.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEMOS, André. **Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, Pierre Uma Perspectiva Vitalista sobre a Cibercultura. In: LEMOS, André. **Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. **Cibercultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010a.

_____. **As Tecnologias da Inteligência: o Futuro, o Pensamento na Era da Informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010b.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Para Onde vai o Ensino de Geografia?** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIMO, Alex. **Interações em Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

REGIS, Fátima; MESSIAS, José. Comunicação, Tecnologia e Cognição: Rearticulando Homem, Mundo e Pensamento. In: RÉGIS, Fátima *et al.* **Tecnologias de Comunicação e Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. TIMPONI, Raquel; MAIA, Alessandra. Cognição Integrada, Cognição Encadeada e Cognição Distribuída: uma Breve Discussão sobre Modelos Cognitivos na Cibercultura. In: **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: ESPM, v. 9, n. 26, nov, 2012.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. **(Multi)letramento(s) digital(is):** por uma Revisão de Literatura Crítica. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SANTOS, Edméa. A Informática na Educação Antes e Depois da *Web 2.0*: Relatos de uma Docente-pesquisador. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). **Ensino-aprendizagem e Comunicação**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a Escola em Tempos de Dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre Imagens para Ensinar Geografia. In: *Revista Brasileira de Educação Geográfica*. Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul-dez, 2013a.

WILEY, David. A. **Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: a Definition, a Metaphor and a Taxonomy**. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters>>. Acesso em: 01/08/2008.

A importância do sentido nas aulas de Geografia: possíveis caminhos para um (re)conhecimento entre o sujeito e o mundo

*Diego Brandão Nunes;
Antonio Carlos Castrogiovanni*

Resumo

O presente trabalho possui como tema a importância da presença de sentido nas aulas de Geografia. Nossa delimitação analítica está pautada na relação do sentido (FRANKL, 2008) como facilitador ou não do processo de ensino-aprendizagem em Geografia. O caminho investigativo emprega o Paradigma da Complexidade (Morin, 2011) como desafio para a compreensão do mundo pautado nas técnicas da Pesquisa Qualitativa. As lentes desta pesquisa estão projetadas a partir do estudo do Espaço Geográfico (SANTOS, 2014), da Paisagem (SOUZA, 2015) e do Lugar (TUAN, 2012). A pesquisa possui como preocupação inicial o estudo de caminhos metodológicos que propiciem a percepção do sentido nas aulas, por meio da criação, vivência e atitude dos estudantes, a fim de que tenhamos clareza epistemológica para buscarmos aproximações com as demandas da área do ensino de Geografia. A datar disso, problematizamos os desafios que encontramos nas salas de aula, as proximidades que esta ciência pode possuir com o estudo do sentido e investigamos as possibilidades que favorecem maior atribuição do mesmo por parte dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Sentido. Logoterapia. Vida.

Abstract

The present work has as theme the importance of the presence of meaning in Geography's classes. Our analytical delimitation is based on the relationship of meaning (FRANKL, 2008) as a

facilitator or not of the teaching-learning's process in Geography. The investigative way applies the Complexity's Paradigm (Morin, 2011) as a challenge for the understanding of the world based on Qualitative Research Techniques. The lenses of this research are projected from the study of Geographic Space (SANTOS, 2014), Landscape (SOUZA, 2015) and of Place (TUAN, 2012). The research has as initial concern the study of methodological ways that enable the sense's perception in the classes, through the creation, experience and attitude of the students, in order that we have epistemological clarity to seek approximations with demands of the Geography teaching's area. From this, we problematize the challenges that find in the classrooms, the proximities that this science can possess with the study of meaning and we investigate the possibilities that favor a large attribution of the same on the part of the students.

Keywords: Geography Teaching. Meaning. Logotherapy. Life.

Qual é o sentido em aprender Geografia?

A tarefa de ser professor de Geografia nos parece ser cada vez mais desafiante. Sendo esta uma ciência preocupada com o estudo do Espaço, possui a tarefa de buscar constantemente maneiras de (re)pensar o que vem sendo feito em nossas salas de aula. Este trabalho, fruto de nossa pesquisa de dissertação do Mestrado, convida o leitor a avaliar sua relação com a Geografia, seja na posição de estudante ou de professor (seria possível separar tais condições?), considerando a problemática do que pode ser, ou não, uma aula com sentido para nossos estudantes.

A escola, inserida em suas estruturas organizacionais, muitas vezes "rígidas", corre o risco de mostrar currículos com falta de diálogo e articulação entre seus conteúdos programáticos, dificultando experiências de aprendizagem significativas. Nos parece que a preocupação exclusiva do conteúdo pode acabar negligenciando a maneira como são vivenciados e aplicados por quem os estuda. Dentro deste contexto, consideramos a escola como um espaço complexo de crescimento pessoal e de produção de novos conhecimentos, estejam eles vinculados, ou não, aos currículos programáticos. Investigamos, nesse sentido, movimentos dentro do ensino de Geografia que aproximam o que é ensinado da vida do aluno, por meio de elementos que podem contribuir para com a presença de sentido na sala de aula.

Retomando as nossas experiências enquanto estudantes de Geografia na Educação Básica, e considerando os momentos em que a disciplina conseguia se aproximar com maior competência das realidades dos alunos, envolvendo os mesmos, este movimento parecia ocorrer quando tratávamos de situações que podíamos vivenciá-las. Este movimento de interação entre o estudante e

o conhecimento da Geografia acaba sendo analisado com base em alguns critérios, seja pela análise do espaço a nossa volta pela criação de algum produto que exigia a resolução de problemas e simbolizava algum desafio, seja pela participação por meio do diálogo, da troca de opiniões e da tomada de atitudes ou ainda pela vivência que os sujeitos traziam consigo antes e depois das propostas de aprendizagem. Tais caminhos metodológicos em sala de aula, a criação, a vivência e a atitude, surgem a partir do recorte e aproximação com a teoria de Frankl (2008), denominada Logoterapia, que indica que o ser humano pode encontrar sentido para sua vida, também por estes caminhos. Tomamos como inspiração a obra deste autor e questionamos: “Se estes caminhos para o sentido podem auxiliar na compreensão da vida, dotada de contrariedades e significados, não poderia auxiliar também na presença de sentido nas aulas de Geografia?”. Pensamos que a aproximação com a vida de nossos alunos e suas impressões sobre o mundo poderia servir como elemento de ligação entre essas duas áreas.

Não queremos fugir dos problemas que enfrentamos em sala de aula, queremos buscar respostas para eles, a escola nem sempre conseguiu fazer esse encontro entre o conhecimento construído e sua aplicação para a resolução de problemas. A Geografia nos parece ter, como poucas disciplinas, a capacidade de uma aproximação rápida entre sua proposta curricular e o que o aluno observa, sente, enfim, vive.

Partimos de uma inquietação docente maior: “Como atribuir sentido às aulas de Geografia para os alunos?”. Considerando tal preocupação, providenciamos caminhos para o encontro do mesmo, construindo possibilidades para o conhecimento geográfico. O estudo do sentido em sala de aula exige que tenhamos uma leitura de mundo complexa e que considere áreas que vão além da própria Geografia, uma vez, que para sua aplicação de maneira didática, necessitamos recorrer à lunetas de análise do mundo que entrelacem teoricamente os conceitos que nos propomos a ensinar, neste sentido, recorreremos ao método da Complexidade, formulado por Morin (2003), onde fugindo das verdades únicas dos conhecimentos, considera a provisoriidade dos saberes e suas complementaridades.

Considerando a complexidade da sala de aula, pautada em Morin (2003), a informação e o conhecimento conforme são problematizados em sala de aula, Castrogiovanni, alerta para um ponto importante do estudo do sentido em sala de aula:

Neste sentido, tenho observado que muitos dos profissionais da educação geográfica lidam com informações, desprezam os conhecimentos e não se preocupam com as competências. Essa atitude, pela minha leitura, torna os momentos pedagógicos desinteressantes, **pois não encaminha à construção de sentido**. É fácil constatarmos que há uma degradação do conhecimento pela informação (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 180, grifo nosso).

O autor vai ao encontro de nossas inquietudes pedagógicas ao apontar o pouco cuidado diante do trabalho com o conhecimento, e consequente, para a falta de sentido na aula apresentada, voltamos às preocupações iniciais que motivaram nosso discurso: “Sem a preocupação com a presença do sentido nos parece que trabalhamos de modo automático e despreocupados com nosso objetivo de construir a compreensão do espaço no qual trabalhamos”. É preciso, acreditamos neste momento, dentro da luneta teórica da complexidade, analisar aproximações entre o estudo do sentido e a Geografia. Dentro dessa investigação, destacamos, enquanto estudo que busca analisar a problemática do sentido, os estudos da Logoterapia, formulada pelo psicoterapeuta vienense Viktor Emil Frankl (1905-1997), que em sua proposta, estuda a presença ou não de sentido na vida dos sujeitos. Considerando as possibilidades apontadas pelo autor sobre o tema, contrastamos com as possibilidades de trabalho dentro de nossas aulas, antes, porém pensamos ser necessário, abordar como surgiu esta teoria que nos inspira.

Por uma Geografia que não vá para o fio: a obra de Viktor E. Frankl

Viktor Emil Frankl nasceu em uma família judia, no dia 26 de março de 1905, na cidade de Viena. Teve uma vida acadêmica inicialmente bastante estruturalista, no entanto, isso não o impedia de questionar a exatidão dos saberes que as organizações acadêmicas propunham. O próprio autor, em diversas entrevistas, conta, com certa nostalgia e curiosidade, uma passagem de sua época escolar, quando um professor de Biologia explanava que “a vida, em última instância, não era senão, um processo de combustão, um processo de oxidação”, ao ouvir isso, o pequeno menino judeu e sempre questionador, perguntou: “Professor, se isso é assim, que sentido tem a vida?”

Tal inquietação acompanhou Frankl, levando-o até a Psicoterapia, influenciado por Freud (1856-1939) e Adler (1870-1937). Iniciou, como consequência da fundação deste centro, caminhos para confrontar, por meio de tratamentos terapêuticos, a problemática existencial e filosófica apresentada pelos pacientes. Houve a partir daí desentendimento com Adler, por conta de sua perspectiva de psicologia individual, culminando com a expulsão de Frankl da sociedade adleriana. A datar daí, ele se especializou em Neurologia e Psiquiatria e, em 1940, passou a coordenar o Departamento de Neurologia de Rothschild Spital, dedicado a pacientes judeus.

Em 1938, se iniciou um dos períodos mais sombrios na história da humanidade e, de modo especial da vida de Frankl, foi o início das tomadas de ação de Hitler para o aumento de seu poderio na Europa. Os Nazistas invadiram primeiramente a Áustria, começando assim, as perseguições raciais.

Frankl decidiu permanecer em Viena, mesmo correndo riscos, por conta de ter seus pais já com idade avançada, mesmo possuindo o passaporte para os Estados Unidos. Em 1942, Frankl se casou com Emmy Grosser, sua companheira de pouco tempo, pois logo em seguida, a Gestapo (polícia secreta da Alemanha Nazista) aprisionaria a família Frankl. O importante estudioso, diretor de um importante centro de Neurologia e um dos expoentes da Psicologia e da Psicoterapia de sua época, passaria a ser apenas o prisioneiro nº 119104. Iniciou-se para ele, um período de duras penas e experiências traumatizantes, que o fizeram ressignificar sua teoria, denominada *a posteriori* por Frankl, como *Experimentum Crucis*.

Ao entrar nos campos de concentração, Frankl apertou uma mão na outra e fez um acordo consigo mesmo: “Não importaria o que acontecesse ou os desafios que se apresentassem, ele nunca iria parar no fio”. Tal expressão era utilizada pelos companheiros de confinamento que não aguentando mais o sofrimento daqueles ambientes, jogavam-se nos fios de alta-tensão, que compunham as cercas ao redor dos campos de concentração, cometendo suicídio. Essa ação era corriqueira e para fugir dela, Frankl teve de passar por diversos meios de adaptação e ressignificar a maneira como enxergava sua própria vida.

O período que viveu sob maus-tratos, ausência de qualquer tipo de recurso e conforto, junto a realidade do assassinato diário de companheiros seus que começavam a ser considerados inúteis, propiciou-lhe uma ideia de “desnudez”, que ele buscou explicar como a perda total de si, uma sensação de que o que vivera antes dos campos de concentração, parecia tão distante quanto outra vida. Comprometido com seus ideais, lembrando o acordo que fizera consigo mesmo, Frankl acabou transformando aquela experiência também em um laboratório de observação da condição humana, dentro de circunstâncias extremas, amadureceu as convicções filosóficas e psicológicas que vinha desenvolvendo antes. Verificou em si mesmo, as considerações sobre o sentido da vida que vinha desenvolvendo com os jovens traumatizados pela guerra. Encarou os campos de concentração com a convicção de que o homem é responsável por buscar a cada dia o sentido de sua vida, ainda que na situação mais adversa.

Após os campos de concentração, em 1945, voltou a Viena e assumiu como chefe do Departamento de Neurologia da Policlínica, desenvolvendo sua linha de pensamento a partir da problemática do sentido: a Logoterapia. Resultado do existencialismo europeu e o humanismo americano, a teoria resgatou o papel da Filosofia para a compreensão da pessoa. Sua linha de pesquisa apresentou-se dentro do contexto humanista-existencial, podendo ser inicialmente definida como “Psicologia do sentido da vida”. Frankl dedicou 25 anos para a prática e o ensino de Psiquiatria em Viena, trabalhando por

20 anos como professor convidado nos EUA, em Harvard, e em outras universidades americanas, ganhando 29 títulos de doutor *honoris causa* em instituições de diversos países. Frankl morreu em setembro de 1997, aos 92 anos.

Por uma Geografia com sentido: os caminhos para uma Logogeografia

A obra de Frankl (2008), resultando na formulação da Psicoterapia, denominada de Logoterapia, trabalha com o sentido, fundamentado na fenomenologia do “homem-comum” frente às situações da vida, ou seja, como ele encara os desafios do cotidiano. Pensando nesses desafios que aparecem durante nossa vida e a maneira como lemos o mundo a partir delas, o autor destaca três caminhos que, podem ser também possibilidades para a sala de aula, uma vez que a Geografia é uma matéria de “diversidade” e de situações múltiplas. Os três caminhos podem servir de possibilidades para o planejamento e carecem de maior aprofundamento destas possibilidades, mas a princípio são: valores de criação, valores de experiência e valores de atitude.

- Valores de criação: são os valores que trabalham com a autonomia dos sujeitos e sua capacidade autoral para os desafios impostos, a busca por soluções a partir de sua criatividade. Os valores de criação estão ligados a ação humana sobre o mundo, são respostas concretas. Um aluno que em uma aula de Geografia descobre-se autor, percebe-se, para Frankl, insubstituível e único. Experimenta a vida como missão no mundo. Cabe a nós, pensarmos em possibilidades que favoreçam a autonomia e a criatividade dos sujeitos em aula, propormos atividades em que sejam coautores e percebam essa valorização dentro do processo de ensino-aprendizagem. **Conceito de relação com a Geografia: Espaço Geográfico.**
- Valores de vivência: são realizados quando a pessoa toma algo do mundo, seja através da bondade, da verdade, da justiça ou mesmo do contato com a natureza ou do olhar cuidadoso sobre uma obra de arte ou uma paisagem. Esta vivência não é somente emocional, é também intencional. Buscar a intencionalidade das paisagens e do que está posto, é refletir sobre a formação da estrutura que é colocada. Apesar de aparentemente ser subjetiva, está atrelada ao externo como recebemos e percebemos o mundo. Percebemos isso nos nossos trabalhos de campo ou em momentos de desafios de observação, como olhar uma paisagem e procurar distinguir seus elementos. Tal cuidado com o olhar e a descoberta do mundo e do desequilíbrio que muitas vezes temos nesse olhar é reforçado por

Frankl, quando ele diz que “no assombro ou admiração, o mundo pode aparecer à luz da possibilidade de ser conhecido ou investigado, de modo que conhecimento e valor são complementares e assim devem ser trabalhados na educação”. **Conceito de relação com a Geografia: Paisagem.**

- Valores de atitude: referem-se à postura que os sujeitos assumem perante situações de limite, de dificuldades no mundo, as desigualdades que existem, o contexto das guerras, o olhar que existe dos sujeitos através da tragédia, o contexto da violência urbana. Esse conceito de valor existe independente de religião, nem existe necessariamente relação moral ou ética, mas sim a problematização diante do sofrimento do outro. **Conceito de relação com a Geografia: Lugar.**

Avaliamos ser, a partir de Frankl, nos pilares para o encontro do sentido e a relação com a vida, que poderemos buscar caminhos metodológicos para pensarmos na presença ou não de sentido na sala de aula, começamos então a perceber quais temas da Geografia e dos caminhos do sentido, segundo a Logoterapia, começam a ser cruzados de maneira natural.

Auxiliados pela concepção da Geografia Humanista e Cultural, temos na valorização do ser humano e na maneira como ele enxerga e manifesta o mundo, suporte teórico para buscarmos tais relações. No caminho para o sentido e para sua presença nas aulas de Geografia podemos pensar na articulação dos conceitos como estágios para a próxima etapa, que seria a construção do conhecimento/encontro de sentido na aula, ambos articulados pelo elemento vida.

Atividade 1 - Em busca do sentido na aula: algumas propostas geográficas

A partir dos entrelaces teóricos construídos até este momento, ilustramos, através do resumo de duas atividades, como o professor de Geografia poderia trabalhar alguns conceitos da matéria, considerando os caminhos para o sentido sugeridos por Frankl (2008):

Competência de área 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidades: H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

Momento 1: a Criação – Cada aluno recebeu um painel de papel pardo, dividido ao meio, contendo duas repartições: a parte superior, com o título “Espaço Natural” e a parte inferior, com o título “Espaço transformado”. Neste momento, o aluno criou no cartaz, através de símbolos, que posteriormente foram representados em legendas, o espaço natural que serviria de base para a formação de suas sociedades. Para essa criação, no entanto, pedimos para os alunos que considerassem alguns itens obrigatórios. O espaço natural, deveria ter:

- Um ou mais cursos d’água;
- A representação do relevo e suas variações;
- O tipo de clima predominante na região criada (por meio de nota escrita na parte superior do painel);
- Os tipos de vegetação;
- Os recursos minerais da região.

Momento 2: a Vivência – No espaço inferior do painel, uma vez que o natural já está construído, os alunos tiveram de formar uma estrutura urbana, considerando suas vivências nas cidades. O espaço transformado teria de ser criado a fim de superar os problemas que eles encontram no dia a dia. Algumas tomadas de decisão tiveram que acontecer nesta etapa, tais como: o quanto de vegetação eles decidiram retirar para a inserção dos imóveis, se o curso d’água ficará longe ou perto do início dessa comunidade, onde colocar o cemitério, quais as atividades principais nessa cidade, entre outras questões que envolviam a relação entre o natural e suas transformações. Para este momento, alguns requisitos para a formulação deste painel também foram pedidos, sendo estes:

- Coerência espacial com o painel acima, do espaço físico;
- O quanto de vegetação permaneceu, ou não, após a formação da cidade;
- A inserção de: cemitério, duas indústrias diferentes, hospital, igreja, banco, delegacia, escolas, universidade, praça pública, ruas, prédios, avenida principal, casas e prefeitura;
- Nome da cidade.

Momento 3: a Atitude – Pautados em sua leitura sobre o mundo e suas impressões sobre as sociedades, os alunos indicaram neste momento quais diretrizes morais e legislativas regem esta sociedade criada, neste momento foram convidados a pensar no contexto das sociedades atuais, com suas con-

trariedades e desigualdades, e indicar, por meio das cinco leis principais dessa sociedade, que buscassem evitar alguns problemas que vemos atualmente:

- Violência (aqui buscamos debater se o mais importante é a medida punitiva direta ou a formação educacional competente);
- Fome;
- Analfabetismo;
- Corrupção;
- Degradação ao meio-ambiente.

Momento 4 – Após a formação dos dois painéis, todas as duplas tiveram em um só cartaz, o “antes” (o espaço físico) e o “depois” (o espaço transformado) de suas sociedades. Em uma roda de apresentação, os alunos, junto com o professor, expuseram seus projetos, foram instigados sobre quais elementos mudaram entre um cartaz e outro, e debateram as leis criadas para a formação de uma sociedade mais justa.

A seguir, temos um exemplo da primeira etapa, produzida por um estudante do 9º Ano do Ensino Fundamental:

Figura 1 – Painel do Espaço Natural
Estudante do 9º Ano do Ensino Fundamental

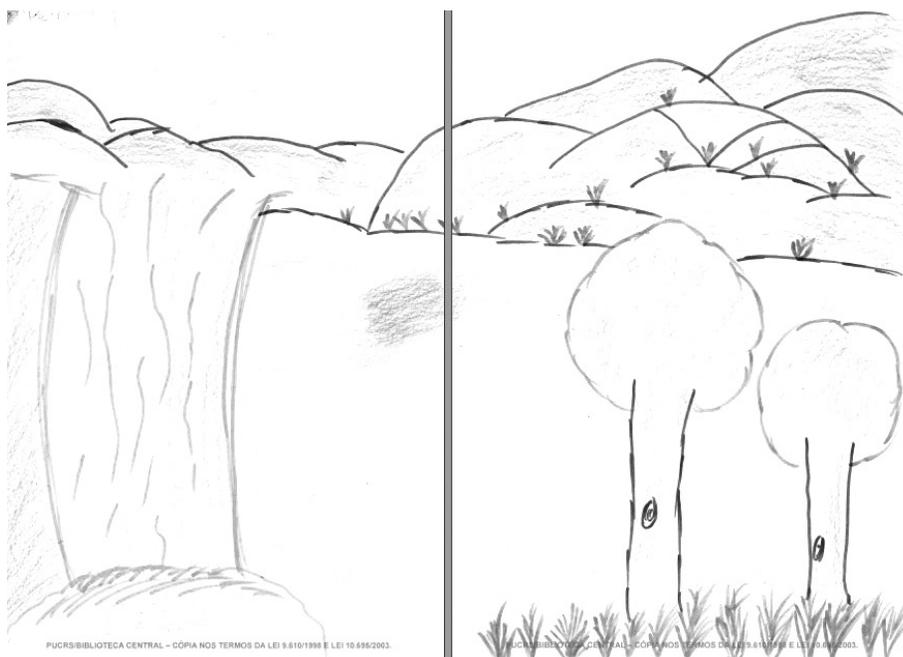
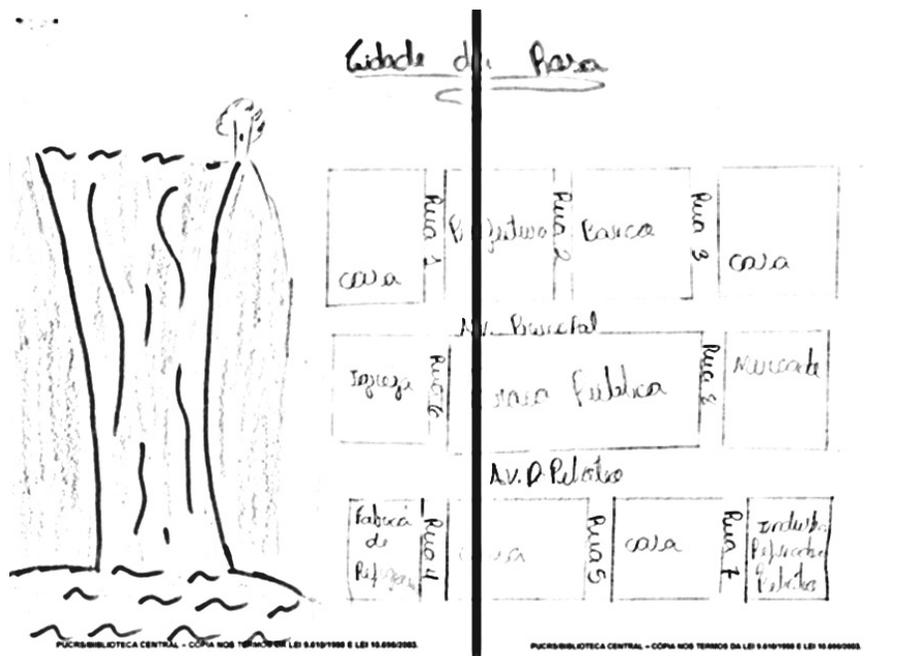


Figura 2 – Painel do Espaço Transformado
Estudante do 9º Ano do Ensino Fundamental

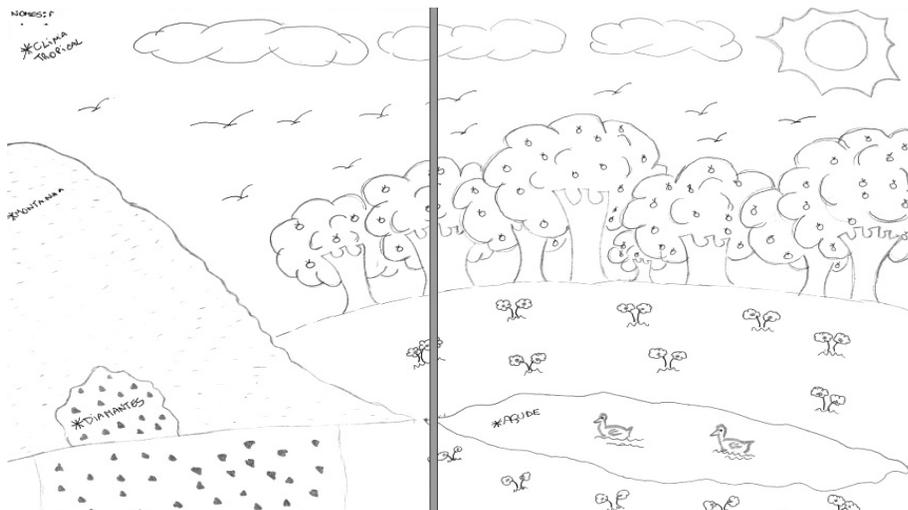


Aparece uma distinção entre os dois tipos de paisagens apresentadas, na primeira, percebe-se a lógica da horizontalidade, onde podemos inferir também a relação próxima que nossos estudantes têm de espaço natural com o uso da paisagem, retratando estes espaços de maneira horizontal e buscando o belo.

Salientamos que, para propiciar momentos de surpresa durante a tarefa, não indicamos, quando pedimos para fazerem os ambientes naturais, que estes seriam transformados em cidades posteriormente, todavia, parece estar no senso-comum de nossos estudantes, perceber o espaço natural somente como esse conjunto de vegetações tropicais, próprios da região na qual estão inseridos, mas que, ao trabalharmos com espaços criativos, não impedia que aplicassem características naturais de locais distantes, mas o que percebemos até então foi a forte influência da vivência, correlacionada com a criação.

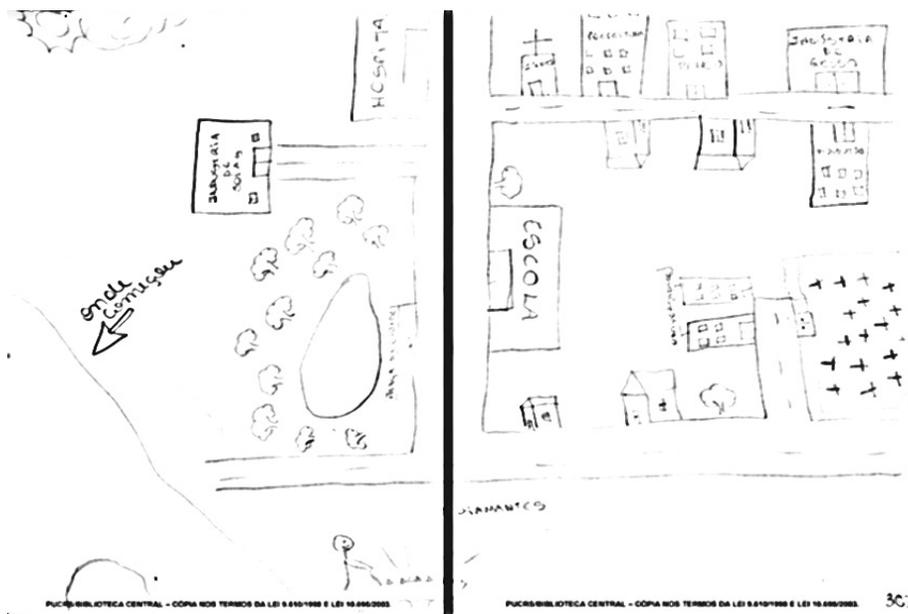
Neste sentido, consideramos ainda, a produção de um estudante do 3º Ano do Ensino Médio, aprofundando alguns outros aspectos:

Figura 3 – Pannel do Espaço Natural
Estudante do 3º Ano do Ensino Médio



Na Figura 4, a paisagem urbana começa a surgir, buscando uma coe-rência com a imagem anterior:

Figura 4 – Pannel do Espaço Transformado
Estudante do 3º Ano do Ensino Médio



Percebemos no trabalho do estudante, um cuidado com o ordenamento e a coerência espacial, nota-se também, a utilização de indicações que falamos nos momentos de contextualização da atividade, como o destaque dado para onde a população daquela cidade começou, indicando que estava próxima dos locais onde havia água. Além disso, percebe-se o interesse do estudante para correlacionar os elementos feitos na primeira parte do painel com o atual, como a atividade mineradora, a redução do morro que havia antes, a proximidade entre a prefeitura e a igreja, relação inspirada em algumas cidades coloniais, bem como a disposição de elementos específicos do espaço em áreas estratégicas, como o cemitério no canto da cidade. Todavia, ainda percebemos, que mesmo no 3º Ano do EM, algumas deficiências quanto a alfabetização cartográfica e que repercutem em seus produtos, como a escala dos objetos no espaço, tendo praticamente o mesmo tamanho de todo o território do cemitério.

Atividade 2 – Espelho da cidade

O Professor trará algumas imagens da cidade onde está inserida a escola. Tais imagens deverão ser alternadas entre aspectos positivos e negativos da cidade. Cada grupo, formado por três pessoas, pegará uma sequência de 5 fotos, com paisagens diferentes e em um painel de papel pardo irão reproduzir as imagens através de desenho, modificando os problemas que eles acreditem estarem presentes nas imagens. **Eixos trabalhados: Espaço Geográfico/Paisagem/Lugar/Criação/Vivência/ Atitude.**

Competência de área 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo as suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidades: H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos.

Momento 1 (05 min): Entramos na sala e cumprimentamos os alunos, em seguida iniciamos a oficina refletindo sobre a nossa relação com os espaços que observamos no município, ou por vezes, deixamos de observar. Para iniciar a discussão, fizemos a seguinte questão desequilibrante para os alunos: **“O que torna para vocês um local inesquecível? Por quê?”.**

Momento 2 (10 min): Para que os alunos pudessem exercitar a vivência que possuem dos espaços, fizemos um momento de contextualização que pudesse proporcionar um resgate das vivências dos espaços por meio da

memória e das sensações (odores, sons, lembranças). Entregamos uma venda para cada aluno e pedimos que permanecessem em silêncio, buscando em suas memórias, paisagens evocadas a partir dos elementos que o professor fosse propondo.

Uma vez que todos os alunos estavam vendados e em silêncio, tocamos por meio de autofalantes, sons de natureza, florestas, ondas, rios em movimento e também sons de ambientes urbanizados. Este momento serviu para estimular os alunos sobre quais paisagens eles conseguiram imaginar, em seguida, espalhamos alguns aromas pela sala e perguntamos novamente, quais paisagens eles conseguiam imaginar. Depois, passamos entre os alunos algumas rochas para que eles pudessem manuseá-las, sentindo suas texturas. Todos esses estímulos serviram para que os alunos concebessem através da memória, novas paisagens.

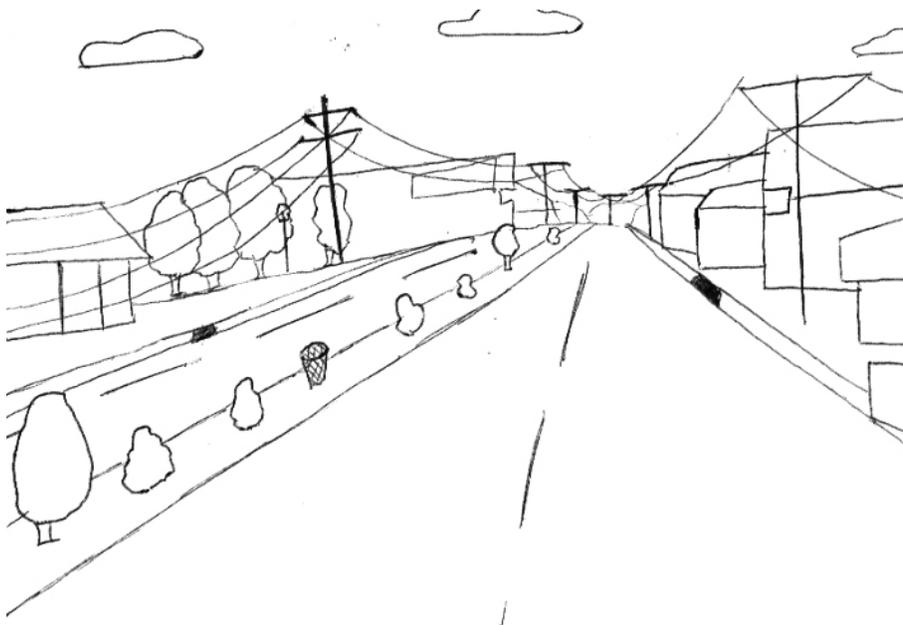
Momento 3 (15 min): Entregamos para os alunos paisagens do município onde está inserida a escola (neste caso, trabalhamos com paisagens de Alvorada) que possuem determinados problemas urbanos e/ou ambientais, ou seja, locais em nossa cidade que necessitam de melhorias (falta saneamento básico, patrimônios degradados e obras não concluídas). Cada aluno recebeu uma folha contendo uma imagem, uma pergunta que auxiliaria na reflexão dos problemas apresentados e um espaço em branco.

Em seguida, propomos que os alunos modificassem, por meio de um desenho ou esquema, no espaço em branco, a paisagem apresentada, buscando soluções e modificando-na.

Momento 4 (15 min): Apresentamos todas as paisagens modificadas, e as dispomos pela sala, construindo um grande cenário de Alvorada. Junto com os alunos, buscamos identificar onde ficava cada local, e explanamos sobre cada um deles enquanto paisagem e suas funções dentro do espaço de Porto Alegre. Após os alunos irem identificando os locais, eles anotaram como referência em cada painel. Problematicaram naquele momento, suas imagens originais e juntos, identificamos os problemas e buscamos quais seriam as soluções para os mesmos, fazendo o fechamento desta oficina.

A seguir, temos o exemplo de um produto feito por um aluno do 3º Ano do Ensino Médio:

Figura 5: Atividade 2 – Estudante do 3º Ano do Ensino Médio

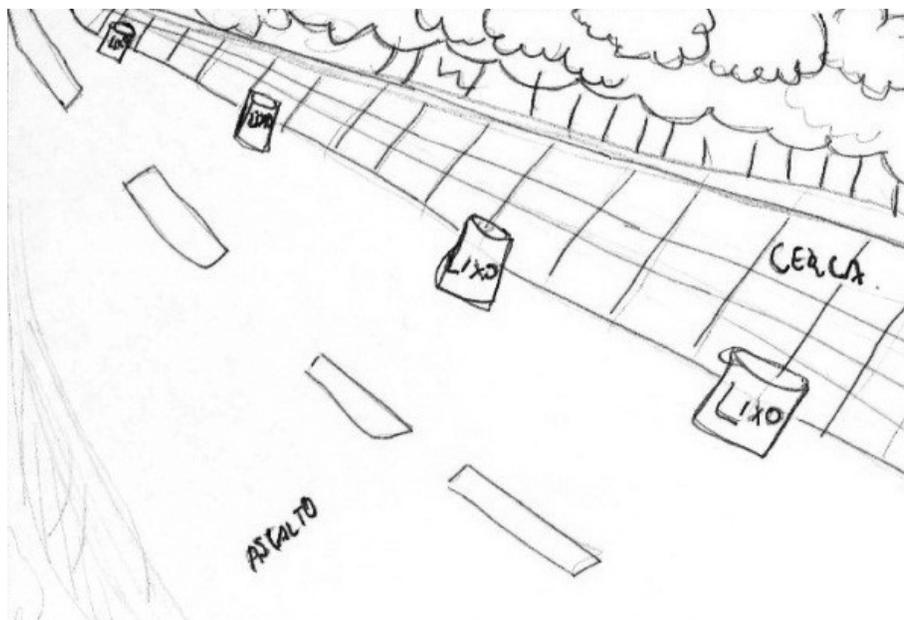


O estudante atua na atividade de transformação espacial proposta, utilizando-se também, de noções de profundidade em sua representação/trans-formação da paisagem, recurso este, já utilizado por seus colegas e que pode servir como indicativo de uma projeção espacial melhor desenvolvida. Aparecem também, dentro do conjunto espacial, os elementos necessários para resolução do problema apresentado. Destacamos o fato de haver certa padronização na instalação dos bueiros e suas distâncias, bem como a organização da via, apresentando canteiro central e até mesmo a instalação elétrica da cidade, com problemas nesta região que acaba por ser “reparada” com base no olhar do estudante.

Em um sentido de preocupação e melhoria, outro estudante apresenta soluções diante de outra paisagem:

Figura 6: Atividade 2 - Estudante do 3º Ano do Ensino Médio





Neste caso, percebemos também o cuidado com a organização da rua e como solução, a presença constante de latas de lixo para diminuir a condição de lixos nas ruas. Chamou-nos atenção também, a instalação por parte do aluno, de cercas ao redor dos terrenos vazios, o que foi justificado, quando questionado, como medida de segurança e prevenção à novas formas de poluição. Evidenciamos ainda, o recado deixado pelo estudante para nós: “O carro foi levado para o ferro-velho”.

Há uma lógica presente na construção do estudante, sua vivência subsidiou a criação, o que por sua vez, motivou a tomada de atitudes frente as dificuldades apresentadas. Os conceitos da Geografia são articulados neste movimento de reflexão propiciado pelas oficinas, nelas tratamos do lugar quando o apresentamos como ferramenta de trabalho desta atividade, o ambiente que nossos sujeitos transitavam, a paisagem era nesse sentido, categoria de análise em um primeiro momento, mas também de provocação, ao nos apresentar um cenário em que os estudantes atuam diariamente, mas que é raramente problematizado.

Considerações (não tão) finais

Neste momento, pensando nesta lógica, gostaríamos de retomar alguns pontos que consideramos importantes durante nossa trajetória investigativa, uma vez que tal reflexão poderá nos dar uma outra dimensão acerca do que

foi pretendido fazer, mas, sobretudo, do que ainda pode ser feito. Aliás, talvez essa seja uma das primeiras considerações que possa ser feita nesse momento: nossas pesquisas podem e devem estar abertas às outras áreas, a provisoriidade das certezas e a comunhão entre os conhecimentos torna-se cada vez mais necessária, de modo especial, se estamos trabalhando dentro do âmbito da educação e com sujeitos educandos.

Ouvir o aluno sempre foi uma preocupação de nossa pesquisa, afinal, faz parte também do que acreditamos como educadores. Educar é possibilitar trocas, perceber os potenciais de quem está trabalhando, auxiliar nas dificuldades, problematizar as certezas, criar diante das dúvidas. O processo de escuta atuou como um dos pressupostos de nosso trabalho. Gostaríamos de investigar a escola e quem estava nela, a fim de que, somente a partir desta aproximação, pudessemos analisar como a Geografia era entendida por estes sujeitos.

A obra de Viktor Frankl nos inspira a pensar sobre os próprios sentidos que atribuímos nos ambientes de nossas vidas. Quando perguntamos sobre o sentido de nossas aulas de Geografia, questionamos não somente por parte dos alunos, mas também do professor. Como ele tem visto seu papel diante do âmbito formativo destes sujeitos? Será que o profissional que busca dar sua aula em meio a tantas dificuldades de trabalho ainda atribui sentido em seu fazer? Como um professor que não vê mais sentido no que aprende pode continuar a ensinar?

A criação, a vivência e a atitude, elementos que trouxemos no decorrer de nossa “viagem”, foram caminhos para analisarmos a presença de sentido em nossas práticas, felizmente, percebemos por meio das entrevistas e dos produtos das oficinas que as concepções de Frankl, sobre o sentido na vida podem ser aplicadas, com suas devidas adaptações metodológicas, para as aulas de Geografia. Deste modo, consideramos o trabalho com os estudantes na escola sob estes três aspectos, conforme estabelecido em um de nossos objetivos específicos (propor possibilidades pedagógicas) um dos momentos mais significativos de nossa investigação e que possibilitaram novas descobertas. Cada pilar trabalhado, da Logoterapia, que aqui buscamos sintetizar em duas oficinas, pôde ser entendido como uma nova pesquisa em potencial. Nosso desejo é que ao ler este trabalho, nosso “leitor” tenha produzido junto conosco, novas reflexões a respeito do sentido e pensado como ele se manifesta em sua própria vida.

Referências

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz Goulart; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

FRANKL, Viktor Emil. **Em Busca de Sentido: um Psicólogo no Campo de Concentração**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina: Porto Alegre, 2015

_____. **O Método 3: o Conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

12 Os “pequenos notáveis”: fragmentos de leituras das espacialidades geográficas

**Maicon Fiegenbaum;
Roselane Zordan Costella**

**Parte III – Continuidades e Rupturas na Busca
do Entender as Espacialidades**

Selo postal: é um artefato com um duplo papel comunicacional. De um lado, se comunica legitimando a circulação de correspondências. Por outro, comunica-se através de seus elementos imagético-verbais.

Geografia: é uma disciplina escolar essencial para a formação de um cidadão atuante e crítico, construindo e dando novos sentidos às noções de espaço e tempo, de conhecer e produzir explicações sobre o mundo.

Em um olhar mais aprofundado, o selo postal, para muitos, é um pequeno pedaço de papel colorido colado em cartas e atualmente esquecido. Para outros, o selo aparece como um *hobby* – o “rei dos passatempos e o passatempo dos reis” – e que movimentava anualmente cerca de US\$ 16 bilhões.

Ao cruzar estes dois caminhos – o selo postal e o ensino de Geografia – nos lançamos em uma grande incógnita. É possível uni-los? Os selos postais têm potencial para serem utilizados como material didático alternativo e enriquecedor ao ensino da Geografia? Como a utilização dos selos postais em sala de aula permitiria a construção do conhecimento geográfico?

Apesar dos inegáveis atrativos que os modernos meios de entretenimento proporcionam aos jovens, não se pode dei-

1 O colecionismo de selos é considerado o “rei dos passatempos” por ser o *hobby* mais difundido do mundo. Mas também é conhecido como o “passatempo dos reis”, pois, entre seus adeptos estão a família real inglesa – dona da Royal Collection, considerada a mais valiosa do mundo –, a rainha da Holanda, os já falecidos príncipes de Mônaco, o rei Faruk do Egito e o czar Nicolau, da Rússia, além dos reis da música John Lennon e Elvis Presley, e inúmeros presidentes e personalidades influentes.

xar de constatar que estes pequenos notáveis podem ser utilizados no ensino da Geografia.

Façamos uma pausa e retornemos às lembranças de nossas infâncias, quando tínhamos por volta de 8 ou 9 anos. Quem nunca, depois de tardes inteiras brincando na rua, voltava para casa com os bolsos cheios de pedras? Ou de bolas de gude, cartas, mas poderiam ser tampinhas, latas, postais, cartões telefônicos, moedas, ou qualquer outro objeto que tivesse chamado nossa atenção? E, por volta desta mesma idade, porque não poderiam ser selos postais também? Afinal, conforme uma máxima da sabedoria popular, “quem guarda tem!”. Tem em pequenos objetos ferramentas afetivas, ferramentas de enumeração, de ordenação, de imaginação, e de construção do raciocínio lógico-matemático. E através de suas imagens, os selos postais podem potencializar o surgimento da imaginação geográfica.

Nessa mesma faixa etária, onde nos encantamos pela junção de fragmentos de nosso mundo próximo, também surge o prazer pelo aprendizado. E por que não aprender Geografia através dos selos postais?

Em seu poema “Prazer filatélico”, Carlos Drummond de Andrade compartilha seu fascínio por esses “pequenos notáveis”:

COLECIONE SELOS e viaje neles
por Luxemburgos, Índias, Quênia-Ugandas.
Com Pedr’Alvares Cabral e Wandenkolk
aprenda História do Brasil. Colecione.
Mas sem dinheiro?
Devaste os envelopes da família. Remexa as gavetas.
Há barbosas efigies imperiais à sua espera. [...]
Troque. Vá trocando, passe a perna,
se possível. Senão, seja enganado,
mas acrescente sua coleção de postas magiares, moçambiques,
osterreiches, japões, e seu prestígio
há de aumentar: o baita
coleccionador da rua principal.

Não é o caso de propor a nossos alunos que, com este ato, se tornem filatelistas³ mirins. Mas no gesto de juntar coisas aparentemente inúteis pode surgir um grande prazer pelo aprendizado. Este ato de colecionar e de viajar através dos elementos imagético-verbais dos selos postais é uma das primeiras atividades que podem levar uma criança a romper as fronteiras do nosso pequeno mundo imediato, percebendo que existem outros países, pessoas que deveriam ser ilustres (afinal, estavam ali representadas naquele pequeno

2 In: ANDRADE, Carlos Drummond. “Menino Antigo” – Boitempo II, 1973.

3 Filatelia é um ramo do conhecimento, cujo objetivo é o colecionismo de selos postais. O termo vem do grego *philos* (referente ao amor) e *atéleia* (aquilo que é pago antecipadamente, livre de encargo ou imposto). Em tradução para o português, o filatelista é o “amigo do selo”.

pedaço de papel colorido), paisagens encantadoras, unidades monetárias distintas da nossa. Enfim, um mundo inteiro a explorar!

E não apenas nós que vos escrevemos – ou Drummond em seu belo poema – sobre o quão interessante é juntar coisas. Fernando Pessoa nos diz que “os compradores juntadores de coisas inúteis sempre são mais sábios do que se julgam, compram pequenos sonhos”. (PESSOA, 2010, p. 295).

Como destacou Pessoa (2010) a arte de juntar objetos inúteis, na verdade, é a junção de resguardar sonhos. Mas para colecionar ou propor intercâmbios entre a Geografia e o selo postal, não basta apenas juntar estes fragmentos coloridos. É preciso elencar, classificar, traçar um roteiro em busca dos selos ou do objeto desejado. É buscar por estampas brilhosas daqueles pedacinhos picotados do mundo que melhor se adaptem ao nosso objetivo.

Uma evolução nos sistemas de comunicação: o selo postal começa a ser concebido

O selo postal projeta os valores do país emissor e divulga a cultura em seus variados aspectos, reafirmando o papel dos Correios como agente de integração, não apenas pelo efetivo elo entre os homens, mas agregando, com as imagens dos selos, mais vida e riqueza ao processo de comunicação. Em sua missão de registrar eventos, fatos e datas de destaque no contexto histórico, econômico e sociocultural, a Filatelia se apresenta como ciência auxiliar de outros ramos do conhecimento (FONSECA, 2008, p. 24).

Consideramos o selo postal como sendo um veículo informativo de enorme poder cultural e também de grande potencial pedagógico, além de possibilitar o diálogo e o convívio entre os homens, as organizações e até os países. Produzidos aos milhões, estão em contato com um incontável número de pessoas de todas as classes sociais, culturas, credos e religiões, de todos os países, sendo por isso, um excelente meio de divulgação das imagens do país, de entretenimento e cultura.

Mas a pergunta que fica é: “Como se deu a concepção destes pequenos, mas notáveis papéis coloridos que são colados em correspondências para seu franqueamento?”

A evolução nas comunicações interpessoais se deu a partir das mensagens iniciais, simbólicas, por sinalização visual e por sons – como os sinais de fumaça e os tambores –, passando pelas mensagens gravadas em pedra, em tabuletas de argila, depois em papiro até o papel. Na pintura rupestre, na escrita cuneiforme até o alfabeto fenício, o pai dos alfabetos ocidentais, no papel chinês e nas mensagens escritas à mão na Idade Média até a prensa gráfica de Gutenberg. Do código morse e o telégrafo, passando pelo rádio, pela televisão, pelo telefone e fax. Muita coisa mudou no sistema de comuni-

cação e envio de mensagens até chegarmos às formas atuais, informatizadas, digitais, via satélite, serviços de mensagem de texto, via celular, ou correio eletrônico, via internet.

Mas o salto significativo na forma e no poder das comunicações interpessoais se deu com o início do século XIX, a partir da reforma dos sistemas de Correios. O “Velho Continente” sofreu grandes transformações com o advento da Revolução Industrial, sobretudo na Inglaterra. O desenvolvimento acelerado de muitas cidades, o êxodo rural, e o progresso das transações comerciais, incrementaram significativamente o volume de correspondências. O porte, neste momento, ainda era pago pelo destinatário. Tal prática trazia graves problemas, tais como a ineficiência no controle do sistema e a grande evasão de receitas.

Essa invenção modificou significativamente o rumo das comunicações humanas. Pensemos em nosso cotidiano: quem nunca vivenciou uma greve nos Correios e ficou atormentado com o atraso nas postagens das contas mensais ou daquele livro que você tanto precisava naquele momento? Quem hoje trabalha como profissional liberal ou comerciante nos grandes centros urbanos e que fica mais de uma semana sem acessar o correio eletrônico?

E isso não é só de hoje. Ao longo da história sempre que nos deparamos com algum acontecimento de grande relevância o correio está praticamente sempre presente. Ele é o meio mais barato e de fácil acesso para a maioria da população, desde o início, em que os mensageiros corriam dezenas de quilômetros a pé para servir somente a realeza, até nossos dias, com a evolução das formas de envio das mensagens.

Mesmo com a introdução de modernos conceitos de comunicação ainda teremos o correio como principal referência no envio e recebimento de todo o tipo de material. Por muitos anos ainda estaremos dependentes deste fundamental tipo de comunicação. Encaminhar e receber mensagens são necessidades humanas, presentes desde quando as sociedades começaram a se organizar em núcleos cada vez mais complexos.

Mas foi a partir do século XIX, que começaram a serem realizadas transformações significativas que resultaram em um acesso maior ao sistema pela maioria da população. A universalização do sistema ocorreu, basicamente, por dois motivos.

Em primeiro lugar, os países europeus cancelaram todas as licenças dadas à particulares durante os séculos anteriores e transformaram os correios em um serviço público estatal, para servir a todos os cidadãos e não apenas ao Estado.

O segundo evento que contribuiu para a melhoria dos serviços de correios foi a criação do selo postal. Até então as remessas custavam caro e, na maior parte dos países, deviam ser pagas pelo destinatário – e não como é

na atualidade, onde quem paga é o remetente – o que por vezes dificultava a entrega de cartas por falta de pagamento.

Porém, esse sistema de portes pagos pelos destinatários tinha muitos inconvenientes. Dentre tantos, analisaremos apenas três: havia o fato das tarifas serem cada vez mais caras e muito altas para a maioria da população, o que inviabilizava uma parcela muito significativa desta, de se inserir no sistema de troca de correspondências e informações. O segundo fato é que, podemos supor que os carteiros de bolsos cheios de moedas resultantes da cobrança das tarifas (já que o pagamento era feito apenas em dinheiro), eram alvos fáceis de roubos ou eram vítimas dos salteadores de estradas, o que gerava um ônus aos governos e criava um clima de insegurança aos trabalhadores que faziam o sistema funcionar. E um terceiro ponto é que as pessoas, ao se corresponderem, combinavam alguns “truques”, que eram códigos previamente combinados e postos nos envelopes de tal modo que poderiam identificar o conteúdo da mensagem sem ter que pagar pelo porte.

E foi dessa forma que surgiu uma lenda a respeito do aparecimento do selo postal. Conta ela que, certo dia, num pequeno vilarejo no interior da Irlanda (outros remontam ao País de Gales), em meados de 1836, um homem de 42 anos aproveitava seus dias de descanso após um longo período de estudos dedicados a reformular o serviço dos Correios britânico. Vale destacar que, nesta época, a Grã-Bretanha passava por profundas transformações de caráter social, político e econômico, fruto da Revolução Industrial em curso, que marcaram o auge do poderio econômico inglês, a passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana e industrial, e a ascensão da Rainha Vitória ao trono, no ano seguinte.

Durante seu passeio matinal, este professor londrino avistou uma cena intrigante, que acabaria por alterar sua concepção da reforma dos Correios e o tornaria um dos principais vultos históricos da Filatelia. Ao passar por uma estrada, de repente, ouviu uma discussão entre um mensageiro do correio – tentando entregar uma carta – e uma jovem camponesa, que se recusava a recebê-la. Após assistir o ocorrido, o professor foi ao encontro da jovem, para lhe indagar sobre os motivos da recusa:

–Por que a senhorita não pagou pelo recebimento da carta? Por acaso era desconhecido, o remetente?

–Não, pelo contrário! Era uma correspondência do meu noivo, que está estudando em Londres.

–Mas, então, qual a razão para recusá-la?

–Tenho códigos previamente combinados com ele, que são marcados em forma de sinais no exterior da carta. Basta manuseá-la para entender a mensagem, sem a necessidade de abri-la, economizando o dinheiro da taxa dos Correios! (ALMEIDA e VASQUEZ, 2003, p. 16).

Foi então que o cavalheiro que assistiu a cena, Sir Rowland Hill⁴, ofereceu-se para quitar-lhe a quantia, e assim por fim ao episódio. O carteiro agradecido pela generosidade ainda reclamou que essa era uma prática muito difundida na região, onde as pessoas olhavam e olhavam os envelopes e jamais aceitavam as cartas, fazendo com que ele voltasse todos os dias com a sacola cheia para a agência da cidade, e ainda ouvir as recriminações dos superiores, que também não aguentavam mais devolver para Londres todas as cartas recusadas. Assim, segundo Almeida e Vasquez, Sir Rowland Hill, sugeriu:

Uma decisiva modificação no sistema postal inglês, contendo dois pontos principais: a cobrança antecipada do valor do porte e a regulamentação da taxa segundo o peso, e não mais segundo a distância e o número de páginas, o que tornava extremamente complexa a operação e cálculo do valor (ALMEIDA e VASQUEZ, 2003, p. 19).

Como forma de comprovar o pagamento antecipado da taxa, Hill sugeriu a utilização de “um pedaço de papel de tamanho suficiente para receber uma estampa, coberto na parte traseira com goma, que o portador poderia, aplicando um pouco de umidade, prender na parte posterior da carta” (ALMEIDA e VASQUEZ, 2003, p. 19).

Esse recibo do pagamento pela postagem de uma correspondência (selo postal), era colado na carta e inutilizado com a oposição de um carimbo indicando o lugar da expedição. Assim, surge no dia 6 de maio de 1840, o primeiro selo a circular no mundo, que apresentava a efígie da rainha Vitória impresso sobre um fundo preto. Estava criado o *Penny Black*. Merece destaque o fato de que, até hoje, o Reino Unido é a única nação a não estampar em seus selos o nome do país, sendo que sua identificação continua sendo feita pela efígie da Rainha Vitória na parte superior deste.

O êxito desta técnica recém-surgida foi espantoso, fazendo com que rapidamente, tal como rastilho de pólvora, esta inovação britânica fosse copiada por outros países nos quatro cantos do mundo. Agora, a bordo das novas técnicas de locomoção, como as ferrovias e seus “fumegantes cavalos de ferro”⁵ e os navios, não apenas pessoas e mercadorias poderiam viajar a longas distâncias, mas também as mensagens escritas em cartas.

4 “Além de ter sido o responsável pela reforma do sistema postal britânico, o professor e inventor Rowland Hill (1795-1879) desenvolveu um modelo educacional voltado para a classe média. Há três estátuas erguidas em sua homenagem na Inglaterra, custeadas por subscrição popular” (SANTOS, 2013, p. 43).

5 “Fumegante cavalo de ferro” é uma expressão utilizada pelo índio-chefe Cacique Seattle para as locomotivas a vapor, em seu “Manifesto da Terra-Mãe”, uma carta enviada ao então presidente dos Estados Unidos da América, no ano de 1855, após a sua proposta a uma tribo indígena para a compra de boa parte de suas terras, oferecendo, em contrapartida, a concessão de uma outra “reserva” (BROWN, 2006).

Porém, após o aparecimento de toda técnica, nem todos os lugares e nem todas as pessoas tinham condições ao acesso às cartas e conseqüentemente aos selos. Um bom exemplo é o fato de que o selo postal, por si só, demorou mais de três anos para deixar a Inglaterra e chegar ao Brasil, segundo país do mundo a adotar a novidade.

Mas voltemos ao surgimento do comércio internacional e da utilização do selo postal. Briggs e Burke (2006) novamente nos alertam para o fato de que esta é uma visão bastante idealizada do ocorrido. Segundo os autores,

as taxas de analfabetismo, embora decrescentes entre 1840 e 1870, ainda eram altas, e muitas pessoas pobres tinham de empregar intermediários para escrever cartas e ler as respostas. O líder político Richard Cobden deu as boas-vindas ao selo postal, não somente sob o aspecto político – ele tornava possível mobilizar a opinião pública em favor do livre comércio –, mas também sob o aspecto moral. Agora havia um novo estímulo para aprender a ler e escrever (BRIGGS e BURKE, 2006, p. 134-135).

Se a criação de um sistema postal criou uma condição moral para um aumento nas taxas de alfabetização da população e uma condição favorável para a difusão dos ideais liberais-burgueses na Inglaterra de meados do século XIX, novamente estamos falando em condições idealizadas, aquém da realidade. Na verdade, o sistema postal britânico se desenvolveu antes que o sistema educativo nacional fosse planejado. Sir Rowland Hill, modernizador do sistema postal e “pai” do selo postal, chamou os correios de “poderosa máquina de civilização” (BRIGGS e BURKE, 2006).

Além destes argumentos, o selo postal costumeiramente era visto como um símbolo de “unidade imperial”. Basta analisar o fato de que, os primeiros selos postais, quase sem exceção, traziam em seus elementos imagético-verbais, as cifras correspondentes ao pagamento da franquia ou o busto dos soberanos que governavam os impérios do século XIX.

Após o seu surgimento na Europa, estavam dadas as condições para o selo postal se alastrar pelo mundo. Eis então que, o primeiro lugar em que ele aportou, em 1843, foi no Brasil.

“O olho-de-boi é que engorda o filatelista”: o surgimento do selo postal no Brasil

A partir de um pequeno pedaço de papel, que carrega arte e criatividade, é possível despertar o desejo de se manter atualizado sobre qualquer tema. O colecionismo de selo, em sua prática, pode revelar aspectos diferenciados a respeito de uma nação ou de um povo e sua cultura, destacando a pintura, a música, a fauna, a arquitetura, o esporte, a religiosidade, entre outros assuntos. Os selos recebem abordagens que privilegiam um recorte detalhado da temática explorada (CORREIO FILATÉLICO, 2014, p. 20).

A invenção do selo postal como comprovante de franqueamento é apenas um capítulo muito recente na história da comunicação humana. Os sistemas de correios para envio de mensagens escritas também surgiu muito antes da invenção do selo postal. E em nosso país não foi diferente. Os sistemas de correios já eram organizados muito antes do advento do surgimento do primeiro selo postal.

Se buscarmos na história, alguns antecedentes da importância das cartas e dos correios para a constituição de nossa nação, vamos remontar a três acontecimentos:

1 - Nosso país é, por certo, um dos poucos países do mundo que teve como primeiro acontecimento, dito histórico, pela visão eurocêntrica a nós ensinada nas escolas, marcado e descrito por uma carta, ou seja, a carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão da frota de Cabral, que contava ao rei de Portugal as maravilhas da nova terra recém-descoberta.

2 - Um outro importante fato histórico digno de registro é que a Proclamação da Independência do Brasil também está ligada a uma carta. Foi a carta do rei de Portugal, acompanhada de cartas da princesa Leopoldina e de José Bonifácio, transportadas a cavalo até São Paulo pelo carteiro Paulo Bregaro (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2005), que motivaram D. Pedro a proclamar a Independência.

3 - E por fim, embora às inúmeras controvérsias, também foi por intermédio de uma carta, o decreto assinado pela Princesa Isabel, a Lei Áurea, que proibiu legalmente a escravidão em nosso país.

A Inglaterra havia emitido seus primeiros selos postais em 1840. A novidade, enfim, chegou ao Brasil. Mas em que contexto se deu o seu aparecimento por aqui, muito antes de outras nações desenvolvidas?

As mudanças nos serviços postais na Inglaterra estavam inseridas num contexto econômico e político mais amplo. Tornava-se estratégico para o Império o controle do mercado nas colônias, e o sucesso das transações comerciais a distância dependia diretamente da eficiência nos serviços de troca de correspondências. As estreitas relações comerciais e políticas entre o Império brasileiro e o britânico no período favoreceram a absorção quase imediata da novidade entre nós, antes mesmo que outras nações economicamente mais desenvolvidas adotassem tais medidas. Com população de aproximadamente 6 milhões de habitantes, vivendo principalmente na zona rural, dependendo da força do café – o “ouro verde” –, o Brasil adotou, ainda em 1842, o modelo de reforma postal sugerido por Rowland Hill, sendo o segundo país a implantar o novo sistema de serviço dos Correios baseado na cobrança antecipada da taxa (por meio do selo) e no cálculo da despesa segundo o peso das cartas (ALMEIDA e VASQUEZ, 2003, p. 23).

Estava criada a série *Olhos de Boi*. Concebida pelo Decreto nº 255, de 29 de novembro de 1842, os Olhos de Boi, foram emitidos em 1 de agosto de 1843. Tal fato representou uma mudança nos serviços postais brasileiros, pois

permitiu a arrecadação da franquia adiantada, melhorando a receita dos Correios, e, também, a agilidade das entregas.

Como destaca Guapindaia (2012), dá-se muita credibilidade à visão avançada do imperador D. Pedro II em adotar este sistema inovador, logo após o seu lançamento, e que foi responsável por melhorar as comunicações no país.

Entretanto, para além do personalismo, é preciso atentar para o significado político da adoção dos selos em um país de independência recente, que buscava coesão interna e a afirmação frente ao cenário mundial. Nessa época, o desafio das autoridades que assumiam o país era firmá-lo enquanto nação e manter a unidade em um território extenso. Além disso, passava-se por um período de aumento das trocas comerciais internacionais, havendo a necessidade de se tornar as comunicações mais rápidas e as distâncias mais curtas (GUAPINDAIA, 2012, p. 26).

E quais eram os elementos imagético-verbais estampados nos primeiros selos postais brasileiros? À época da criação do *Olho de Boi*, o primeiro selo brasileiro e segundo do mundo – diferentemente do que ocorrera na Inglaterra, onde o selo *Penny Black* estampava a efígie da Rainha Vitória – o Imperador D. Pedro II não permitiu focalizar sua efígie no selo, a fim de que os carimbos que seriam utilizados pelos empregados dos Correios, no serviço de obliteração, não maculassem sua soberana face. Podemos perceber então que, no período Imperial, o Brasil emitiu selos postais num padrão que utilizou apenas cifras. Sobre isso, Gomes e Salcedo, afirmam que

disso podem resultar duas observações: a emissão de selos postais brasileiros, de 1843 até 1866, não seguiu um acentuado padrão internacional de estabelecer seu lugar de sujeito falante, por meio das efígies dos soberanos, dos brasões e escudos de armas e dos nomes dos países propriamente ditos. Essa escolha manteve o Brasil, a partir de um olhar atento sobre esses artefatos, no anonimato, visto que, suas emissões não tinham tipo algum de simbologia que remetesse ou representasse o império. É possível reconhecer uma recorrência padronizada a partir das cifras estampadas nos selos postais adesivos brasileiros de 1843 até 1866. Além disso, é interessante perceber que todos esses selos tiveram, também, um outro padrão recorrente: a sua nomenclatura alusiva aos animais (GOMES e SALCEDO, 2013, p. 100).

Além destas novas tecnologias, uma das formas de tentar formar uma nação integrada consistiu também na divulgação da imagem do imperador como símbolo da unidade que se queria conquistar, ou conforme Almeida e Vasquez (2003, p. 66), de “fortalecer e legitimar a figura do monarca”. Apesar de seu potencial nesse sentido, a faceta simbólica dos selos não foi explorada senão em período posterior.

Portanto, a adoção dos selos postais no Brasil, em conjunto com a reforma postal, representaram apenas o marco inicial da tentativa de construir um país integrado, quer simbolicamente, quer territorialmente.

O maior valor do selo postal reside no fato de ele estar sempre se comunicando – seja pela troca de correspondência entre pessoas ou por seus elementos imagético-visuais – e, para isso, precisa sempre estar evoluindo. São pequenas obras de arte que circulam mundo afora e mostram o quanto os Correios emissores se preocupam com o aspecto evolutivo dos processos de criação e impressão, apresentando, sempre, novidades na representação dos motivos temáticos abordados.

O tempo passou. O sistema evoluiu e se modificou. Aliás, evoluir, sempre! É o que tem permitido ao selo postal estar em constante evidência, apesar de seus 177 anos. É o que o permite estar ainda em evidência, apesar de vivermos nesta “era da internet”, onde os modernos sistemas de correio eletrônico e de correspondências virtuais permitem maior agilidade no envio e recebimento de mensagens.

Desde 1840 até hoje, o selo postal foi e é utilizado com um duplo papel comunicacional. Ao mesmo tempo, ele serve aos propósitos econômicos dos sistemas de comunicação postal, atende às necessidades de agentes sociais dos mais diversos, participa e contribui do sistema de produção e circulação econômica, e de informação. Por outro lado, ele sempre serviu com o propósito de representação dos feitos humanos, para o bem e para o mal, dos valores, das culturas, das cores e encantos dos países emissores. Conta em elementos imagético-verbais das belezas aos horrores ocorridos no mundo nos últimos dois séculos.

Pequenos, mas notáveis!

Mas afinal, quem liga para estes pequenos pedaços de papéis coloridos e inúteis colados em cartas velhas e esquecidos, em um tempo de correio eletrônico, de mídias mais atrativas que invadem este mundo globalizado em nossas escolas?

Entretanto, já pararam para pensar no quanto o selo postal pode se transformar em um formidável recurso como auxiliar ao processo educativo? Os selos postais representam fonte inesgotável de entretenimento e cultura. De simples comprovantes de franqueamento dos Correios, transformaram-se em expressivos retratos do país, importante meio de comunicação e pequenas obras de arte, incentivando uma forma saudável de colecionamento e intercâmbio entre os povos.

Normalmente não damos o devido valor ao selo postal. No nosso corrido e ocupadíssimo cotidiano, aceitamos esse artefato como um pequeno e insignificante fragmento de papel descartável que indica a taxa a ser cobrada ao remetente de uma correspondência. Estes pedaços de papel coloridos intrigantes nem são percebidos como documentos. Mas eles são.

O seu processo de construção tem um início, meio e fim. Além de um valor ou função social atribuído pelo Estado, é ele quem indica a tarifa corrente às comunicações postais. Mas não apenas isso. É um artefato documental que percorre o mesmo sistema de produção capitalista como qualquer outro objeto tecnológico (SALCEDO, 2010, p. 142).

Não são apenas em suas imagens que percebemos todo o potencial que o selo postal pode proporcionar ao ensino da Geografia. O regime de informação na qual ele está inserido implica produção, circulação e consumo do mesmo. Para cada selo emitido, novas leituras geográficas são proporcionadas. O selo postal não só difunde informações a respeito do país que o emitiu. Ele pode servir também para corroborar discursos determinados pelas condições do regime ao qual está inserido. Além disso, pode ser oportuno ampliar essa visão e estudar, também, as possíveis representações e usos sociais do selo postal, por meio da apropriação de novos discursos ou reformulações dos mesmos.

Ela pode ser entendida como uma viagem percorrida por outros mundos, por diversas temáticas. Pode ser percebida como um mundo em cores e picotes, que é sedutor e fantástico! E o colecionismo de selos postais é mesmo sedutor e fantástico, pois possui um grande potencial de aprendizagem ao lidar com a *curiosidade*, com o *desejo* e com os sonhos das grandes e pequenas descobertas, elementos tão caros e importantes ao ensino de Geografia, e ao mesmo tempo tão esquecidos.

Só assim poderemos verificar, de fato, como o selo postal, bem como os demais produtos simbólicos, agem para legitimar o Estado emissor. Nos termos de Salcedo (2010, p. 91), seria adequado entender que o selo postal tem uma “densidade ideológica, por centímetro quadrado, maior que qualquer outra forma de expressão cultural midiática”.

Desta forma, ao olharmos atentamente os elementos impressos nestes selos postais, fica evidente que o autor busca comunicar uma ideia, uma intenção através de sua visão de mundo. Nossos selos levam os encantos do Brasil aos mais remotos pontos do planeta. Reproduzem, nos traços e nas cores dos artistas que os idealizam, toda a riqueza, beleza e exuberância de nosso meio ambiente; perpetuam o rosto, os ideais e os valores dos personagens que escreveram nossa História; divulgam as metas e as conquistas de cada governo; ressaltam a criatividade que resulta de um país formado de diferentes etnias, mas único na expressividade das artes; promovem o folclore, os sons, os ritmos, as danças, a literatura, os temperos e os sabores, nossas paisagens. Formam uma bela coleção, que mostra ao mundo, com muito estilo, a perseverança e a simpatia do brasileiro. Em resumo, o selo postal é pura Geografia!

Fragmentos de tinta e alma de um mundo em miniatura

O que representa o selo postal, aquele pequeno pedaço de papel colorido colado em cartas como um recibo de correspondências? Em poucos centímetros quadrados, suas imagens representam o arquivamento de fragmentos de um mundo em miniatura, seja de paisagens, de pessoas e de culturas dos países em questão.

Quando nos deparamos pela primeira vez com um selo postal e o olhamos, a primeira impressão que temos é que se trata de apenas um fragmento de tinta, um pequeno papelzinho colorido sem grande importância nos dias de hoje.

Ao olharmos mais atentamente, podemos observar que não se trata apenas de um fragmento uniforme, mas de um objeto que contém várias informações. À primeira vista, pode-se observar uma, ou várias belas imagens, picotes, cifras, números, nomes de países, pessoas, fauna e flora, belas paisagens. Enfim, este selo postal também possui uma “alma”, que são as expressões materiais e imateriais, os costumes e a cultura do país emissor e de seus cidadãos.

Eles armazenam o “mundo”, contendo elementos diversos, parcelas de realidade a serem analisadas e decodificadas pelo olhar atento do intérprete (no caso, nossos alunos). Conforme nos diz Andrade (2001, p. 973-974) em seu poema intitulado *Coleção de Cacos*, nestes selos postais “tem países demais, geografias demais”. Alguns artistas têm a incumbência, através de seu olhar, de selecionar e “armazenar” fatos, paisagens e pessoas em fragmentos que servem como vestígios de um Estado emissor. Mas estas representações possuem um valor alegórico.

Uma alegoria é, no entanto, algo abstrato. Para apreendê-la é necessário amarrar a análise a elementos mais concretos. E este será o papel da Geografia Escolar. Para os que buscam se aventurar pelo mundo dos selos postais, cabe a eles reunir esses vestígios, esses fragmentos de uma totalidade perdida (que seriam todas as emissões daquele país), conforme seus propósitos e objetivos, para reconstruir, a partir destes cacos, as histórias e geografias que retratam o país. Se quisermos utilizar estes fragmentos de um mundo em miniatura em nossas aulas, é imprescindível a seleção dessas frações. Afinal, eles precisam merecer um lugar em nossas aulas de Geografia.

Todos esses fragmentos selecionados poderiam, enfim, construir a imagem e ajudar a compreender as geografias de nosso país. Cabe ao ensino da Geografia trabalhar todo o potencial das imagens, seja representando uma determinada realidade ou até construindo estereótipos sobre elas. Afinal, as imagens são constructos intencionais, e não a realidade. O papel do professor estaria de acordo com o poema *Coleção de Cacos*, de Carlos Drummond

de Andrade, onde há uma forte menção à memória em forma de cacos, de pequenos fragmentos que estão espalhados. Dessa forma, cabe ao professor juntar estes selos postais, reorganizar conforme seus objetivos, como um quebra-cabeça, a fim de reconstruir as imagens de uma realidade e dos espaços geográficos que esses representam.

Os selos postais são representações idealizadas por artistas através de uma (re)leitura do espaço geográfico. Eles estampam em traços e em cores toda a riqueza, beleza e exuberância de nosso meio ambiente. Perpetuam o rosto, os ideais e os valores dos personagens que escreveram nossa História. Eles também divulgam as metas e as conquistas de cada governo, ressaltam a criatividade que resulta de um país formado de diferentes etnias, mas único na expressividade das artes, promovem o folclore, os sons, os ritmos, as danças, a literatura, os temperos e os sabores, as nossas paisagens. Ou seja, exaltam o mundo, com muito estilo, com uma visão representacional (e simbólica) da cultura e do espaço brasileiro.

Diante destas características, *a priori*, consideramos o selo postal como uma imagem. “Imagens sempre operam simultaneamente mostrando e escondendo coisas” (GOMES, 2013, p. 31). Ainda sobre as características das imagens, Gomes nos diz que:

[...] Elas estão sendo consideradas exclusivamente como representações visuais, assentadas sobre diferentes suportes, contando com forma e conteúdo, de objetos, de pessoas, de sítios e dos seus correlatos significados. Interessamos tudo aquilo que possa ligar essas imagens aos lugares, ou seja, a posições relativas a um espaço de referência (GOMES, 2013, p. 27).

Afinal, as imagens podem ser consideradas enquanto expressões de sensibilidades que remetem ao mundo do imaginário, da cultura e do conjunto de significações tecidas em relação ao mundo. A partir da interpretação de traços e registros de uma determinada cultura, acionamos uma estrutura espaço-temporal que somada ao referencial teórico do investigador, permite que se elaborem tramas em um trabalho de construção capaz de produzir sentido. Aos poucos, as peças (selos postais) se articulam, oferecem diferentes combinações e revelam explicações que permitem uma leitura do espaço em diferentes tempos.

Ensinar Geografia aponta para diversos caminhos, dentre os quais está encontrar a cada dia que passa novas ferramentas que sejam utilizadas como possibilidades para que nossas aulas não sejam meramente informativas (o que, na realidade, a internet faz melhor), mas que sejam aulas construtivas. E uma alternativa para ser utilizada em sala de aula é o uso de imagens para o estudo da Geografia, para, a partir delas, desenvolver a construção do conhecimento.

Tonini nos dá a dimensão de como as imagens fazem parte de nossas vidas na contemporaneidade:

É indiscutível o lugar ocupado pela imagem no mundo atual. Sua centralidade na constituição dos significados sobre as coisas do mundo faz com que seja um dos *insights* atuais na fabricação das nossas subjetividades. Ela está presente em todas as atividades que desenvolvemos, quer fora ou dentro da sala de aula [...]. O ensino da Geografia certamente deve deter-se nessa nova cultura imagética, na tentativa de desenvolver uma pedagogia preocupada com a leitura das imagens [...] (TONINI, 2003, p. 35).

A linguagem visual, através de textos e imagens, nos é apresentada diariamente, no caminho do trabalho, da escola e do supermercado. A escrita e a imagem configuram-se como as principais linguagens utilizadas pelos meios de comunicação. As imagens em especial, são muito exploradas por apresentarem elementos emotivos, com cores, formas, expressões e evocações imediatas que chamam a atenção das pessoas. Por isso, não podemos ignorar a importância da imagem no processo educacional.

E de fato, vivemos numa era das imagens. Segundo Gomes (2013), grandes parcelas da comunicação e da informação são veiculadas por elas. Parece que qualquer coisa para existir exige estar fixada sobre um suporte imagético (sensações, momentos, experiências, pessoas, lugares). Cercados por elas, aprendemos a lê-las de forma intuitiva e, talvez, ingênua.

Mas a imagem é bem mais que parte de uma leitura ingênua e corriqueira. Devemos analisar sua capacidade de exploração como sendo uma ferramenta metodológica participativa de ação ao questionar-se o espaço geográfico e suas paisagens. Para o aluno, as imagens podem levar a uma interpretação sobre suas especificidades enquanto mensagem e também como cultura. No âmbito das mídias as imagens são de grande importância para a Geografia, pois, com alguns meios de análise elas deixam o seu caráter de simples imagens. Determinar as funções das imagens, decifrar seus signos, imaginar, ler “além” do que ela mostra visualmente, são critérios de referências a serem trabalhados pela Geografia Escolar.

Mas é fundamentalmente importante entender a imagem do selo postal como uma representação simbólica da realidade, que, todavia não é o espelho fiel dessa realidade. Logo, estes não podem ser aceitos imediatamente como representações fiéis do espaço geográfico e de suas relações. Como nos alerta Fonseca (2013, p. 19), “as representações são criações, construções com funções cognitivas importantes, mas que [...] não se livram das subjetividades e estão sempre distantes da realidade representada”. O problema é que, ao associar a ideia de representação com a imagem, predominou-se a visão reprodutora, que naturalizou a representação que utiliza a imagem como sendo um retrato do mundo real.

O selo postal, como uma representação visual, para ser analisado, depende do que Gomes (2010) chama de visibilidade, que depende de um campo de expressão, de um campo visual. É ela que indaga como o espaço pode ser um instrumento que torna visível certos elementos. E o lugar físico e o enredo, nos quais o objeto é exibido são elementos estruturantes desse cenário que é passível de uma leitura geográfica. Segundo Gomes (2013, p. 31), “as imagens das coisas não estão jamais separadas dos “lugares” onde elas são exibidas. Por isso há, sem dúvida, uma Geografia que participa diretamente da produção de significações que nos veiculam as imagens”.

Destarte, as imagens têm um papel importante no estudo da Geografia. A força das imagens nos dias atuais é inquestionável. Elas constituem material didático extremamente importante para o professor, pois revelam intencionalidades de quem as produziu, devendo ser contextualizadas e datadas. O trabalho com imagens pode ser muito útil como forma de ensinar como se produz leitura através do olhar. Isto é fundamental para a Geografia, pois a representação geográfica, seja pelos mapas, imagens, fotos, vídeos, selos postais e paisagens, sempre coloca em jogo o autor e as técnicas. Com isso, o professor pode utilizar uma variedade de materiais, como selos postais de diferentes épocas, fotografias, imagens de satélite, imagens representadas nos livros didáticos, de jornais, revistas, entre outros, sendo recursos bastante significativos para a construção e ampliação de conhecimentos geográficos.

Embora sejam tratados como um artefato imagético, os selos são repletos de conceitos e conteúdos a serem trabalhados em nossas aulas. São pontos de partida, funcionando como um dispositivo, despertando a curiosidade dos alunos para além da imagem representada. Pois a informação visual, para ser realmente compreendida, requer uma prévia aprendizagem. Ela não é nem natural nem espontânea. Ela possui uma linguagem própria que precisa ser apreendida. E essa decodificação se torna fundamental, visto que vivemos cercados de imagens visuais, imagens reproduzidas continuamente, e os selos não são exceção. Ou seja, o selo postal é uma complexa *composição*.

Segundo Gomes:

[...] A palavra composição traz exatamente à tona essa ideia de um jogo de posições que cria e faz circular significados na forma como coisas, objetos e pessoas estão dispostas sobre um plano. A composição é sempre um fenômeno passível de ser analisado sob um ponto de vista geográfico (GOMES, 2013, p. 47).

Dentro dessa perspectiva, podemos refletir sobre o seguinte ponto: um aluno não reflexivo tende, ao ser exposto à uma composição, selecionar de antemão os elementos primários desta, aqueles facilmente identificáveis. Por-

tanto, ao utilizar o selo postal, o objetivo não é apenas enriquecer a aula com um novo material didático, nem simplesmente ilustrar paisagens. Antes de tudo, é através dele que é possível ensinar aos alunos o ato reflexivo para ler o contexto, que seriam as interrelações entre os elementos, os objetos secundários não vistos na primeira análise. É possibilitar a leitura do ausente. Para isso, precisamos alfabetizar visualmente nossos alunos.

Conforme Santaella (2012), vivemos imersos em uma “verdadeira floresta de signos”. Aprendemos a lê-las de forma intuitiva. Com os selos não é diferente. Vemos representadas imagens e sabemos o que está sendo retratado. Mas, será que sabemos mesmo? Para buscar no âmagô a essência de toda representação por detrás de um selo, precisamos dominar suas regras de produção e representação, e torna-se necessário uma aprendizagem mais sistematizada, ou em outras palavras, uma “alfabetização visual”.

[...] A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Percebe-se que o papel do professor é fundamental nesse processo de “alfabetização visual”. O desafio que existe pela frente é grande e vai exigir cada vez mais aperfeiçoamento e estudo. Alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem, que se expressam em distintas formas de representações. Uns são mais auditivos, outros são mais visuais. Uns precisam de textos que complementem as imagens. Outros precisam de imagens que complementem os textos. Enfim, as diferentes formas de expressão podem ser utilizadas para despertar a curiosidade do aluno, para depois, aproximá-lo das formas de expressão que lhe apresentem maiores dificuldades, orientando-o a desenvolver novas habilidades e a construir competências de aprendizagem.

Acreditamos que o professor consiga, através da utilização do selo postal, desenvolver fundamentalmente no indivíduo dois princípios básicos: o formativo, ao exigir o desenvolvimento de aptidões necessárias à alfabetização visual, e o informativo, ao proporcionar a aquisição de conhecimentos especializados relacionados com o tema escolhido. Dessa forma, o professor terá a oportunidade de encontrar caminhos para trabalhar com uma diversidade de informações geográficas de caráter visual, propiciando a partir delas leituras que permitam a construção dos conceitos geográficos, que instrumentalizados de acordo com os objetivos de ensino, concedam a construção

de habilidades e competências que possam direcionar o aluno à patamares cada vez mais elevados no processo de construção de seu conhecimento.

Como destaca Tonini (2003, p. 35), “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando ao mesmo tempo a forma como são elas construídas e o modo como operam na construção do conhecimento geográfico”.

Assim, por exemplo, a observação de uma imagem como o selo postal deve iniciar com uma pesquisa que se fundamente nas categorias de análise do espaço geográfico e nos fundamentos teóricos e conceituais da Geografia. Este recurso visual assume o papel de problematizador, de estimulador para pesquisas sobre assuntos provocados pela imagem. O uso do selo postal e demais imagens como recurso didático pode auxiliar o trabalho com a formação de conceitos geográficos, diferenciando paisagem de espaço e, a depender da abordagem dada ao conteúdo, desenvolver conceitos de região, território, lugar, sendo ponto de partida para atividades de observação e descrição. O uso das imagens como mobilização para a pesquisa e para construção do conhecimento deve levar o aluno a duvidar das verdades anunciadas e das paisagens exibidas.

O ensino de Geografia deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. Já é de utilização corrente pela Geografia Escolar, materiais didáticos alternativos e linguagens que utilizam a literatura, os quadrinhos e charges, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas, entre outros. E porque não do selo postal?

Se as imagens sempre operam mostrando e escondendo coisas, então, é papel do professor de Geografia atentar para essas nuances escondidas, nas quais seus elementos são fundamentais para a leitura imagética e, consequentemente, para o processo de construção do conhecimento geográfico. Dessa forma, conforme Gomes,

[...] o ato físico do olhar é pouco criterioso e se nutre de um homogêneo e generalizado desinteresse. O olhar percorre e não se fixa. Por isso, ver algo significa extraí-lo dessa homogeneidade indistinta do olhar, significa conferir atenção, tratar esse algo como especial. A diferença entre olhar e ver consiste, portanto, no fato de que o olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual; ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentro desse grande campo visual construído pelo olhar (GOMES, 2013, p. 31-32).

Sendo assim, é necessário ver “através” do selo. Devemos buscar extrair elementos que vão além do campo visual do olhar. A visibilidade é sempre dirigida e desigual, capturando o que desperta interesse nos alunos.

Por isso, ao se utilizar o selo postal nas aulas de Geografia, o professor não pode esperar que a turma encontre um consenso, que veja o que ele quer ou imagina. E eis o mais importante e enriquecedor: o aluno verá aquilo que lhe despertar a curiosidade, favorecendo a criação de um ambiente propício, onde ele será o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, desde que o professor-mediador saiba como instigá-lo, desequilibrá-lo, permitindo os processos de abstração da realidade representada pelo autor do selo, conduzindo-o a refletir sobre a própria realidade, favorecendo dessa forma o processo de construção do conhecimento.

Vejamos o exemplo abaixo e os elementos primários que podemos facilmente identificar, ou seja, nos permitindo “olhar” o selo.

“Olhe” e “veja” esse selo postal



Fonte: Acervo.

Além deste olhar primário, generalizador, o que nossos alunos poderão “ver” através desse selo? Alguns poderão destacar a unidade monetária vigente, diferente da atual. Outros, o ano do lançamento de um transporte tão utilizado nas grandes metrópoles, sendo um evento muito recente em nosso país. Há quem verá a frase-motivo: “Metrô de superfície no Brasil – custo menor, transporte melhor” e se indagará que para chegar à escola todo dia, paga-se muito caro por esse transporte e em péssimas condições. Fazendo uma reflexão, verá que em todas as metrópoles nacionais ocorre o mesmo. Mas por que ele está superlotado e suas linhas são tão longas? Será que em 1985, era melhor ou esta, era apenas uma propaganda ideológica do governo daquela época? Porque ele não pode morar perto da escola e seus pais do local de trabalho? São tantas indagações que poderão surgir. São tantas possibilidades que estes fragmentos de tinta, papel e alma poderão propiciar à nossas aulas...

E a pergunta que fica é: “Porque esse material tão riquíssimo ainda está tão pouco presente dentro do espaço escolar?”. O que falta para que o

professor de Geografia explore esse potencial imagético e de representação das paisagens em suas aulas? Seria o problema, a falta de informação sobre o sistema de criação e circulação desse artefato? Ou o problema é pensar que, nesta sociedade tão midiaticizada, um simples pedaço de papel não atrairia a atenção do aluno? Essas certamente são algumas questões que perpassam o problema. Mas a maior adversidade é simplesmente não enxergar o potencial educativo e a forma de inserção dos selos, nas aulas de Geografia, de forma que as dinamize e estabeleça um estímulo para a alfabetização imagética e criação de uma imaginação geográfica, tão essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Mas o futuro desta tecnologia “analógica” está hoje parcialmente ameaçado pela tecnologia de comunicação difundida pela revolução técnico-científica-informacional. Se o telégrafo e o telefone não chegaram a restringir a difusão do costume de escrever cartas e enviá-las pelos correios mundo afora, o mesmo não se pode dizer da obstinação das telecomunicações e, principalmente, da internet, em tornar o hábito de escrever manualmente uma carta, ou cartão-postal, e despachá-la selada, um ato cada vez mais raro.

Outro ponto positivo à utilização do selo postal nas aulas de Geografia advém do fato de que ele é um patrimônio público, o que confere que, uma vez publicado, ele pode ser utilizado para a ilustração de textos didáticos, trabalhos, entre outros documentos, sem ter de pagar pelos direitos autorais.

Além disso, ele é um material abundante e barato. Sempre escutamos discussões sobre a falta de infraestrutura da escola pública e das dificuldades que o corpo docente possui em desenvolver práticas pedagógicas por falta dos mais distintos recursos. Nesse contexto, o selo postal é um recurso didático praticamente sem custo material para as instituições escolares e para o próprio docente, se enquadrando dentro do que Kaercher denominou de “Geografia do custo zero”:

[...] Porque não implicam em gastos extras nem tampouco recursos tecnológicos (nada contra eles, mas no geral não estão muito disponíveis nas escolas públicas do meu estado, da minha cidade). Uma simples folha xerocada e já temos, muitas vezes, matéria-prima para belas discussões e produções. O diferencial não é o computador, é dar o “clique” na turma (KAERCHER, 2009, p. 10).

A partir das práticas dentro deste contexto, que se denominou “custo zero”, o que importa no âmago não é o material em si, mas as reflexões despertadas tanto nos professores, como nos nossos educandos, onde nós, educadores, possamos desenvolver para eles, práticas desequilibrantes.

De que forma os selos postais podem se enquadrar nesta prática, visto que eles geralmente estão associado ao colecionismo de pessoas com alto

poder aquisitivo? De fato, este é um ponto a se considerar, visto que o selo mais caro do mundo, o *Black on Magenta*, um selo postal de 1 cêntimo, que foi publicado em 1856, na antiga Guiana Britânica foi leiloado em 2014, por mais de R\$ 30 milhões. Porém, é preciso considerar e esclarecer que a maior parte dos selos postais têm pouco valor. Não importa que sejam antigos e até anteriores a 1900. Por exemplo, um selo postal de um país ainda existente na atualidade, tais como Brasil, Portugal, Itália e tantos outros, 70% dos selos podem ser considerados baratos, 25% possuem um valor mais alto – variando entre R\$ 10, 00 e R\$ 100, 00 e só 5% são caros custando acima de R\$100, isto é, aos selos raríssimos de alto valor agregado, que correspondem a apenas 0, 01% dos selos existentes e que, por obviedade, não se enquadram dentro da proposta de utilização como material didático de custo zero. Ou seja, se o Brasil emitiu 3.407 peças filatélicas entre 1900 e 2016, conforme levantamento dos autores deste texto, teríamos aproximadamente 2.400 peças com potencialidade de serem exploradas em nossas aulas e que se enquadram nesta proposta da “gcz”.

Os selos postais também possuem um valor de catálogo, que é um valor determinado pela procura. Os selos de países muito procurados obviamente vão valer mais do que os de países, onde há poucos colecionadores, a não ser que se trate de selo temático, onde o valor é o mesmo para qualquer país. Existem selos caríssimos, por exemplo, da Holanda, Suécia, Noruega, Inglaterra, dentre outros, que são considerados excelentes países para se colecionar, devido à moeda forte, mas que aqui no Brasil acabamos vendendo muito barato devido a pouca procura.

Selos postais brasileiros também podem ser adquiridos em agências dos Correios. Neste caso, o valor de aquisição consiste na cobrança de seu valor facial. A maior parte dos selos postais variam de valores faciais de R\$0,80 a R\$2,80, sendo que é possível encontrar selos com valores de R\$0,01 e R\$0,05.

Outra forma de aquisição é a compra de lotes de selos nacionais ou universais em sites especializados. Esses geralmente podem ser adquiridos em lotes de 50, 100 e até 500 selos, novos ou usados, sendo que os selos usados são mais baratos. Por exemplo, em sites de filatélicas ou em suas sedes, é possível adquirir lotes de 100 selos por menos de R\$ 10, 00 (o que corresponde a menos de R\$ 0,10 a cada possibilidade de uma aula construtiva).

É possível participar de fóruns de colecionadores *online* e assinar revistas especializadas gratuitamente, como o Correio Filatélico (COFI), da ECT, onde pode-se desenvolver uma parceria de trocas mútuas de correspondências com outros colecionadores. Tenho como exemplo particular estas associações e assinaturas, onde anunciei gratuitamente meus itens colecionáveis e os propósitos da aquisição de material. Recebi inúmeras correspondências de colecionadores muito solícitos com o projeto de divulgação da filatelia nas escolas, e por acre-

ditarem que o selo postal pode ser utilizado como um material didático alternativo, nas quais recebi por doação uma quantidade grande de material para trabalhar tanto na pesquisa do Mestrado como em sala de aula.

E por fim, os selos postais podem ser adquiridos pela forma mais clássica e de custo zero que existe: desbravando gavetas e caixas velhas de pertences dos seus familiares, desvendando antigos envelopes. Coloque uma caixa de coleta de envelopes usados com selos postais na escola ou em seu trabalho. Solicite para aquele seu amigo ou familiar que trabalha em um escritório ou repartição pública que guarde aquele velho envelope que iria parar no lixo. As possibilidades de aquisição de um material riquíssimo e vasto em quantidade e qualidade de informações são múltiplas. Basta você, professor, querer utilizar este material didático alternativo em suas aulas de Geografia.

Não há restrição de turma e idade para se trabalhar com os selos postais. Porém, consideramos que este material possui grande capacidade de utilização em turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental. Ao selecionar, observar, analisar, interpretar e sistematizar as informações imagético-verbais contidas nos selos postais, podemos esperar muita participação dos nossos alunos (sim, pequenas coisas ainda os atraem nesta idade), muitas descobertas, dúvidas e questionamentos. Muitos temas e conteúdos de Geografia surgirão. E tudo isso de um material que se enquadra na Geografia do custo zero.

Ainda (re)ssignificando as ideias de Kaercher (2009) sobre a “gcz”, com o auxílio do selo postal e de seu poder imagético representativo, é possível pensar acerca do consumo das classes sociais, as relações sociedade-natureza. Além disso, pode-se estudar as transformações das paisagens, políticas, econômicas, tecnológicas, dentre outras. Tudo isso em um produto simbólico, criado por um Estado, vislumbrando que eles sejam “janelas para o mundo” de nosso país (sem contar que pensar o Estado não é uma questão histórica, mas também geográfica).

Um material didático alternativo que se enquadra na “gcz”, tal qual o selo postal deve propiciar inúmeras interações entre o sujeito-objeto, na qual o sujeito seja desequilibrado, permitindo a construção do conhecimento geográfico. Neste cenário, elencamos alguns princípios que fazem do selo postal um recurso de grande valor para o ensino da Geografia:

- a) Através de seus recursos imagético-verbais, é possível adotar uma abordagem problematizadora e investigativa;
- b) É possível criar atividades que incentivem os alunos a exporem suas opiniões, discutir, interagir com os colegas e criar hipóteses;
- c) Não há uma leitura considerada correta. Logo, leva-se em consideração as ideias prévias dos alunos e suas leituras de mundo;
- d) Procuram representar as paisagens e seus atores sociais, por meio

- de imagens que sejam acessíveis e interessantes para os alunos, de acordo com os objetivos propostos;
- e) As imagens representadas são criações, e não a realidade. Por isso é necessário propor atividades que estimulem o aluno a pensar o espaço geográfico;
 - f) Estimulam o desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades que vão além da leitura e da escrita, mas que são fundamentais para a construção do conhecimento geográfico.

Quando se utiliza materiais didáticos que se enquadram na *Geografia do custo zero*, o que se pretende é que ocorra uma interação do sujeito, com um dado objeto (como o selo postal e suas representações imagéticas), propiciando mecanismos para uma desequilíbrio-assimilação-acomodação que propiciem a construção do conhecimento. O potencial didático do selo postal depende muito da sensibilidade do educador em gerar desafios através de práticas criativas e descobrir novos interesses de seus alunos. Portanto, quando o aluno interagir com os selos postais, poderão ocorrer algumas possibilidades para a aprendizagem dos conceitos geográficos, para o desenvolvimento cognitivo, e ainda, contribuir para a formação de uma criticidade e um espírito investigativo e indagador, tão importantes para o ensino da Geografia.

Mas devemos lembrar que o selo postal é apenas um material didático alternativo de “custo zero”. O papel do material didático é fornecer meios para tornar o ensino dos conceitos geográficos mais prazerosos e dinâmicos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, é sempre importante lembrar que nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, não podemos nos esquecer que “não são os recursos didáticos que transformam aulas de reprodução em aulas de construção” (VIEIRA e SÁ, 2011, p. 103). Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático. O selo postal não foge à regra. Este é o papel do professor, o de problematizar os conteúdos e ressignificá-los, sempre que possível, aos anseios dos alunos e com a participação efetiva deles, como atores ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, diante da necessidade de diversificação dos meios de ensino, o professor precisa usar de sua criatividade frente às situações que surgem no cotidiano de sua prática pedagógica, tentando superar os obstáculos que se apresentam para que a construção do conhecimento geográfico seja realmente significativa aos seus alunos.

Por isso, é preciso transformar as informações contidas nos selos em conhecimento geográfico, utilizando conceitos que permitam uma (re)leitura. Porque não trabalhar o conceito de território? Mas talvez o que mais vem se

a se enquadrar é o conceito de paisagem, através de um questionamento de Costella: “Se o aluno apreende uma imagem segundo suas perspectivas, não seria essa imagem uma paisagem?” (COSTELLA, 2008, p. 43). E segue seu texto afirmando que,

[...] é importante compreendermos uma paisagem como um conjunto morfológico, mas como um conjunto de possibilidades filtradas pelo olhar do observador que lhe atribui significados, rede de significados naturais e culturais eleita, para que permaneça na memória como um registro espacial (COSTELLA, 2008, p. 44).

Nesta perspectiva, o selo postal se torna um material interessante para ser utilizado nas aulas de Geografia, pois veicula através de suas imagens, retratos de uma Nação, desde seu povo até suas paisagens. Eles são ferramentas educacionais que permite que uma aula seja criativa, lúdica e, ao mesmo tempo, propicia, através de um planejamento adequado com clareza quanto a seus objetivos, aos alunos para que assimilem o conteúdo, se habilitem na leitura da realidade socioespacial estudada e sejam competentes em “ler o mundo” (COSTELLA, 2014). As possibilidades de utilização das imagens e selos postais em sala de aula são bastante amplas e apresentam particularidades metodológicas, cumprindo com o papel de orientação para o desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas.

A Geografia, auxiliada pela arte presente nas imagens dos selos, indica de que maneira se pode olhar a paisagem e levar o aluno a desbravar o mundo além da sala de aula a fim de compreender melhor a sua realidade.

À primeira vista, a representação imagética do selo pode ser um instrumento de direcionamento e exclusão, e cabe ao professor saber explorar essas diferentes facetas. É direcionada por possibilitar uma programação prévia, facilitando ou dificultando sua interpretação e, considerada excludente, uma vez que seleciona locais específicos dentro de um espaço, definindo ângulos e visões particulares do artista criador.

Além de tornar-se um documento oficial da história e da geografia de um país, o selo postal pode ser entendido como uma fonte de dados, fatos e informações, transformando-se por isso, em um poderoso instrumento de “materialização” de lugares e paisagens nunca antes vistas e visitadas por alguns. Não podemos, por exemplo, falar de Amazônia ou Cerrado, sem que o professor nunca tenha propiciado ao aluno imaginar estes espaços ou visto algumas imagens de suas paisagens e de seu povo. Um simples desenho no quadro ou uma descrição oral muitas vezes não é suficiente para a classe. Deparamo-nos com alunos que anseiam por recursos visuais, mas também auditivos, táteis ou o conjunto dessas exigências.

Sabendo explorar esses recursos possuíremos em nossas mãos um poderoso instrumento que mostrará uma “realidade” simbólica de diversos

lugares sem a necessidade de deslocamento. Assim tem-se “a possibilidade de ir a todos os lugares sem se quer ter conhecido-os” (OLIVEIRA JR., 1999).

Destacam-se nessa atividade vários aspectos, dentre eles, um processo de percepção onde a imagem representada no selo é definida em função de um ponto de vista específico, ou seja, da visão do artista criador, que diz respeito a seu próprio aspecto cognitivo, sendo esse um processo mental pelo qual os indivíduos (o aluno) através de seus interesses e necessidades, estruturam e organizam sua interface com a realidade, selecionando as informações percebidas, armazenando-as e conferindo-lhes significados.

As leituras das paisagens são múltiplas. A subjetividade está presente em cada leitura do espaço, na visibilidade de seus elementos. Assim como já supracitado, se cada aluno ler o selo conforme sua visão, extraíndo elementos do simples olhar, conferindo atenção, então estará se propiciando de uma capacidade de reflexão sobre de uma determinada paisagem representada, mas também de território, de espaço geográfico.

Mas afinal, quantos selos postais brasileiros possuem de fato representações paisagísticas em suas representações imagéticas?

Com o auxílio do *Catálogo de Selos do Brasil – RHM 2016* (MEYER, 2016) e o *Álbum de Selos do Brasil Marek* (2012) identificamos a existência de 3.407 peças filatélicas emitidas pelo Brasil entre 1843 e 2016. Destas 3.407 peças filatélicas em questão, identificamos a existência de 396 peças que apresentam elementos paisagísticos. Isso corresponde a pouco mais de 11% das emissões filatélicas brasileiras. Muitas outras peças podem ser utilizadas em nossas aulas, pois são representações gráficas estilizadas e estereotipadas que podem ser ressignificadas para trabalharmos alguns conteúdos curriculares da Geografia.

Para fazer esta análise, dividimos as emissões brasileiras em quatro categorias: os selos imperiais (1843-1900), os selos do início do período republicano até os “Anos de Chumbo” da Ditadura Militar (1900-1967), as emissões dos “Anos de Chumbo” e do “Milagre Econômico” ao “Novo Milênio” (1968-1999), e as emissões do “Novo Milênio” à contemporaneidade (2000-2016).

Com o auxílio do *Catálogo de Selos do Brasil – RHM 2016* (MEYER, 2016) e o *Álbum de Selos do Brasil Marek* (2012) identificamos a existência de 160 selos postais emitidos na categoria Imperial. Sobre eles, resumidamente, podemos afirmar que os primeiros selos postais do Brasil tiveram como elementos visuais, sem nenhuma exceção, a efígie, o brasão e a cifra, e como elementos verbais o termo postal, o nome do soberano e, ainda, o nome do país escrito como *Brazil* e o nome da moeda corrente, ou seja, réis.

Além disso, é interessante perceber que todos esses selos tiveram também outro padrão recorrente: a sua nomenclatura alusiva aos animais (boi, cabra, gato, etc.), e, já com a Proclamação da República, com nomenclaturas

alusivas à esse período (o Cruzeiro do Sul, República, liberdade). E por fim, uma terceira característica dos selos deste período está no fato de que eles não apresentam nenhuma potencialidade de análise paisagística, o que não significa que não sejam importantes, pois possuem um forte apelo ideológico que buscava legitimar o Estado emissor. Por estes motivos, além do fato de que não se enquadram na *Geografia do custo zero* (KAERCHER, 2009), eles dificilmente seriam utilizados em sala de aula.

Referente à segunda categoria de análise, ou seja, as emissões entre 1900 e 1967, contabilizamos a existência de 940 selos postais no período. Destas 940 emissões de selos postais, em apenas 43 delas, era representado por algum elemento que configurasse aspectos da paisagem brasileira. Se contabilizássemos numericamente, as paisagens nos selos postais brasileiros aparecem em um pouco mais de 3% das emissões totais do período. Resumidamente, podemos constatar que as poucas emissões que trazem representações paisagísticas dos selos postais desta data, evidenciam as típicas paisagens de cartão postal das respectivas cidades, tais como os centros históricos, as belezas naturais ou grandes obras de arquitetura e, nesse sentido, há nestas representações o evidente destaque ao Rio de Janeiro.

Representações que evidenciam paisagens naturais são mais numéricas do que aquelas que simbolizavam paisagens culturais, sendo que as pessoas “comuns”, suas histórias e culturas são suprimidas, principalmente no que tange às representações do Rio de Janeiro. Afinal, essa “limpeza urbana” era importante na visão dos governantes e na veiculação de nossa imagem interna e externa, para estimular a atividade turística.

Quanto às emissões compreendidas numa terceira categoria, entre os anos 1968 e 1999, contabilizamos a emissão de 1.386 peças filatélicas no período. Ou seja, nas últimas três décadas do século XX, o Brasil emitiu mais selos postais do que em toda sua história postal anterior de 120 anos!

Destas 1.386 emissões realizadas pelo Brasil no período em análise, 150 peças filatélicas apresentam representações paisagísticas. Mas analisando o restante das emissões, vale destacar que há uma miríade de possibilidade de utilizá-las no ensino da Geografia, de acordo com os conteúdos da Geografia curricular, desde que ressignificados e adaptados aos objetivos propostos. Se contabilizarmos em termos percentuais, as paisagens nos selos postais brasileiros aparecem em um pouco mais de 10% das emissões totais do período.

Algo que se destaca nestas 150 peças filatélicas que representam nossas paisagens, é o número significativo de emissões que ressaltam “paisagens protegidas”, ou seja, evidenciam os patrimônios históricos, arquitetônicos e artísticos de nosso país, além de representações alusivas aos parques nacionais. Sendo assim, é importante o professor se indagar e indagar aos seus alunos a respeito de que até que ponto existem paisagens “naturais”, ainda intocadas

pela sociedade, ou de essas paisagens só estarem nessa situação onde existem interesses econômicos e turísticos. Tal indagação está alicerçada na grande capacidade que o ser humano adquiriu de modificar e transformar a natureza, fazendo com que sua influência chegue a lugares mesmo ainda intocados pela nossa ação física.

Desta forma, concebemos a paisagem e suas representações neste período como sendo produções culturais. Através das representações paisagísticas dos selos postais podemos, por exemplo, discutir quais sujeitos, suas práticas e seus espaços de atuação foram deixados de fora, ou quais foram representados de forma caricata. Também discutir porque a sociedade de classes mais desfavorecidas pouco são representadas, assim como as “paisagens culturais urbanas” são muitas vezes renegadas em detrimento das “paisagens naturais”.

Por fim, no que concerne às emissões compreendidas entre 2000 e 2016, identificamos a emissão de 921 peças filatélicas neste período, sendo que destas emissões, 203 peças filatélicas apresentam representações paisagísticas. Se contabilizarmos em termos percentuais, as paisagens nos selos postais brasileiros aparecem em um pouco mais de 22% das emissões totais do período.

Esse tempo em análise é o que mais apresenta peças filatélicas e de maior valor estilístico na representação das paisagens. Se nos períodos anteriores era o Rio de Janeiro e as cidades históricas mineiras que tinham grande relevância, agora são as representações alusivas à Brasília, sempre destacadas nos cartões-postais da cidade. Se no período anterior eram as representações que envolviam as paisagens naturais protegidas as mais representadas, agora são as representações de paisagens culturais, mais notadamente as urbanas, que aparecem.

Ao estampar imagens de praias, de monumentos históricos e de destinos pouco conhecidos, os selos espalham também informações sobre o patrimônio do país, algo que atinge mais que remetentes e destinatários. Mesmo em tempos em que o e-mail e os aplicativos para celular tornaram a comunicação à distância instantânea, a troca de cartas e o envio de encomendas ainda exigem a presença dos selos. Com o passar do tempo, o selo postal ultrapassou a finalidade original de comprovar a entrega de correspondência e tornou-se um transmissor da imagem das belezas naturais e culturais do país.

Principalmente neste período em destaque, as pessoas comuns, seus costumes, festejos, trajes, culinária e lutas sociais ganharam espaço em muitas emissões filatélicas. Afinal, o Brasil é feito de homens, mulheres e selos, e não apenas de vultos históricos, personalidades ilustres e belas paisagens. O cotidiano, a sociedade e nossas mazelas também ganham vida nestas representações paisagísticas, artísticas e simbólicas no “novo milênio”.

Que possamos trabalhar com muito mais do que as 396 peças filatélicas destacadas neste texto, pois muito mais selos postais apresentam potenciali-

dades a serem exploradas para auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Considerações Finais

Com todos esses atrativos, porque não utilizar o selo postal como ferramenta de ensino? Porque não pode ser mais um auxiliar para os estudos de nossos alunos, para incentivar a cultura, a leitura (e dentro desta, a leitura imagética), ser um meio que desperta a curiosidade e instiga a investigação, onde é possível adquirir informações gerais e especializadas que, com o auxílio de um trabalho conciso, que trabalhe com os conceitos e que permita uma (re)leitura de mundo, possa transformá-los em conhecimento geográfico?

Podem parecer desnecessário e até mesmo soar repetitivo reiterar a importância da Filatelia na área educacional, mas infelizmente, nem todos têm esta visão, apesar das notórias evidências, principalmente aqueles que são responsáveis pela sua introdução nas escolas.

Utilizar selos postais em sala de aula implica construir competências de seleção e estruturação deles, em categorias. Implica também raciocinar, criar, imaginar, pesquisar, estudar e observar regras, além de relacionar-se com terceiros. Este conjunto de tarefas configura um trabalho natural de observação, análise e síntese, desenvolvendo competências e aumentando a capacidade de aquisição de novos conhecimentos com a consequente elaboração e expressão análogas. E mesmo o trabalho de leitura imagética já é de uma riqueza fantástica para as aulas de Geografia.

Sendo assim, necessitamos pensar o potencial pedagógico do selo postal e despertar o interesse nos educandos em utilizá-lo para fins de entretenimento, de realizações de pesquisas, de ilustração de trabalhos e de integração social. A ação também propõe alguns desafios, dentre eles, a prática do método científico como forma de observar, formular hipóteses e investigar as diversas áreas do conhecimento geográfico. Dessa forma, a utilização do selo postal poderá ter uma inserção nas aulas de Geografia como uma ferramenta que visa estimular a alfabetização visual, a imaginação geográfica e a construção do conhecimento (conjuntamente com os demais materiais didáticos). Eis o selo postal: este pequeno notável, de grande potencialidade para ser utilizado na aprendizagem, pois lida com a curiosidade, com o desejo e com os sonhos das grandes e pequenas descobertas!

Espera-se que essa construção auxilie os professores a utilizá-los segundo dois princípios: primeiro, porque são pequenos fragmentos, mas notáveis em proporcionar potencialidades para a construção dos conceitos e para o processo da construção do conhecimento geográfico, não se esquecendo que a nossa

matéria-prima mais valiosa não são estes “pequenos notáveis”. A nossa matéria-prima mais valiosa são outros “pequenos notáveis”, ou seja, nossos alunos.

Referências

ALMEIDA, Cícero Antônio de; VASQUEZ, Pedro Karp. **Selos Postais do Brasil**. São Paulo: Metalivros, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Menino Antigo – Boitempo II**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

_____. **Obra Completa**. Nova Aguiar, 2001.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet**. 2. ed. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

BROWN, Dee. **Enterrem meu Coração na Curva do Rio**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

CORREIO FILATÉLICO. **Arte e Música por Meio da Filatelia**. Brasília, n. 232, ano XXXVII, p. 20-21, 2014.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerado por Vivências e por Representações Espaciais**. (Tese, Doutorado em Geografia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 202 p.

_____. **Ensinar o quê... Para quê... Quando... Desafios da Geografia na Contemporaneidade**. In: TONINI, Ivaine M. *et al.* (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FONSECA, Fernando Padovesi; OLIVA, Jaime. **Uma Cartografia Renovada: como Ensinar**. In: **Cartografia. Coleção Como Eu Ensino**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

FONSECA, Maria de Lourdes Torres. **Selos Postais: Fonte de Inovação, Arte e Beleza Promovendo a Comunicação**. In: **Correio Filatélico**. Brasília, n. 210, ano XXX, p. 24-25, 2008.

GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello; SALCEDO, Diego Andres. **A Comunicação Pública da Ciência por Meio dos Selos Postais: o Caso do Brasil no Século XX**. In: **Revista Redes**, n. 7, p. 258-270, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O Lugar do Olhar: Elementos para uma Geografia da Visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUAPINDAIA, Mayra. **O Império e os Olhos-de-Boi**. In: **Correio Filatélico**. Brasília, n. 225, ano XXXIV, p. 25-27, 2012.

KAERCHER, Nestor André. **Ser Docente, ser Discente: Modelos e Identidades. Conhece e Revela-te Estudando a Cidade**. In: **ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA**, 12.(??), 2009, Montevideo, Anais. Montevideo: Universidad de

la República, 2009. Disponível em: < <http://egal2009.easyplanners.info>>. Acesso em: 07/2016.

MAREK. **Álbum de selos do Brasil**. 2012.

MEYER, Peter. **Catálogo de Selos do Brasil**. 59. ed. São Paulo: RHM, 2016.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. **Concurso Público**: Ingresso no Curso de Administração Postal. Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT. Brasília/DF, 2005.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. **Turismo e Fotografia**: Continuidades Existentes na Construção da Imagem de uma Cidade. In: 5º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Anais do 5º ENPEG. Belo Horizonte, 1999.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SALCEDO, Diego Andres. **A Ciência nos Selos Postais Comemorativos Brasileiros: 1900-2000**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. 164 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, José. **Aproximando Pessoas**. São Paulo: Museu da Pessoa, 2013.

TONINI, Ivaine Maria. **Imagens nos Livros Didáticos de Geografia**: seus Ensinamentos, sua Pedagogia. Fortaleza: Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 2, n. 04, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo; SÁ, Medson Gomes de. **Recursos Didáticos**: do Quadro-negro ao Projetor, o que Muda? In: PASSINI, Elza Yasuko (Org.). Prática de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

13 Ensino de Geografia, rupturas, permanências e a complexidade: quais são as aproximações possíveis?

*Bruno Nunes Batista;
Antonio Carlos Castrogiovanni*

Resumo

Como é ser professor de Geografia na contemporaneidade? Quais caminhos podem ser tomados na formação docente frente às expectativas da sociedade da informação? Existe no presente uma racionalidade pedagógica, ou não? Através desses e de outros questionamentos, o artigo tem como objetivo encetar uma reflexão acerca do ensino enquanto uma emancipação docente e discente, alicerçada na oportunidade à criatividade 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 instituição Escola. Argumentamos que 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. Representa, de forma semelhante, um ideal de planejamento didático como artefato estratégico, consciente das aleatoriedades do espaço social e aberto às aventuras do acaso e da imprevisibilidade histórica.

Palavras-chave: Pensamento complexo. Planejamento didático. Autoria pedagógica.

Abstract

What means being a geography teacher nowadays? Which ways can be taken in teacher training considering information society? Is there really a pedagogical reasoning? These and other questions are useful to bring out a reflexion about teaching while

a teacher and student enfranchisement process grounded on creativity and uncertainty. To achieve this goal we rely on the theoretical support of The Complexity Theory of Edgar Morin by bringing together complex thinking principles and school. We defend a kind of knowledge that is approachable, provisional and bound by the totality of culture, biology and society. Such knowledge may be the foundation under which teacher can resignify his practice and make his knowledge meaningful. It also represents an ideal of educational planning as a strategic device aware of the social space randomness and open to adventures of chance and historical unpredictability.

Keywords: Complex thinking. Didactic planning. Pedagogical authorship.

Primeiro: um resgate

Começamos esse breve texto com uma segura afirmação: não é de agora que se constata uma crise na Geografia feita na escola. Senão, vejamos... “Alguns nomes nas cabeças das crianças, algumas noções indispensáveis para que o futuro soldado não pareça demasiado ignorante do seu país. Não é isto o que, no fundo, sugere à maior parte das pessoas o termo Geografia?”

É com esse questionamento que La Blache (1943, p. 18) inicia o texto que abre uma das primeiras edições do *Boletim Geográfico* na qual a seção “Contribuição ao Ensino” está presente. É importante frisar que La Blache fala a partir do espaço escolar francês, no qual não dedicou de todo suas pesquisas, e o texto, na sua versão original, carece da data correta de publicação, pois, quando foi publicado em português, em 1943, o eminente geográfico francês já havia falecido, em 1918. Entretanto, a sua pergunta precede, quando fazemos uma viagem no tempo para a segunda metade do século XX? A memorização, de fato, constitui a principal representação social do ensino geográfico?

Backheuser (1943, p. 5) concordaria. Segundo esse autor, a Geografia, não obstante seu caráter de ciência elegante e digna da alta cultura, havia adentrado na fogueira descritiva, através da qual seu solo epistemológico era estabelecido pelo uso de “compêndios abarrotados” de listas de nomes a serem decorados. Esse pressuposto, como resultado, engendrou, por responsabilidade da própria Geografia Escolar, uma desmoralização externa que esvaziou seu “lado científico e sedutor”. Para Carvalho (1944, p. 7-13), a tendência à prática docente mnemônica em algum momento pode ter se justificado, mas, quando escreve suas linhas, aponta que a reprodução de parte a parte das gerações de alunos e professores fez com que ela se solidificasse, causando um atraso metodológico, porém sistematizado e legitimado, ou até mesmo um ato

de vingança daqueles que penaram com o decorar em excesso e agora querem que os contemporâneos também sofram do mesmo mal.

A culpa estaria, segundo Moinbeig, nas instituições: a nível acadêmico, na fraca operacionalidade de conteúdos desconectados da realidade geográfica; no Estado, que não oferecia a renda mínima que atraísse profissionais para a carreira docente; no cotidiano do professor, que não o permite tempo de estudo, reflexão e preparação das suas aulas, algo que, diz Moinbeig, deveria ser em torno de 15 horas semanais. A reformulação em torno desses três fatores poderia, conseqüentemente, superar a perigosa dicotomia entre ensino e pesquisa (MOINBEIG, 1945, p. 171), forjando um professor de Geografia com curiosidade intelectual e atento ao progresso científico do seu saber.

Essas constatações dão ensejo, é óbvio, a um cenário de *catástrofe* anunciada. “Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza, e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando peça de museu”. Cause a surpresa que causar, mas é interessante frisar que o alerta de José William Vesentini (2004, p. 220) já foi dado, em outras épocas, por outros professores e, surpreendentemente ou não, a Geografia Escolar continua aí.

O anúncio da catástrofe já foi enunciado em direção semelhante por Monbeig (1955, p. 423), nos momentos iniciais da palestra de abertura de um evento no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “Estou aqui, também, porque disseram que o ensino da Geografia está no momento seriamente ameaçado no Brasil. Dizem que pessoas de boas intenções pretendem diminuir o ensino da Geografia no curso secundário”.

Duas famílias argumentativas, no *Boletim Geográfico*, podem ser plotadas como forças causadoras do calvário da Geografia Escolar: de um lado, a precariedade das condições existentes que constituíam a estrutura de ensino brasileira, e de outro, a lastimável formação acadêmica oportunizada, pelos cursos de licenciatura em Geografia das universidades, ao futuro professor.

Da perspectiva dos escassos recursos financeiros que se deslocam e abastecem a educação, a crítica de Weiss (1961-1962) talvez seja a que aborde a questão da maneira mais contundente. Ainda que seus textos tenham o intuito de compartilhar experiências pedagógicas que construiu, esse autor o faz, posicionando-se do lugar-comum do professor que “[...] luta com as dificuldades típicas do desaparelhamento da maioria dos nossos educandários” (1961, p. 238).

Esse panorama, segundo Weiss (1962), pode ser superado por meio da motivação do professor que, ao operar no campo do idealismo e da habilidade científica, pode colher excelentes resultados. Essa colocação, no entanto, não

é compactuada por Maria Magdalena Pinto. Ao discorrer sobre as dificuldades dos alunos em se compreenderem os signos cartográficos, seu ponto de partida encaixa-se no desconhecimento do próprio professor sobre a constituição de um mapa; pressuposto que, porém, pode advir do seu “[...] excesso de trabalho” (PINTO, 1964, p. 114). Como solução a curto-prazo, a resposta é um tanto quanto óbvia, ainda que o óbvio na maior parte das vezes tenha que ser dito: “[...] a limitação de uma quinzena de horas por semana do horário dos professores, a interdição de qualquer outra atividade, e uma retribuição bastante elevada para garantir a renda indispensável à segurança material e atividade intelectual” (MOINBEIG, 1945, p. 163).

Em consonância, todos os progressos científicos e metodológicos engendrados pela Ciência Geográfica tornam-se pedagogicamente inócuos frente à rotina dos seus professores, esses “[...] não podem se consagrar ao ensino da Geografia dando-lhe todos os cuidados que seriam necessários (e que muitas vezes gostariam de ter) porque frequentemente têm muitas horas de aula, porque precisam ensinar uma outra matéria ou ter outras profissões, porque seus ordenados são insuficientes” (MONBEIG, 1945, p. 163). Como consequência, limitam-se ao planejamento das suas aulas por meio dos manuais escolares destinados aos próprios alunos, o que inviabiliza “[...] o ensino exato e vivo da Geografia” (MONBEIG, 1945, p. 1970).

Sobre esses livros didáticos, a leitura crítica de Damasceno (descrevendo a situação como grave) não poderia ser mais contundente: “[...] o mercado acha-se abarrotado de “livros didáticos” de Geografia que, mal comparados, parecem almanaques, tal a quantidade de “informações”, retratos de edifícios públicos e pontes fluviais remetidas aos alunos, e nada de caráter “formativo” algo que contribua realmente para a integração do aluno na comunidade, na vida real” (1965, p. 320).

E, no marasmo, como ficamos?

Concordar ou discordar do que esses autores foram identificando foge ao escopo desse texto. No entanto, algumas questões podem ser sinalizadas. Uma delas é que, pelo menos entre aqueles que pensam academicamente sobre a Geografia Escolar, há muito, que se conclui que ela é feita de maneira insuficiente e que não dá conta das demandas evocadas pela escola e, portanto, pela sociedade. A outra questão é que, afora esses movimentos, parece ponto pacífico que a precariedade tanto na profissão quanto na formação docente são cenários espinhosos que teimam em não sair da paisagem educacional.

Mas, pensando de maneira um pouco mais humilde, e reduzindo nossas preocupações, por mais complicado que isso seja, à didática do professor, a dúvida que emerge é: “É possível, afora todas as complicações advindas do

espaço geográfico, melhorarmos, um pouquinho que seja, qualitativamente as nossas práticas pedagógicas?”. E isso poderia ser feito exteriormente ao discurso catastrófico que inunda o discurso geográfico escolar, de modo que possamos fazê-lo sem estarmos aquartelados a toda rede de recomendações de *como melhor ensinar*, e o *que melhor ensinar*, que chegam sem parar, sejam das reformas curriculares, da Pedagogia e da Psicologia da Educação?

No nosso entender, certamente. Porém, para tanto, desde que façamos da nossa prática uma pesquisa-ação, o que significa estabelecermos prescrições, mas apenas que se refiram a nós mesmos. Para os outros, que sirvam como um diálogo, uma sugestão, ou convite a outra maneira de ser, fazer e pensar.

Nesse sentido, colocamos três elementos que nos parecem muito importantes para que hoje, uma aula de Geografia possa ter sentido (BATISTA, 2015).

O primeiro deles é trabalhar a partir do *lugar*. Conceito fundamental à compreensão do espaço geográfico, o lugar representa a interlocução entre duas esferas que se reificam na escala material: a dimensão simbólica dos povos, que produz a identidade e o apego a um determinado espaço (topofilia), e o arcabouço que emerge no território como um ponto de encontro entre as horizontalidades (as relações sociais contíguas) e as verticalidades (as decisões distantes que engendram a produção do espaço). Sendo simultaneamente uno e múltiplo, o lugar é o ponto de encontro das redes geográficas, é o ponto de partida da aula de Geografia. Mas este, todavia, nada é, enquanto dissociado da sua totalidade condicionadora, o espaço geográfico.

Com efeito, arriscamos dizer que uma das principais dificuldades da Geografia na Escola Básica, que a torna carente de significado, já se dá, de início, na falta de esclarecimento sobre o seu objeto de estudo. Podemos perguntar para os nossos alunos o que estuda a História, a Sociologia, a Matemática, e eles realizarão aproximações pertinentes. Porém, quando questionamos, efetivamente: “Qual é o objeto de estudo da Geografia?”, as respostas são aleatórias: os oceanos, as florestas, os mapas, a população, etc. Se o professor não esclarece o que é Geografia e quais serão os seus objetivos durante as aulas, não seria exagero afirmar que o aprendizado pode ser comprometido. Para tanto, o educador precisa ter segurança epistemológica quanto à definição de espaço geográfico, e as suas categorias de análise.

Isso significa, com efeito, que o objeto de estudo da Geografia é um híbrido, um misto de formas e funções, processos e estruturas, que fazem as ações e os objetos interagirem entre si. Nesse sentido, o que é construído e pensado por uma política nacional de ensino e por uma rede de teorias pedagógicas irá ricochetear nos trânsitos interiores da Geografia, que se faz no arranjo local de cada escola. É claro que esses efeitos não atingem linearmente e com homogeneidade os estudos geográficos, de forma que os últimos,

muitas vezes os disparam em sentido de retorno com elementos impensados. Todavia, ainda que esses mecanismos se retroajam em mão dupla, não se pode inferir que nem a educação e nem a Geografia podem existir sem que, ambas partes da mesma categoria, afetem-se uma a outra.

Em suma, esse entrelace “[...] faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que o compõe” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 62). É fundamental a clareza dos critérios nos quais essas categorias se balizam, como dialogam entre si, de que maneiras se manifestam no cotidiano e como sofrem mudanças teóricas/conceituais. É pertinente asseverar que conhecer o propósito do pensamento geográfico pode transfigurar qualitativamente as aulas na Escola Básica. Igualmente, a compreensão da historicidade da Ciência Geografia pode conduzir uma prática docente sólida e pertinente aos fixos e fluxos da totalidade espacial.

O segundo é partir, nesse mesmo lugar, das formas, funções e processos *presentificados* na paisagem geográfica. Isso posto, são inegáveis as contribuições que podem ser desdobradas de modo contextualizado nas aulas, como a alimentação e o culto ao corpo, as migrações contemporâneas e o recrudescimento da xenofobia, o envelhecimento da população brasileira, a maior visibilidade à causas relevantes como a desigualdade de gênero, a homofobia e o racismo, e os inúmeros movimentos sociais que surgem com o processo de globalização cultural e econômica. Portanto, os conteúdos podem ser reconstruídos ativamente, ao invés de serem transferidos, e os fenômenos, logo, passam a ser percebidos nas suas características qualitativas. Para tal, o sujeito deve ser desequilibrado cognitivamente, ou seja, sentir-se interessado pela diversidade que é o real e buscar, por necessidade interna, dar conta daquela contradição que o meio social lhe impõe. Assim sendo, o sentido do ensino de Geografia parece estar em alimentar-se do combustível da miríade de situações contemporâneas que a realidade nos impõe, redirecionadas para a sala de aula pela luneta do pensamento geográfico e suas categorias estruturais. Contudo, precisamos dar conta de um emanharado de situações contemporâneas que certas concepções teóricas, por si só, são insuficientes.

Faz-se fundamental que tenhamos uma sensibilidade complexa (MORIN, 2011), no sentido de abraçarmos a diversidade e reunir o que sempre esteve separado ou em posições opostas. O que não exclui as bases da Geografia tradicional – a tríade *localizar, descrever e explicar* –, ainda imprescindíveis a uma prática que valoriza a Geografia como ciência. Nem nega a Geografia Crítica, afinal o Capitalismo está aí, e em tempos de especulação imobiliária, precarização dos vínculos trabalhistas, encolhimento das funções primordiais do Estado e a volatilidade da globalização financeira, assistimos ao aumento da desigualdade social e o recrudescimento da concentração de renda. Nem

mesmo o legado do quantitativismo neopositivista e as suas contribuições devem por completo ser deixados de lado – a apreensão da realidade e a sua transformação dependem da Estatística, da Informática, da Cibernética e da Matemática, que são frutos da técnica-científica e constituem a sociedade da informação. Contudo, precisamos ter a consciência de que existe muito mais a compreender, um universo de situações e relações impossíveis de entendimento enquanto os saberes estiverem engavetados e a junção deles não garante nada além de verdades provisórias.

O terceiro é o último pilar com o qual balizamos nosso conceito, se refere a oportunidade à *autoria*.

É necessário irmos por uma via social e histórica, que percebe o ensino de Geografia como um exercício de cidadania e de formação de atores políticos para o futuro. Pode parecer pretensioso, mas acreditamos que a presença da Geografia no currículo da Escola Básica apenas poderá se legitimar, se possibilitar momentos didáticos nos quais o conhecimento geográfico possa ser reinventado e rediscutido pelos alunos, fazendo uso de processos interativos e dinâmicos. Refletir efetivamente sobre os conteúdos é, por conseguinte: (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 enxergar o mundo com outros olhos, eis que possivelmente seja o principal legado que a Geografia pode lhe deixar. Para tanto, tomar os conteúdos geográficos em primeira mão é imprescindível e a vizinhança escolar traz, por si só, material abundante para operacionalizar as matrizes curriculares. Cabe ao professor possuir clareza epistemológica da sua ciência e estar atento ao seu redor. É nessa esfera de compreensão que a abertura a autoria se conecta de maneira intensa com o lugar do aluno e à presentificação geográfica, aos estados anteriormente discutidos. Isso porque o conhecimento jamais vem pronto, e a necessidade que o aluno tem de buscá-lo por sua própria ação, acontece 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 produção autoral, 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.

Oportunizar que o aluno possa sentir-se parte ativa do processo pedagógico e que seja autor de cenários e propostas, quer através de ações experimentais ou pesquisas espontâneas, quer na realização de projetos construídos de forma colaborativa com os seus colegas, constitui uma verdadeira atividade

intelectual e não um adestramento cognitivo. Como qualquer sujeito, o aluno tem uma séria e compreensível necessidade de ser reconhecido e, portanto, descoberto, como pessoa única que é. Deve, conseqüentemente, ter direito de expressar sua palavra, questionar tanto o conhecimento científico quanto o saber cotidiano e ter constantes oportunidades de refundar os limites das suas experiências espaciais. Indagar, com efeito, o mundo em que vive. Através de atividades didáticas como a produção textual, o desenho, a leitura de imagens e a construção de projetos de intervenção social, o estudante pode descentrar-se cognitivamente, sistematizar os conteúdos, estabelecer relações e organizar o conhecimento. Ele aprende, com efeito, a pensar.

Os conteúdos e os conceitos estruturantes da Geografia são uma fonte inesgotável de elementos propulsores de situações nas quais o aluno pode agir e refletir, aprendendo através das ações que ele mesmo realiza e toma consciência de como as praticou (BECKER, 2012). Quase universais, os problemas das cidades já seriam recursos expressivos para contextualizar o conhecimento geográfico e instigar momentos de produção discente autoral: as possíveis soluções para o transporte público, o consumo adolescente, a publicidade infantil, a degradação ambiental, a ocupação de imóveis abandonados por comunidades carentes, a gentrificação urbana e a especulação imobiliária desordenada, o Código Florestal em duelo com a produção econômica... À vista disso, não devemos desperdiçar, por um lado, o potencial da Geografia como ciência que questiona a sociedade e, por outro, a inferência de que sendo o aluno um sujeito ativo, que age, opera e toma iniciativa. Desafá-lo cognitivamente é tarefa docente obrigatória. Pensar atividades didático-pedagógicas qualitativas significa explorar o imprevisível, pensar na construção de como o mundo poderia ser, abstrair o concreto e aventurar-se pelo conhecimento: ser um sujeito autor, portanto.

Atravessando esse processo, a complexidade

Com efeito, se em vista de um cenário, parece, resistente à mudança, mas que ao mesmo tempo universaliza um conjunto de ditames pedagógicos, como se fossem funcionar da mesma forma na especificidade cada arranjo escolar e perfil docente, compartilhamos como costumamos exercer a nossa docência. A última questão é a seguinte: “Em que sentido o conhecimento complexo nos ajuda a estabelecer uma linha de força para essa empreitada?”.

Temos duas pontas de lanças, que pela complexidade, auxiliam em nossa contribuição de trabalhar o lugar do aluno, pelo seu *presente*, oportunizando a força da *autoria*.

A primeira questão é a intertransdisciplinaridade. Para Edgar Morin, somos habitantes de um planeta minúsculo, perdido entre milhares de estre-

las da Via Láctea, e 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, logo, uma resposta/reação à razão fragmentada e a disjunção disciplinar concebida pelo Iluminismo, cuja crença na racionalidade científica a engendrava como o único caminho para o progresso, visto esse como linear e universal (BATISTA e CASTROGIOVANNI, 2016). O pensamento complexo apresenta uma crítica ao conhecimento que desprende as dimensões do saber, visto que a separação das partes do contexto anula a possibilidade de tomar em conjunto a simultaneidade do ser humano, que é cultural, mitológico, econômico e assim em diante, isto é, “[...] uma totalidade biopsicossociológica” (MORIN, 1975, p. 22).

Justamente por isso, Morin apregoa a importância da escola alicerçar-se no “ensinar a viver”, ou seja, estabelecer-se em uma educação que utilize o conhecimento adquirido e construído pela humanidade para transformá-lo em sabedoria, edificando a 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, 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).

A segunda ponta da lança é a *incerteza*, o que demanda a ação *estratégica*. A prática docente deve valorizar o desconhecimento e preparar-se para o inexplicável, partindo da premissa da complexidade, existente na sala de aula, 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 ciente 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, na contemporaneidade e para a atual geração de alunos, contém uma liberdade que se aproxima de algo caótico e anárquico, muitas vezes corolário da sociedade 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, ensina-se o professor a aprender com os pró-

prios 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.

Considerações finais

As colocações que fizemos aqui não têm pretensão à verdade pedagógica ou a criação de requisitos de como preparar uma aula. Muito menos, intenciona aprofundar uma história tão intensa e complexa, que ainda passa por rigorosas investigações, como é o ensino de Geografia.

Buscamos, em outro viés, compartilhar saberes e dialogar com algumas alavancas para a docência, dentre elas, o pensamento complexo. Igualmente, assumimos que a profissão docente não é neutra e a-histórica. Logo, na nossa prática cotidiana, também está presente uma visão de um mundo, um ideal representado, um projeto de sociedade. Isso parece ter ficado claro quando descrevemos sobre quais itens iniciais nos alicerçamos no preparo de uma aula de Geografia: o lugar, o presente e a autoria. Esses, por sua vez, são multirreferenciais e dinâmicos e, portanto, transitam por um plano que pensamos que apenas poderia ser apreendido, ainda que provisoriamente, pela complexidade.

Algumas reflexões aqui foram feitas. O caminho segue em aberto.

Referências

BACKHEUSER, Everaldo. Tertúlias Geográficas. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, maio, 1943.

BATISTA, Bruno Nunes. Três Estados para uma Aula de Geografia. **Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 3, 2015.

_____. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A Religação dos Saberes e a Ação Estratégica: o Pensamento Complexo na Prática docente. **Competência**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico Escola e os seus Arredores – Descobertas e Aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARVALHO, Delgado de. O Ensino da Geografia no Curso de Humanidades. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, jan, 1944.

DAMASCENO, Daury Fontenelle. Algumas Considerações sobre o Emprego do Material Didático no Ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 185, mar-abr, 1965.

LA BLACHE, Vidal de. A Geografia na Escola Primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abr, 1943.

MONBEIG, Pierre. A Geografia no Ensino Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, maio, 1945.

_____. A Geografia no Ensino Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 127, jul-ago, 1955.

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.

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

_____. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PINTO, Maria Magdalena Vieira. Orientação Metodológica para uso do Atlas Geográfico Escolar. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan-fev, 1964.

SILVA, Juremir Machado da. Em Busca da Complexidade Esquecida. In: CASTRO, Gustavo de (Org.). **Ensaios de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

VESENTINI, José William. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

WEISS, Arthur Bernardes. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 161, mar-abr, 1961.

_____. O Problema da Motivação no Ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, mai-jun, 1962.

14 Livro didático de Geografia: entre o impresso e o digital

**Joaquim Rauber;
Ivaine Maria Tonini**

Resumo

Este estudo busca refletir sobre o livro didático de Geografia e suas extensões, principalmente sobre as continuidades e transformações em seus formatos e suas relações no ensino-aprendizagem da Geografia Escolar. Desta forma, procuramos pontuar os possíveis rasgos metodológicos entre um e outro, percebendo a aprendizagem num fio que pode perpassar ambos. Entrelaçamentos que se tecem junto ao contexto que os estudantes estão imersos, considerando a complexidade digital e tecnológica que a sociedade atualmente oferece. Refletir o livro didático em diferentes formatos conjuga o pensar de que esse, não é neutro e por isso não se resume a um suporte pedagógico sem intencionalidades, a ponto de que, o que ele produz e a forma como é produzido não fosse da sua própria constituição. Essa escrita apresenta interrogações e implicações que circulam o ensino da Geografia, na referência do livro didático: problematizações em questões como textos, imagens, hipertextos, novos *layouts* e *designs* fazem parte deste percurso de análise das obras didáticas de Geografia. Nesse sentido, os novos livros didáticos de Geografia, trazem mudanças em suas disposições, alicerçadas nas novas tecnologias e nos suportes digitais, que alteram as possibilidades e operacionalidades dos novos leitores. A pesquisa também traz indicativas de algumas funções do livro didático de Geografia, como reprodutor de conteúdos comuns, tomando como base, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional do Livro Didático, conceitos e paradigmas tradicionais que, de certo modo, continuam a atender os interesses do mercado.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de Geografia. Continuidades e transformações.

Abstract

his study reflects about the didactical Geography book and its extensions, mainly about the continuities and transformations in its contexts and its relations in school Geography teaching and learning. This way, it is sought to point the possible methodological gaps between one to each other, and to perceive the learning in a line able to run through the both. Entanglements that are woven to the context which the students are immersed, they consider the digital and technological complexity offered nowadays by the society. Reflecting the didactical book in different formats conjugate the thinking that this is not neutral, and for this it does not summarise in a pedagogical support without intentions, that what is produced on it and the way that its produced it is not itself constitution. This writing presents interrogations and implications around Geography teaching, in reference to didactical book: problematizations in questions as texts, images, hypertexts, new layouts and designs do part of this analyse's course of Geography didactical work. In this sense, the new didactic Geography books bring changes on their provisions, which are grounded on new technologies, and digital supports, that change the possibilities and operabilities of new readers. The research also brings indicatives of some didactic Geography book functions, as an ordinary subjects copier, which uses as its base the national curriculum guidelines, Programa Nacional do Livro Didático, concepts and traditional paradigms which somehow continue serving the market interests.

Keywords: Didactical book. Teaching in Geography. Continuities and transformations.

Alguns percursos históricos do livro didático de Geografia

O livro didático atravessa tempos e contextos, por isso, podemos afirmar que se transforma no decorrer desse período. As transições exigem, em si, novas configurações do livro didático de Geografia, mas é preciso ressaltar que, ao longo de sua história, o livro sempre teve um sujeito-leitor para o qual foi produzido.

O aluno da modernidade tinha como referência principal a palavra, traduzida em narrativas impressas como dispositivo mais valorizado. Por sua vez, isso acaba sendo levado para a sociedade contemporânea midiaticizada ao introduzir novos códigos textuais, como imagens, infográficos e vídeos. Com isso, evidenciamos novos direcionamentos para a configuração

dos livros didáticos, resultando em livros eletrônicos, com vários recursos digitais, por exemplo.

As crianças, atualmente, nascem e crescem rodeadas pelas tecnologias, por equipamentos diferenciados e parecem aprender através do seu manuseio, que acontece naturalmente, de modo intuitivo. Assim, o tempo que dedicam à utilização dessas novas tecnologias é cada vez mais expandido e o manuseio ocorre cada vez mais cedo, quando se trata de idade. A respeito disso, Tonini (2014) afirma que é notório o tempo que os sujeitos da contemporaneidade passam em frente ao computador e ao celular, usando recursos tecnológicos cada vez mais exigentes de habilidades, diferentes das exigências de outras épocas. Porém, isso não substitui o livro no espaço da escola e nem minimiza seu papel. A autora corrobora com esta análise ao afirmar que:

Embora o bombardeamento das outras formas de comunicação, do impacto das novas tecnologias, da existência de uma nova sociedade midiática e plural, a qual cria novas condições de aprender, o livro didático permanece na centralidade da prática pedagógica e com seu irresistível desejo: de comunicar-se (TONINI, 2014, p. 150).

O livro, em si, também representa uma tecnologia e assim foi reconhecido na Modernidade. Ele exigiu leitura, visualização e manuseio. Não é diferente hoje, embora agora, ele concorra ou se agregue às novas tecnologias, nas quais as habilidades exigidas são mais complexas e se tornam mais desafiadoras aos alunos. Aspecto este, que está relacionado com a sociedade atual que ressalta sujeitos informados, e que acaba por tratar como sinônimos, as questões de informação e conhecimento.

A conjuntura marcada pela emergência da sociedade contemporânea revela que as características dos jovens mudaram vertiginosamente com relação ao tempo. Os sujeitos que estão frequentando as escolas neste início de século XXI, segundo Sibilia (2012, p. 45), possuem “outros tipos de corpos e subjetividades”, que surgem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade.

O livro didático de Geografia, ao longo do tempo, vem sendo produzido para os estudantes que estão no espaço da instituição escolar, na categoria denominada de alunos. Estes mudaram muito no percurso histórico, isso pontua a necessidade de transições do próprio livro. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que a produção didática de livros não se limita unicamente a esse motivo, mas também por outros que ainda serão percorridos.

O livro didático, enquanto interesse de pesquisa e estudos, se apresenta a partir de vasta literatura. Dentre algumas obras, destacamos: *A Política do Livro Didático*, (1984) de João Batista Araújo Oliveira; Sonia Dantas Pinto Guimarães e Helena Maria Bousquet Bomény; *O Livro Didático em Ques-*

tão, (1993) de Bárbara Freitag, a obra de Alain Choppin que reflete sobre o histórico dos livros e das edições didáticas, as pesquisas de Roger Chartier que direciona seus estudos sobre a história da leitura e da escrita, habilidades importantes se tratando de pesquisa sobre livros.

Outros estudos também são importantes nesta reflexão, a exemplo de Miguel Somoza Rodríguez e Augustín Escolano Benito, que desenvolveram suas pesquisas sobre a evolução das obras didáticas e indicativos do livro didático na era digital, contemporaneidade a nível mundial.

Para afinar os estudos sobre o livro didático de Geografia no contexto brasileiro, os principais autores que nos remetem a reflexão são: José William Vesentini que articula as questões do livro didático ao ensino da Geografia; Maria Adailza Martins Albuquerque que aborda o livro didático de Geografia e suas relações com o currículo escolar; Ivaine Maria Tonini que pontua reflexões sobre o livro como artefato cultural, onde discute acerca das identidades produzidas pelos livros didáticos de Geografia, bem como discorre sobre o livro nesse processo de tempo, isto é, vai refletindo as transformações e agregações, a textualidade dos livros didáticos de Geografia, e Rui Moreira que entrelaça o livro didático à história da Geografia que se ensina no Brasil, entre outros.

Com as indicativas acima, é possível perceber que o tema do livro didático não é recente em termos de pesquisa e reflexões, assim como também não o é em contextos escolares. Esses estudos são importantes, pois, como afirma Tonini (2014), o livro didático é um dos recursos mais presentes na cultura escolar. Mesmo atravessando mudanças de espaços e tempos escolares, continua como um elemento central das práticas de ensino.

O livro didático desencadeou e ainda possibilita vários estudos, principalmente estudos voltados ao campo da Educação. As relações surgem com afinidade ao ensino, à aprendizagem, à cultura, ao mercado educacional e outras questões que ainda podem ser estabelecidas. Na questão da escrita, a relação é pautada na evolução dos livros didáticos de Geografia, marcado na mudança do livro impresso ao digital.

Os autores que já se detiveram nessas questões, inicialmente discorrem sobre as dificuldades de encontrar definição do que, de fato, trata de ser um livro escolar, como explica o pesquisador Choppin:

[...] a natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação

ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p. 552).

A questão, portanto, é complexa e pode tomar distintos destinos de pesquisa, os quais perpassam muitos recortes de tempos e espaços. De acordo com Oliveira (1984), em pleno século XVII, o autor da *Didática Magna*, Comenius, já destacava a presença dos livros didáticos nos processos de ensino, ao ponto de sutilmente propor a base para a reforma do ensino na ordem, sugerindo um sistema que se organiza e funciona como uma tipografia.

O papel são os discípulos, cujas inteligências não de ser prensas com os caracteres das ciências. Os tipos ou caracteres são os livros didáticos e demais instrumentos preparados para este trabalho, graças aos quais se imprime, na inteligência, com facilidade tudo quanto se há de aprender. A tinta é a voz viva do professor que traduz o sentido das coisas e dos livros para os alunos. A prensa é a disciplina escolar que dispõe e sujeita a todos a receber o ensinamento (COMENIUS *apud* OLIVEIRA, 1984, p. 25).

Na obra citada, Comenius também detalha a relação que os livros escolares poderiam fazer com o currículo. Isto é, delimita objetivos, metodologias e estratégias necessárias a uma organização escolar, como aponta Narodowski (2006). Comenius estende o currículo a um sistema de simultaneidade, que gera cenários comuns às escolas, objetivos comuns e conteúdos sendo ensinados pela figura do professor em um espaço físico determinado.

Ou seja, o livro didático estaria marcado com fortes traços de uniformização dos saberes e das ideias. Assim, as contribuições de Comenius tornam-se bastante atuais quando Narodowski ressalta a *Didática Magna*, no que tange:

Do ponto de vista do conteúdo, o livro didático apresenta as temáticas escolhidas para o ensino em cada nível escolar. Essa é a razão pela qual o livro é construído especialmente para ser utilizado no processo da escolarização, se depreende que o seu valor só pode ser atribuído levando em conta esse contexto. Não se trata nem de um livro literário nem científico, mas de um livro, cuja existência é autônoma e se legitima por si mesma; enquanto elemento auxiliar na produção de saberes escolares, ele conta com a autonomia (NARODOWSKI, 2006, p. 72).

Ou seja, Comenius destaca a função do livro didático que contribui para a produção de saberes. Reconhece que o livro conjugado a um currículo, vai firmando, a cada período (séries/anos), determinados conteúdos a serem aplicados.

Com relação ao ensino de Geografia, parece que esta divisão de conteúdos e essa relação comum entre escolas, dos recortes espaciais que devem ser trabalhados em cada série, estão mais presentes do que nunca. Por exem-

plo, a partir de um currículo nacional comum, ao tomar os livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental do 8º Ano, atualmente, a maioria trabalhará os conteúdos referentes, somente, ao espaço do continente Americano e Africano. Já os livros do 7º Ano enfatizam somente questões relacionadas ao Brasil.

A limitação espacial trazida pelos livros didáticos traduz-se na redução das possibilidades de relação entre as diversas escalas espaciais. O fechamento dos conteúdos de Geografia por série não significa necessariamente fechá-los por continente ou por escalas espaciais, mas, como afirma (COSTELLA, 2014, p. 204): “É possível ensinar sempre, a todo o momento, aproveitando tudo. Quando ensino Europa, ensino Curitiba ou Porto Alegre, quando ensino África, ensino Ásia, Europa, Curitiba, Porto Alegre ou qualquer lugar em que enxergamos relações”.

As relações citadas acima, muitas vezes são seguidas unicamente a partir do livro quando, na verdade, elas poderiam dar um salto muito maior. Essas relações também têm a ver com a organização do livro, nesse aspecto, novamente Narodowski ressalta as observações de Comenius:

O livro texto didático constrói uma estética que lhe é própria. Do ponto de vista da estrutura do conteúdo, o livro didático encarna uma transformação revolucionária que se funda na utilização da Figura. A Figura cumprirá a função de referente, bem como de motivadora. A Figura não apenas complementa o texto, como, ainda é protagonista da mensagem escrita, ao trazer à escola ao mundo tal qual esse deve ser percebido. O livro didático representa o mundo com imagens; mas trata-se, é claro, de imagens escolarizadas (NARODOWSKI 2006, p. 72).

As imagens, porém, nem sempre estiveram presentes nos livros didáticos. Oliveira (1984) afirma que, a partir do século XIX, as escolas começaram a difundir-se no Ocidente, trazendo o livro como um recurso adicional que procurava complementar a literatura religiosa, com ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados.

No Brasil, a Companhia de Jesus¹, primeira instituição escolar, utilizava-se dessa literatura catequista, sob uma estrutura de perguntas e respostas que estava voltada a catequização e instrução dos gentios. A fundação dos Colégios Jesuítas, classificada como sendo unicamente para a elite colonial, perdurou praticamente por dois séculos no Brasil, séculos XVI e XVII.

Ainda sobre as imagens, é possível dizer que as escolhas de quais serão veiculadas nos materiais escolares, especialmente nos livros didáticos, indi-

1 Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, e começaram sua catequese, erguendo um colégio em Salvador na Bahia, fundando a Província Brasileira da Companhia de Jesus. Cinquenta anos mais tarde já tinham colégios pelo litoral, de Santa Catarina ao Ceará. Quando foram expulsos em 1759, eram 670 por todo o país, distribuídos em aldeias, missões, colégios e conventos.

cam, além de um direcionamento, suas finalidades de formação e subjetivação. Dessa forma, “as imagens se fazem pedagógicas ao construírem discursos e produzirem significados e sujeitos” (TONINI, 2013a, p. 3).

O livro impresso, sem dúvida, é mais utilizado do que os materiais digitais e por isso as questões assinaladas acima se tornam importantes problematizações. Não menos importante é a reflexão que se apresenta quando se pensa sobre o livro impresso diante de sua utilização em relação a outros elementos, no ambiente que compõe os espaços educativos. A exemplo disso, pode-se citar as carteiras escolares ou, classes, que continuam (em sua grande maioria) sendo organizadas de forma individual e enfileirada. Em si, não é a classe ou a carteira que individualiza, mesmo que ela seja projetada para uma pessoa, mas a forma como se organiza a sala, diz muito.

Diante desse endereçamento, aproximamo-nos de uma escola que aparentemente carrega uma forma de organização do início do século XX, assemelhando-se a outras instituições que fizeram um papel de segmentação da sociedade, mantendo em vigor mecanismos que privilegiam a disciplina do corpo e do pensamento. A esse respeito, Varela e Alvarez-Uria comentam:

Esta maioria silenciosa e segmentada deverá reproduzir o modelo da sociedade burguesa composta pela soma dos indivíduos. Aos métodos de individualização característicos das instituições fechadas (quartéis, fábricas, hospitais, cárceres e manicômios) e que constituem a melhor arma de dissuasão contra qualquer tentativa de contestação dos que suportam o peso do poder, emerge no interior da escola, no preciso momento da sua institucionalização um dispositivo fundamental: a carteira ou classe escolar. A invenção da carteira em frente ao banco supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina. Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 28).

A tessitura da relação entre a reflexão sobre as carteiras escolares e os livros didáticos impressos me parece bastante assustadora. De um lado, a materialidade que separa os corpos ou distancia-os e, de outro, também uma materialidade que os une a partir da homogeneização e uniformização de ideias e de pensamentos. Chega a ser arriscado transitar por estes meus pensamentos que veem os corpos distantes, cada um na sua carteira com o seu “manual”, sendo conduzidos a crer numa mesma verdade.

De fato, o que novamente emerge é a necessidade de reflexão sobre os livros, seja em seu suporte impresso ou digital, na exigência de tensionamentos, estranhamentos e debates. Esse, porém, não é um exercício simples ou que pode ser esgotado, carece mesmo é de problematizações que estendam as reflexões sobre ensino no/com o livro didático de Geografia.

Criando/fazendo: anúncios da prática

A discussão se alonga ao refletir sobre a estrutura da escola, que está muitíssimo preparada para acolher livros, mas tem dificuldade de envolver os aparatos digitais. Uma consideração importante é a necessidade de perceber a logística que ambos os recursos exigem. Se comparados, nos damos conta de que os digitais são consideravelmente mais exigentes. No caso, o uso de computadores, projetores, notebooks, etc., é possível quando uma escola tem poucos professores que utilizam desses materiais, e/ou espaços assim estão mais disponíveis nos momentos em que se precisa. Ou, quando há bastante recursos disponíveis.

A partir de práticas e experiências como professores, percebemos, pesquisamos e registramos algo que os alunos em sua maioria expressam: que o fundamental parece não ser o recurso e seu formato material. A questão é que não podemos usar somente um suporte, pois somos humanos e, por nossa natureza, gostamos/precisamos ver e sentir coisas diferentes. Assim podem ser sim, as aulas de Geografia, um espaço em que os alunos busquem em fontes e materiais diversos para sentir e aprender de muitas formas.

Nesse sentido, seguir o livro como se este fosse a única fonte, não parece ser o melhor caminho. O resultado da pesquisa de mestrado de Joaquim Rauber, realizada com alunos, mostrou que conteúdos complexos como os movimentos de rotação e translação da Terra, bem como a ocorrência das estações do ano, exigem concretudes e dinâmicas que o livro impresso como fonte única, por exemplo, ainda não dá conta. Ele propõe a compressão de um movimento complexo através de uma imagem estanque e simplificada. Nesse aspecto, cabe a reflexão e a defesa dos recursos digitais nos livros didáticos de Geografia que, para estes conteúdos ampliam possibilidades.

Nesse sentido, perceber como o aluno aprende através dos materiais impressos e digitais presentes nos livros de Geografia é um grande desafio. Se o professor não problematizar e questionar as informações, ele torna-se um mero instrutor. Os alunos, certamente, não desejam um instrutor, mas um professor. Portanto, penso que nada substitui o professor.

O ensinar é diferente do informar ou do comunicar; ensinar requer caminhos e artimanhas, acontecimentos e ações que somente o PROFESSOR, que entende de aluno, sabe como fazer. Se não fosse dessa forma todos que “ensinam-informam-instruem” seriam professores (COSTELLA, 2013, p. 67).

O livro didático de Geografia impresso como único recurso torna-se uma facilidade para o professor-instrutor, que poderá estar escondendo suas dificuldades, decorrentes de uma formação acadêmica que privilegia os conteúdos de cada ciência. “Os professores frutos dessas universidades sabem

muito de Geografia ou Matemática, mas sabem pouco como transformar conhecimentos acadêmicos em conhecimentos de sala de aula na Educação Básica” (COSTELLA, 2013, p. 63). Esse vazio sentido pelos professores pode gerar maior aproximação dos livros didáticos, garantindo-lhes uma segurança, pois quanto mais ferramentas o professor tem à sua disposição, maiores são as chances de conseguir estabelecer as relações necessárias para o ensino da Geografia.

Assim, se refletirmos sobre as metodologias que o livro didático segue, aliadas às características dos estudantes da chamada Geração Z², na qual predomina o imediatismo, o pensamento simplista, as chances de ocorrerem encontros em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende são muito grandes. Não estamos afirmando que o aluno não aprenderá nada dessa maneira, mas problematizando, pois a probabilidade de tornar as pessoas simples reprodutoras de informações é relativamente grande.

Aprender significa esforço, cansaço, prazer e acréscimo. Assim, ensinar não é doação, ensinar é um exercício constante de renovação e cobrança tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. Ensinar é se preocupar com o desenvolvimento de diferentes capacidades com a leitura, escritura e a desenvoltura em resolver situações problemas (COSTELLA, 2013, p. 64).

A prática com uso excessivo do livro didático impresso ou com seus recursos digitais como fonte única de pesquisa e guia de trabalho, de certa forma, minimiza a vitrine do professor, ele vai estando (??) e não fazendo/criando. Talvez, em muito se aproxime de um professor que “dá” sua aula, chavão que muito se ouve nas salas de professores das escolas. “Utilizar conteúdos já postos como verdades absolutas e transmiti-los desta forma aos alunos permite no máximo que o professor dê aulas” (COSTELLA, 2013, p. 64). Na pesquisa realizada, os alunos indicam que o professor faz a diferença, sua atuação é motivo sim de uma reflexão mais pontual e mesmo surrada, à afirmativa “um bom professor faz a diferença”. É sem dúvida, uma das raras certezas que ousou afirmar.

Alongando a discussão, relaciono mais alguns indicativos emergentes da pesquisa pelas observações trazidas pelos alunos e que dizem respeito às novas textualidades do livro didático de Geografia, que soam como anseios de aprendizagem. Isto é, ler um livro didático impresso hoje, significa ler imagens, infográficos, mapas e itinerários que não começam necessariamente ao canto da página e se esgotam ao final dela. Nesse sentido, compartilhamos o

2 Geração Z é a definição sociológica para determinar a geração de pessoas nascidas a partir dos anos 2000. As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem nativas digitais, estando muito familiarizadas com a *World Wide Web*, compartilhamento de arquivos, telefones móveis e não apenas acessando a internet de suas casas, mas também pelo celular, ou seja, extremamente conectadas a rede.

que Tonini (2013b) aborda, principalmente no que diz respeito às potencialidades provocadas pelas imagens que estão presentes nos novos livros didáticos de Geografia e, em especial, nos seus suportes digitais.

Essa nova textualidade possibilita exigir dos estudantes outras maneiras de aprender, ao permitir itinerários diversos para leitura das imagens, ou seja, com ou sem articulação com o texto escrito. São práticas que solicitam habilidades mais complexas ao permitir que os estudantes façam escolhas para que seus olhares sejam direcionados – entre imagens/escritos/mapas/tabelas – e, também, podem desencadear autorias ao capacitar o estudante a estabelecer conexões entre estas diversas linguagens para leitura da informação. Isso representa um dos rasgos distintivos no modelo de ensinagem tradicional, pois dificilmente consegue-se chamar a atenção dos estudantes na monotonia da leitura tradicional (TONINI, 2013, p. 180 e 181).

Com a utilização de outras linguagens, diversos itinerários podem de fato estar invadindo com certa rigidez as salas de aula. Neste caso, não se trata apenas de uma mudança no suporte, pois os alunos continuam lendo, mas leem também em outras linguagens.

Da mesma forma, não poderia deixar de fazer referência aos materiais digitais presentes em alguns exemplares de livro didático de Geografia que muitas vezes se limitaram apenas a funcionalidade de ampliar e detalhar uma informação do livro impresso. Sabemos que isso não basta para desencadear uma mudança real nos processos de aprendizagem.

Assim, durante o desenrolar da pesquisa buscamos ouvir as considerações dos alunos sobre quais tecnologias poderiam contribuir no espaço escolar. As afirmativas foram diversas, revelando assim, que não há, para os alunos, um ideal comum de quais tecnologias poderiam ser usadas no espaço escolar. Neste caso, citam-se os recursos que usam ou sobre os quais possuem maior domínio, do que as funcionalidades propriamente ditas.

O momento atual apresenta tecnologias que constantemente mudam, principalmente em setores como computação, mídias digitais e telecomunicações. São pistas da chamada Revolução Digital, em curso principalmente na segunda década do século XXI, quando o “ambiente tecnológico torna-se cada vez mais complexo e interconectado com o corpo humano e, portanto nos transformando de forma cada vez mais rápida e intensa” (GABRIEL, 2013, p. 9).

Quando o assunto é a tecnologia, entra em cena a discussão de possíveis proveitos e prejuízos com relação à sua utilização nos processos educacionais. Gabriel (2013, p. 12) colabora com a reflexão, afirmando: “A sua mera presença em si não é uma vantagem, mas o seu uso apropriado o é”. E ainda,

Toda nova tecnologia é tanto uma benção como um fardo, e o surgimento de novas possibilidades com a introdução das tecnologias e plataformas digitais é inegável, no entanto, estas são apenas novas ferramentas à disposição do

homem, a quem cabe a imutável função de explorar novas possibilidades e os limites dos novos meios (GABRIEL, 2013, p. 12).

Então, as tecnologias nos processos educacionais trazem nem só pro-
veitos e nem só prejuízos. Isso dependerá de como integram os cenários peda-
gógicos, isto é, como as pessoas irão planejar, tencionar e refletir seu uso.

Há pouco mais de uma década, eu Joaquim, como aluno me recordo:
o que nos enchia os olhos era a ferramenta e destaque principalmente o com-
putador, com muito mais funcionalidades que o celular, que se restringia a
realizar ligações e enviar mensagens de texto. Isso agora parece quase uma
brincadeira, frente a tamanha evolução.

A internet ampliou a potência das ferramentas tecnológicas, para o bem
e para o mal. Quando nos referimos à tecnologia, aliada a seu uso, não pode-
mos esquecer que é uma invenção que se popularizou há pouco tempo e que
ainda não chegou a muitas escolas brasileiras. Sobre o acesso à “rede”, que foi
ampliado, o alerta se dá no que se refere à dimensão de onde se pode chegar
quando se navega. Em ambientes escolares, “o fato de estudantes terem *tablets*
e acessarem a internet durante as aulas pode tanto ser positivo quanto nega-
tivo, dependendo do tipo e do objetivo do acesso à internet e de sua relação
com os conteúdos educacionais da aula” (GABRIEL, 2013, p. 13).

Estamos em grande parte discutindo o suporte e, nesse aspecto, a pes-
quisa trouxe indícios de que se alterariam pouco os processos de aprendiza-
gem. Observam-se modificações que vem ocorrendo nos livros didáticos de
Geografia, incorporando novos conteúdos e suportes para a informação, mas
pensando a popularização da internet em banda larga, está em jogo a trans-
formação da indústria de criação e distribuição das informações no mundo.
Tal mudança impacta diretamente a função docente, pois a partir disso,

[...] não apenas os professores têm o privilégio do domínio e da gestão da
informação/conteúdo, que passa a estar disponível para todos os alunos,
de qualquer idade, em qualquer lugar o tempo todo. Isso reestrutura
completamente o fluxo do conhecimento/informação vigente até o início
do século XXI e coloca as instituições educacionais de cabeça para baixo. A
sponibilização ubíqua da informação dissolve a função de filtro de conteúdo
que o professor exercia anteriormente (GABRIEL, 2013, p. 16).

A mudança do papel do professor, nesse caso, se dá principalmente por-
que antes era ele quem tinha acesso aos conteúdos e quem julgava aquilo que
seria pertinente ser trabalhado. Atualmente, os alunos vão direto ao conteúdo e
às informações, e o professor deixa de ser o intermediário dessa relação.

Dessa forma, cabe dizer que acredito que a função do professor não é
minimizada com o acesso direto à informação, pois não podemos considerar
este encontro de eficiência absoluta no ensino. Isto é, mais do que nunca o

professor precisa direcionar essa busca de informação quando isso se concretiza em espaços escolares. Ao passo, também, de que é preciso considerar e perceber os múltiplos modos de uso dessas ferramentas pois, segundo Sibilía (2012, p. 186), existe certo grau de “flexibilidade, agenciamento, experimentação e apropriação por parte de seus usuários”. Eles carregam consigo, portanto, uma série de valores e maneiras de uso que estão implícitos.

O papel do professor frente aos recursos digitais do livro didático de Geografia

Para problematizar o livro didático de Geografia e os materiais digitais, é preciso alcançar de alguma maneira àqueles que os utilizam. Começamos com os professores que, assim como nós, tem diante de si, múltiplos desafios. Assim, durante o estudo confirmamos a necessidade de os professores manterem uma postura aberta e vigilante frente a seu papel ímpar na educação escolar, na formação de outros seres humanos. Isso para que o livro didático de Geografia não faça, de maneira bastante silenciosa, o professor recurso de si. Mais do que nunca, a problematização é para evitar que o livro didático de Geografia se afirme como disparador de homogeneização de pensamentos, ideias e saberes.

Para os estudantes, especialmente os envolvidos com esse estudo, o livro didático de Geografia tem múltiplas faces. Por vezes, parece apenas um peso físico a ser carregado durante um ano letivo, enquanto que, para outros, ele representa uma fonte de saberes organizados. O formato é discutido, com opiniões diversas quanto à preferência pelo digital ou pelo impresso, mas, de fato, há escassez no uso de palavras claras para excluir o livro do ambiente escolar.

Por outro lado, os recursos digitais que exigem outras habilidades de escrita, leitura e sistematização parecem muito naturais a estes jovens. Eles já nascem cercados por aparatos tecnológicos e digitais e, com isso, as habilidades parecem endógenas. Então, mesmo que os recursos digitais possam ser superficiais e empobrecidos em suas concepções, cativam essa geração digital pelo seu formato mais do que pela sua qualidade. Eis um caminho ainda para ser pensado amplamente.

Nesse caminho, se depararam com o acesso à internet, que com muita força faz convites para a abertura de outras portas. A tentação é notável mesmo quando se ausenta a fala: surgem as posturas de impaciência, pressa e ansiedade, que parece dizer que o desejo é outro: acesso a redes sociais, jogos e outras possibilidades que a internet oferece. Quando se trata de recursos digitais para aprendizagem, se fala de uma postura que me parece, precisar (em muitos momentos) ser aprendida ainda, evitando leituras rápidas e textos enxutos, apenas lidos

para busca de informações. O movimento de ancorar a informação para tornar-se conhecimento precisa ser ensaiado por esta geração.

Na realização desta pesquisa, outras posturas foram notadas frente a utilização do livro didático de Geografia impresso. As interações são diferentes de outras épocas, aspecto que confirma uma mudança em curso do livro impresso, abarcando maior número de figuras, infográficos, mapas, gráficos e leituras complementares que são mais exigentes na questão visual. Diante do recurso digital ou impresso, os jovens com quem estivemos, demonstraram apreço por imagens, deixando textos escritos como 2ª opção. Isto quer nos dizer algo!

Assim, também, os recursos digitais de coleções de livros didáticos de Geografia atuais embora menos densos – quando comparados ao livro impresso, apresentam maior número de opções de escolhas quanto às interações propostas e isso tem muito apreço dos estudantes. Certa autonomia-liberdade, mesmo que bastante controlada, faz com que os alunos, em pouco tempo, tenham afinidade com esses suportes.

O impasse que parece evidente é que os estudantes estão abertos para acolher os recursos digitais e com eles tudo que de tecnológico possa haver, enquanto que, por outro lado, há uma estrutura escolar que está preparada para continuar acolhendo com mais facilidade o livro impresso.

Em certa medida, isso pode ter relação com um bloqueio, mesmo que parcial, da entrada das tecnologias na escola, especialmente a escola pública. Haveria necessidade de investimentos, conexões e gastos que não parecem fazer parte de uma agenda presente e emergente. Então, é preciso afirmar que essa abertura não vem somente pela via da escola, pois são necessários investimentos para equipar e tornar as tecnologias viáveis na prática.

Não consideramos, contudo, que a solução seja apenas equipar a escola com tecnologia de ponta. Isso é necessário se aliado à formação do professor e dos estudantes para utilização da tecnologia, da inserção nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Assim, ressaltamos que o aprendizado não está na tecnologia, visto que ela apenas é um fator que pode ou não interferir nos complexos processos que envolvem o aprender.

Possíveis conclusões...

A partir de um viés histórico nos aproximamos de cenários que constituíram a legitimidade do livro didático de Geografia. A partir deles, foi possível sinalizar algumas pistas para discussão: uma delas é certamente a questão do leitor. A produção do livro didático desde seus primeiros momentos foi pensada para atingir estudantes e professores. Isso, ao longo do tempo não se altera, antes se fortalece. Ou seja, o seu leitor principal e o local de estadia são os mesmos há bastante tempo.

Nesse sentido, constitui-se o livro um tema e um lugar de pesquisa, de acolhimento e de proximidade com o ensino de Geografia. Assim, pensar à escola e os estudantes, mesclando papéis de professor e aluno, atento e vigilante, possibilita outras formas de aprender. Evidenciar a atitude de pesquisador como professor é desafiadora por ter que agir nesta mediação de papéis.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que nesse recorte de tempo, espaço, contexto e conteúdos escolhidos, os jovens se mostraram muito abertos à aprendizagem quando utilizaram recursos digitais. De um ponto de vista que instiga, isso tem a ver com a abertura que esses jovens mantêm frente às tecnologias digitais. Conhecedores das atitudes e possibilidades na utilização do livro impresso, diante dos recursos tecnológicos e digitais, o imprevisível atraiu muito esses estudantes.

A importância sobre o livro didático também se volta ao segundo maior programa do mundo em distribuição de livros didáticos: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), diante de um entrecruzamento do que foi, do que está sendo e do que ainda será. Entre avanços e retrocessos, ficamos na expectativa de que o próximo edital do PNLD do Ensino Fundamental (2020) avance nas preocupações com quem realmente é o foco: os estudantes.

O desconhecer do processo e do direito de escolha do livro didático por parte do professor faz com que o livro didático percorra outros caminhos. Este poderá ser um mecanismo que fortalece ainda mais os maiores grupos editoriais e deixa empobrecidos os pequenos grupos, os quais não conseguem concorrer com a divulgação das grandes editoras.

Na contramão da confirmação acima, sigamos esperançosos, acreditando no avanço das conexões no espaço público, na intensa formação de professores e nas melhorias das estruturas escolares para que, neste conjunto se fortaleçam aspectos que garantam efetivos lugares de ensino e aprendizagem de Geografia com qualidade.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria A. Martins. Livros Didáticos e Currículos em Geografia: uma História a ser Contada. In: TONINI, Ivaine M. *et al.* (Org.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. **Edital PNLD 2014**. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>>. Acesso em: 20/02/2015.

_____. Ministério de Educação. **Histórico do PNLD**. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15/02/2015.

CHARTIER, Roger. **A Mão do Autor e a Mente do Editor**. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

_____. **A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador**: Conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

_____. **Os Desafios da Escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. In: **Revista Educação e Pesquisa**. vol. 30, ano 3, set-dez, 2004.

_____. **Manual Escolar: uma Falsa Evidência**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan-abr, 2009, Pelotas. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 25/03/2015.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Introdução, Tradução e Notas de JOAQUIM FERREIRA GOMES, eBookLibris, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 12/03/2015.

COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e Habilidades no Contexto da Sala de Aula: Ensaio de Diálogos com a Teoria. **Cadernos de Aplicação**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan-jun, 2011.

_____. Movimentos para (não) Dar Aulas de Geografia e *sim Capacitar* o Aluno para Diferentes Leituras. In: CASTROGIOVANI, Antônio C.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (Orgs.). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013.

_____. Ensinar o quê... Para quê... Quando... Desafios da Geografia na Contemporaneidade. In: TONINI, Ivaine M. *et al.* (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAERCHER, Nestor. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley F. **O Livro Didático em Questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GABRIEL, Marta. **Educar: a (R)evolução Digital na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do Averso**. Para a Crítica da Geografia que se Ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. 5. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉNY, Helena M. B. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus, 1984.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Nota Explicativa e Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1946.

RAUBER, Joaquim. **Livro Didático de Geografia: entre o Impresso e o Digital**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

_____. Identidade e o Livro Didático de Geografia: a Perspectiva dos Estudos Culturais. In: 6º SIECESEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2015, Canoas. **Anais**. Canoas: Ulbra, 2015. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430102539_ARQUIVO_IDENTIDADEEOLIVRODIDATICODEGEOGRAFIA-APERSPECTIVADOSESTUDOSCULTURAIS.pdf>. Acesso em: 03/05/2016.

_____. TONINI, Ivaine M. Livro Didático de Geografia: entre o Impresso e o Digital. In: XI ENANPEGE – Encontro Nacional da Anpege – A DIVERSIDADE DA GEOGRAFIA BRASILEIRA: ESCALAS E DIMENSÕES DA ANÁLISE E DA AÇÃO, 2015, Presidente Prudente, SP. **Trabalhos Apresentados no XI – ENANPEGE**, 2015. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/11/370.pdf>>. Acesso em: 03/05/2016.

_____. TONINI, Ivaine Maria. Livro Didático de Geografia: Pensando as Aprendizagens. In: 2º ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL – ENPEGSul, 2014, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul**, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/JOAQUIM-RAUBER-e-IVAINEMARIA-TONINI.pdf>>. Acesso em: 15/02/2015.

_____. Uma Proposta de Ensino de Geografia Cultural: a Utilização das TIC nos Processos de Ensino-aprendizagem. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 2014, Vitória, ES. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2014. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1407204589_ARQUIVO_EDP-JOAQUIMRAUBER.pdf>. Acesso em: 15/02/2015.

SIBILIA, Paula. **O Homem Pós-Orgânico: Corpo, Subjetividade e Tecnologias Digitais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **Redes ou Paredes**. A Escola em Tempos de Dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Los Manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la Textualidad a la Iconicidad. In: SPREGELBURD, Roberta Paula; LINARES, María Cristina (Orgs.) **La Lectura en los Manuales Escolares Textos e Imágenes**. Universidad Nacional de Luján, 2009.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades Capturadas. Gênero, Geração e Etnias na Hierarquia Territorial dos Livros Didáticos de Geografia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. Notas Sobre Imagens para Ensinar Geografia. Revista Brasileira de Educação em Geografia. v. 6, n. 3, 2013a.

_____. Movimentando-se pela Web 2.0 para Ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A.; TONINI, Ivaine M. (Orgs.). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso, 2013b.

_____. Livro Didático: Textualidades em Rede? In: _____. *et al.* (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VESENTINI, José W. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

15

A escuta atenta através da Geografia: o Ensino Médio Técnico Integrado visto pelos jovens fronteiriços

*Marcos Bohrer;
Nestor André Kaercher*

Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar os sentidos e as expectativas que os jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão, atribuem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e ao Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI). Por meio do olhar dos jovens, buscamos analisar o papel do EMTI para eles, bem como os significados que conferem ao IF e às aulas de Geografia. Ao considerar que, a partir da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), se cria uma nova realidade escolar nos mais remotos espaços, torna-se necessário compreender o papel do IF e das aulas de Geografia. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o IF possibilita uma nova prática escolar. Para tanto, deve-se repensar o papel da aulas de Geografia. Dessa forma, a pesquisa revelou que o IF é o construtor de topofilias e que a possibilidade de cursar o EMTI superou as expectativas dos jovens. Por meio do campus, os jovens passaram e conceber a educação como uma possibilidade de ascensão social. Igualmente importante revela-se que existe um sentimento de pertencimento dos jovens à fronteira e aos seus elementos. Há uma relação muito forte das aulas de Geografia com o cotidiano deles. Portanto, revela-se que o IF oportuniza uma nova realidade escolar e, por isso, torna-se importante repensar concepções sobre a RFEPECT e o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ensino Médio Técnico Integrado. Fronteira.

Abstract

The present text aims to analyze the meanings and expectations that the young people of the first group of IFPR - Campus Avançado Barracão attribute to the Federal Institute of Education, Science and Technology (IF) and to the Integrated Technical High School (EMTI). Through the eyes of young people, we pursue to analyze the role of EMTI for them, as well the meanings they give to the IF and to the Geography classes. Considering that, as a result of the expansion and internalization of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), a new school reality is created in the most remote spaces, it becomes necessary to understand the role of the FI and the Geography classes. That is, it starts from the assumption that the IF makes possible a new school practice. To do so, one must rethink the role of Geography classes. In this way, the research revealed that the IF is a topophilist constructor and that the possibility of attending the EMTI exceeded the expectations of the youngsters. Through the campus, young people have passed and conceived education as a possibility of social ascension. Equally important, there is a sense of belonging to the frontier and its elements. There is a strong relationship of Geography classes with their daily lives. Therefore, it is revealed that the IF makes possible a new school reality and, therefore, it becomes important to rethink conceptions about RFEPCT and the Geography teaching.

Keywords: Geography Teaching. Federal Institute of Education, Science and Technology. Integrated Technical High School. Border.

Faz sol na América do Sul: a rede federal de educação profissional

Pela geografia, aprendi que há, no mundo, um lugar, onde um jovem como eu pode amar e ser feliz. Procurei passagem: avião, navio... Não havia linha praquela país (BELCHIOR, 1996).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) através da criação e interiorização dos IFES vem, com os novos *campi*, levando educação aos mais longínquos lugares. A expansão dos conhecidos IFES trazem uma nova realidade para o EM, especialmente quando relacionado à formação profissional e tecnológica de jovens. Cabe a nós, docentes/pesquisadores do ensino de Geografia, entender um pouco mais sobre essa realidade, buscando respostas para o ensino de Geografia, para que assim possamos dar conta das novas emergências educacionais. A cartografia que está se desenhando revela que, até pouco tempo, haviam grandes lacunas na distribuição espacial dos educandários. Onde estudavam esses jovens? Que

formação eles recebiam? É nítido que, durante décadas, o Poder Público negligenciou grande parte dos jovens em idade escolar. Hoje, a realidade é bem diferente: esse prédio verde¹ surgiu em localidades que sequer contavam com uma estrutura mínima de equipamentos urbanos e/ou saneamento básico. Logo conquistou o respeito desses municípios. Ganhou espaço, tempo e lugar no cotidiano de lugares pacatos.

Percebe-se que a década de 1990, significou o desmantelamento² da RFEPCT. A redução do número de vagas demonstrou claramente que o objetivo era precarizar e reduzir ao máximo e, quem sabe, extinguir esses educandários. Não é por acaso que, ao longo dos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram fechadas diversas instituições federais que ofertavam educação profissional e técnica. Essa realidade começou a mudar a partir do início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando um grande projeto de educação profissional passou a ser uma das principais bandeiras educacionais do país, juntamente com a criação e interiorização das universidades. Podemos falar que foi no ano de 2003, que, por meio da Portaria nº 2.736/2003³, que a RFEPCT passou por um grande processo de modificação, pois, por meio dela, foi possível revogar as políticas devastadoras da década de 1990, e possibilitou a criação dos IFES.

Essa mudança no entendimento do que é Educação Básica, e que é possível atrelar uma formação propedêutica com uma formação profissional para o trabalho, fez com que a realidade de muitas localidades mudassem. Hoje a formação integral dos jovens com o EMTI proporciona diversas possibilidades, seja o ingresso no mundo do trabalho, seja na continuidade da vida acadêmica no Ensino Superior. Apesar de atender às demandas sociais, reconheço que, muito mais do que isso, a atual política busca também atender às demandas emergentes das necessidades produtivas.

O que estava se buscando era a nova integração entre a Educação Básica, ou seja, o EM, com a Educação Profissional Técnica. Para que esse modelo constitua-se em política pública educacional, foi necessária uma série de modificações, uma vez que a nova proposta pretendia atender ao território nacional em sua amplitude. Apesar de os trabalhos terem iniciado ainda no

1 Faço relação da construção dos campus dos IFES que, em sua grande maioria, são pintados com a cor verde. Ao serem instalados em municípios do interior, são facilmente identificados. Basta solicitar informação a qualquer transeunte que, em grande parte, sabe onde está localizado o IF. Para essas localidades, a realidade educacional passa a ser resignificada. Diferentemente das outras instituições de ensino dos municípios, os prédios do IFES são novos e modernos, normalmente de dois ou três andares, por isso se diferem das demais escolas públicas.

2 Para saber mais sobre as políticas neoliberais para a educação profissional consultar a PL nº 1.603, o Decreto nº 2.208/1997, a Portaria de nº 646/97, entre outros.

3 Revogava a Portaria de nº 646/97, a qual determinava a limitação da oferta de vagas para o Ensino Médio a 50%, no máximo, das vagas oferecidas para os cursos técnicos de nível médio nas instituições federais de educação tecnológica, as quais conjugavam Ensino Médio e Educação Profissional.

início de 2003, os resultados diretos dessa nova estrutura ganharam forma somente em 2008. No referido ano, a RFEPT passa por um grande marco histórico: o governo Lula, com a Lei nº 11.892/08, criou 38 Institutos Federais (IFES) e, além desses, prometeu a criação de mais 150 *campi* até o final de 2009. Além da mudança de nomenclatura, sob o regime da nova lei, permitiu que as instituições ligadas à RFEPT passassem a ofertar a educação nos mais diversificados níveis: desde o Ensino Médio Técnico Integrado, passando pelo Ensino Técnico, Tecnólogo, Graduação e Pós-graduação, promovendo a verticalização e a integração da educação profissional, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. Além dessas premissas, o artigo 6º da referida lei rege sobre o aproveitamento da estrutura das instituições, uma vez que, com a criação dos IFES, otimizam-se a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Lei 11.892/08, art. 6º).

Percebe-se que as principais finalidades dos IFES estão associadas às demandas econômicas e a formação da força de trabalho qualificada. Dessa forma, fica claro que, prioritariamente, os IFES ofertam o Ensino Médio Técnico Integrado (Ensino Médio + Ensino Técnico), visando à consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008). Além do viés econômico, percebe-se que os IFES têm como característica o desenvolvimento social local e regional, pois pretendem contribuir com a redução das desigualdades sociais e regionais, proporcionando para muitos jovens uma educação de qualidade voltada para o mundo do trabalho (Figura 2).

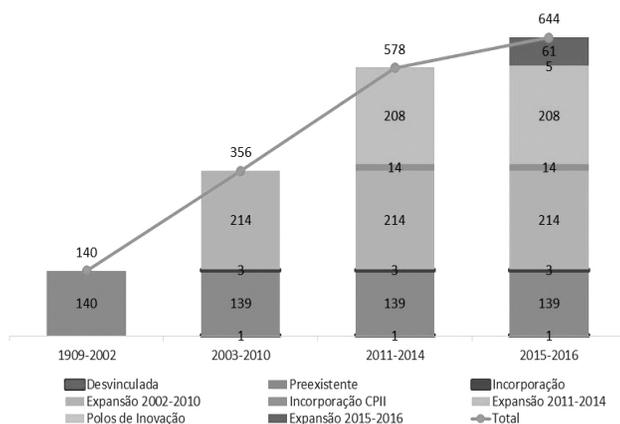
A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. A Figura 1 revela que ocorreu um grande crescimento em número de *campi* de instituições da RFEPT. Muito mais que proporcionar a implementação, destaca-se que essa expansão ocorreu de maneira a atender municípios que, até então, não contavam com a presença desses educandários.

Somente em IFES são 38 instituições, com mais de 600 *campi* presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio Integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. A proposta é levar o desenvolvimento e a qualificação de mão de obra

para desenvolver os arranjos produtivos locais. Não significa que, por ter uma formação para o trabalho, o cidadão irá se formar para apertar um botão ou está fadado a permanecer neste local pelo restante da vida. Pelo contrário, os IFES representam muito mais que qualificação nesses locais, pois formam um cidadão trabalhador livre, crítico e consciente das transformações sociais. Assim, ele estará pronto para atuar nos diferentes segmentos econômicos, com a intencionalidade e autonomia que são necessárias para o exercício de uma cidadania plena.

A demanda atendida pelo campus serve como uma oportunidade de promoção da formação humana por meio dos estudos. Desta forma, é plausível inferir que a educação tem sim a função de ascensão social. É presumível que, se não fosse o IF, muitos desses estudantes estariam à margem do processo de ensino formal ou estudariam à noite para poder trabalhar ao longo do dia – prática comum na região – fazendo dos estudos algo secundário. Por meio do EMTI, é possível desenvolver estudantes que, além da formação básica, estarão prontos para atender a demanda econômica local, podendo ingressar no mundo do trabalho logo após o término do curso. Desta forma como nós, professores de Geografia, percebemos essa dinâmica? Como os jovens, que estudam no IF percebem esse fenômeno? É um pouco desses elementos que iremos tratar.

Figura 1: Gráfico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades⁴



Fonte: Expansão da Rede Federal. Site da Rede Federal – MEC, 2017.

4 No referido levantamento, levam-se em consideração todas as instituições da RFEPCT, compostas pelos IFES, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, os *campi* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Os números são da última atualização do MEC, que ocorreu em 27 de maio de 2016.

Desembarque em Barracão/PR

Qual a influência da fronteira nas relações educativas? Como os jovens fronteiriços percebem a importância do IF aqui? As escolas são também espaços de socialização que são marcados pelas distintas identidades e pela grande pluralidade cultural. O ambiente fronteiriço torna essa realidade muito mais evidente. O espanhol não é língua estrangeira, pelo contrário, é língua familiar que, muitas vezes, é usada no cotidiano dos jovens.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia Escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontece (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Infere-se, por conseguinte, que as vivências no cotidiano são transmitidas para o ambiente escolar. Por mais que possamos ver o contrabando e o descaminho de forma criminosa, para esses jovens e demais munícipes, isso está ligado ao cotidiano e à experiência deles, já que significa sustento e, muitas vezes, ascensão social. Outro fator muito comum na fronteira e que se reflete na situação escolar são os núcleos familiares constituídos por diferentes nacionalidades. Isso enriquece e torna a escola um espaço único. As cidades estão tão próximas, sendo facilmente confundidas. Ao transitar pela Tri-Fronteira muitas vezes não sabemos em qual delas estamos circulando.

Dessa forma, torna-se fundamental conhecer a dinâmica na qual meus alunos estão inseridos para poder ensinar Geografia de forma contextualizada com a realidade local. Estar no cotidiano de uma fronteira seca nos permite conviver com elementos que até então eram extremamente distantes para mim. Os marcos divisórios distribuem-se ao logo da paisagem urbana. Kaercher (1999) afirma que, juntamente com outras disciplinas escolares, a Geografia pode ser um instrumento preciso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola desligada do cotidiano.

Nada é mais comum do que nos localizarmos a partir do Sol. Porém, aqui no Oeste do Brasil, o começo pode estar no Oeste, ou seja, no pôr do Sol. Para o cotidiano, o Sol marca o início e o fim de um dia. Para me movimentar ao longo da pesquisa, lanço a pergunta-base que servirá para o desenvolvimento da mesma: “Quais significados são atribuídos pelos jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão ao EMTI e à disciplina de Geografia?”.

A partir disso, parte-se do princípio de que, em um primeiro momento, esses jovens buscam a qualificação profissional para o mundo do trabalho e, de forma secundária, o término da formação básica. Dessa forma, o processo

de ingresso e estada no IF vai de encontro a uma relação com o trabalho e a formação para o futuro profissional. Uma vez que o IF busca atender uma parcela de jovens em regiões periféricas em diversos aspectos, especialmente no que tange à formação básica e profissional de nível médio, a proposta do EMTI visa possibilitar um futuro aos jovens que não esteja atrelado ao trabalho precoce⁵ e, como consequência, ao abandono dos estudos.

A Geografia deve falar e ouvir as pessoas: os jovens e seus anseios

Para conhecer o que motivou os jovens da fronteira a estudarem no IF e, conseqüentemente, formarem essa primeira turma, organizei três encontros propostos na forma de grupo focal. Em cada encontro, os jovens produziram uma carta, na qual expressaram suas motivações, anseios e demais aspectos que consideravam relevantes para estarem estudando ali. Para Kaercher (2010), a Geografia deve falar de pessoas. Assim, para falar, primeiro deve-se ouvir. Ou seja, percebo e concebo a educação como uma troca minha com os jovens estudantes. Quantas vezes paramos a aula e escutamos esses jovens? Raramente permitimos que eles se manifestem. Talvez isso tenha sido algo de que senti muita falta ao longo de minha vida escolar. Quando entrei em sala de aula, passei a exercer a escuta como concepção para ensinar. Com isso, criei vínculos com meus alunos. Por isso, trouxe para a pesquisa essa prática cotidiana: escutar esses jovens e seus anseios, suas angústias.

Esse momento foi marcado por olhar o outro: docente e jovens escutaram uns aos outros de maneira a se colocar no lugar do sujeito. Esse tipo de encontro oportuniza a reflexão. Freire (2003) ressalta a importância do diálogo como encontro dos homens que pronunciam o mundo, ou seja, um ato criador, transformador e humanizador. Dessa forma, além de escutá-los oralmente, eles tiveram a chance de se expressar por meio da escrita, o que permite a reflexão individual sobre determinado tema. É justamente nesse momento que o medo ou a vergonha de se expor frente ao grande grupo pôde ser superado, pois quando se escreve, as palavras ganham sentidos de uma grande narrativa que, para um leitor distante, pode expressar tudo aquilo que se pretende colocar. Assim sendo,

[...] nossa busca é ontológica, antes de epistemológica. Mais do que a necessidade de saber os fundamentos, seja da pesquisa científica, seja da Geografia ou da

5 Muito precocemente os jovens brasileiros oriundos das classes sociais menos favorecidas buscam a inserção no mundo do trabalho a fim de complementar a renda familiar e/ou garantir o seu próprio sustento. Tanto na periferia dos grandes centros, bem como em cidades de pequeno porte onde as atividades rurais ou ligadas ao comércio predominam, esse ingresso geralmente ocorre antes do término do Ensino Médio, o que muitas vezes corrobora para que esses jovens não concluem o Ensino Básico.

Educação, queremos falar sobre – não necessariamente responder – o que é ser (um bom) professor. Como um bom professor pode contribuir, não só com uma boa formação intelectual/cognitiva do seu aluno, mas também, e sobretudo, indo além do cognitivo, ajudar este aluno a pensar a sua existência, o seu papel como estudante/trabalhador/cidadão? Se a ação do professor faz diferença, qual é esta diferença? (KAERCHER, 2004, p. 47).

Qual foi a minha intencionalidade com as cartas? Foi, sobretudo, refletir sobre o meu ser docente e levar esses jovens a pensarem sobre o que os leva diariamente à escola, como esta os modifica e o que eles esperam desse lugar. Isto é, pretendo, com esse movimento de escuta, me existenciar e fazer com que eles se existenciem. Que ação posso criar para mobilizá-los? A proposta do capítulo, além de escutá-los por meio do grupo focal e das cartas, é tecer esses dois elementos como forma de conhecer e conceber a educação desses jovens. Ou seja, a partir de unidades complexas e multidimensionais, que são os jovens e a sociedade na qual eles estão inseridos, exercer o complexo pensamento que permitiu, ao mesmo tempo, criticar-nos, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente: eu e eles. Esse movimento propiciou meu crescimento e minha reflexão enquanto docente e pesquisador, visto que revelou as perguntas da pesquisa em questão e me propiciou autoconhecimento como docente: existenciar-me e perceber como minha existência reflete nesses jovens.

Ao longo dos três encontros busquei conhecer aspectos importantes para os jovens, tais como: com quem moram; por que estudam no IF; como se sentem no IF; o que gostam de fazer nas horas vagas; como veem a fronteira; quais locais frequentam na fronteira; a relação com o IF e o futuro; as aulas de Geografia hoje e no futuro; o que estarão fazendo daqui a cinco anos. A pesquisa se enriquece justamente aí, quando lanço meu olhar e, especialmente, minha escuta sobre esses jovens que, junto a mim, iniciaram uma caminhada nesse campus recém-criado, vivenciando, ainda, o período de implementação, formando a primeira turma do IF desse município fronteiro, localizado no extremo Oeste do estado. Eles vivenciaram a experiência de estudar no IF sem nenhum estereótipo ou vício.

João, o tempo andou mexendo com a gente: faletos de alguns aprendizados

Sonho e escrevo em letras grandes de novo pelos muros do país. João, o tempo, andou mexendo com a gente sim. John, eu não esqueço, a felicidade é uma arma quente. Queeeeeente, queeeeeente [...] (BELCHIOR, 1986).

Toda experiência nos renova. O tempo, igualmente, nos modifica. Sonho, escrevo e pratico a docência. Me existencio. Chegou o momento de

expor meus aprendizados e, como citado na epígrafe acima, mostrar o que o tempo mexeu comigo.

Aprendi, nos últimos dois anos de docência, que a dúvida e a reflexão fazem e sempre farão parte do meu cotidiano escolar. Passei a me mover na busca constante de “ser um bom professor” (KAERCHER, 2011). “Docenciar” é pesquisar. Na Academia aprendemos que, para pesquisar, precisamos nos afastar do objeto de pesquisa, pois só assim conseguimos ver melhor e de forma mais complexa, elencando melhor as possibilidades que tal objeto nos traz. Busco compreender a docência, a escola e o seu cotidiano. Mas como fazer isso se estou dentro de mim, de minha prática e da escola? Submerso nesse mundo e em seus vícios? Foi justamente esse o caminho da pesquisa. Por meio dos jovens e seus olhares sobre a escola, a docência e o EMTI.

Não posso compreender o outro, pois somente ele conhece suas vivências e trajetórias. A respeito disso, Ferry (2009) nos mostra que, por meio do pensamento ampliado, podemos nos preocupar e nos colocar no lugar do outro. E por que não fazer o outro se colocar no meu lugar? Com o outro posso me mover e refletir sobre minhas perguntas, dúvidas e angústias. Existenciar-me pelo outro, pois quem pode nos ver por inteiro é o próximo.

Com a pesquisa, ficou clara a relação de pertencimento dos jovens que cursam o EMTI no IF com os elementos da fronteira. Eles descrevem o lugar que habitam sempre relacionando pontos positivos. Ufanismo do viver próximo de outro país e as possibilidades que são geradas por essa localização, tais como realizar compras, conhecer pessoas e vivenciar outras culturas. Destacam ainda que, aos finais de semana e feriados, existe uma grande movimentação de turistas que realizam compras aqui. Com isso percebem que sim, a fronteira tem seus atrativos.

Os jovens criam relações com o espaço vivido. Por mais que exista um certo estereótipo da fronteira, suas precariedades em serviços públicos e até mesmo de lazer, o grupo, como um todo, revelou afeto com a Tri-Fronteira. Com exceção de um jovem, todos habitam esse local desde que nasceram e, por isso, nutrem afeto pelo lugar. Por mais que exista uma vontade gigantesca de sair dali, cursar o Ensino Superior, existe um sentimento de pertencimento muito forte deles com os elementos da fronteira. Algo que se destacou foi exatamente o sentimento de segurança. Aqui, não existe anonimato. Eu que cheguei de uma cidade como Porto Alegre, com mais de um milhão e meio de habitantes, todos sabem quem eu sou, qual é o meu carro, o que eu faço e quais são os horários que vou circular pelas vias. Em mim, tal fato, gerou um grande estranhamento. Mas para eles tudo isso é normal. É bom. É saudável e os deixam seguros.

Algo que até o momento da pesquisa nunca havia me atentado foi a questão da perspectiva familiar. Os jovens encontram-se na faixa dos 15

anos 17 anos. Ao relatarem sobre eles e seus cotidianos, revelaram que a presença feminina, especialmente de avós e irmãs, é mais significativa que a presença paterna. Até que ponto, para eles, a distância paterna pode afetar as relações sociais e de aprendizagem? Não que um núcleo familiar seja exclusivamente um espaço do sexo oposto. Pelo contrário. O que me chamou a atenção foi a ausência, em seus escritos, de uma referência a figura paterna em uma região erma, marcada pelo tradicionalismo patriarcal, por relações machistas e com a presença significativa das Igrejas. Fiquei pensando especificamente em alguns jovens que, muitas vezes, além de serem nossos alunos, são cuidadores da casa. Quando cobramos, em sala de aula, mais responsabilidade deles, não sabemos as responsabilidades que já assumiram no curto tempo de vida! A realidade e a trajetória de cada um, regularmente, é negligenciada por nós docentes.

É visível o esforço do Governo Federal em levar a educação profissional para o interior. Somente na última década ocorreu um processo de criação do IFES, por meio da Lei nº 11.892/08 e sua inteorização. De 2012 até o ano de 2016, saímos de 140 para 644 unidades. Somente dos IFES estamos falando em 608 *campi*. Até 2002, eram atendidos somente 119 municípios, hoje, são 568 municípios por todo o território do Brasil. Esse processo interrompeu um histórico de abandono e esquecimento. O resultado do projeto de interiorização dos *campi* construiu uma nova realidade em muitos lugares do Brasil. É fato que a promoção social por meio da educação jamais chegou em diversos lugares, visto que enquanto grandes centros contavam com educandários de grande prestígio (colégios, faculdades, universidades e demais instituições de ensino) que, em via de regra, gozavam de uma produção acadêmica de excelência, os jovens do interior não tinham sequer a possibilidade de acesso a essa realidade. Ascender na pirâmide social por meio da educação era para poucos que tentavam arriscar sua trajetória em outros municípios.

A nova configuração espacial dos IFES foi, sem dúvida, um fenômeno que possibilitou que jovens, como os de Barracão, de uma periferia urbana, tivessem contato com a vida acadêmica e o ensino público de qualidade. Muito mais que a qualidade no ensino e a possibilidade de realizar pesquisa – até mesmo com bolsa – o IF proporcionou que muitos deles conhecessem outras localidades: a participação em eventos de iniciação científica levou jovens que nunca haviam saído das localidades próximas para eventos em outras cidades.

Por tudo isso, o campus em questão dispõe de um prestígio muito grande frente aos munícipes: a grande maioria dos pais e/ou responsáveis que tem algum jovem na idade escolar sonha em vê-lo estudando no IF, considerado o melhor colégio de EM. Além de possibilitar a formação básica com qualidade, o jovem que aqui estuda, sai com a formação técnica em Administração, o que amplia suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

Muito mais que uma formação para o trabalho, o que o IF proporciona é uma relação de aprendizagem em todas as possibilidades: uma formação integral que o prepara tanto para um curso superior quanto para o mundo do trabalho. Qual educandário de Ensino Básico, no Brasil, proporciona aos jovens a possibilidade de estudar, pesquisar e participar de projetos de extensão?

São sujeitos do fazer cotidiano de um espaço acadêmico: fichamentos, resumos, referencial teórico, materiais, métodos, metodologias, artigos e demais conhecimentos acadêmicos já fazem parte do cotidiano escolar. (Esta parte ficou sem sentido). Saliento ainda que algo que chamou bastante a atenção, tanto quando cheguei na Tri-Fronteira, quanto ao longo de minha prática docente e agora na pesquisa, que o estudo é visto como uma maneira de prosperar socialmente e, conseqüentemente, financeiramente. Estudar no IF já se tornou sinônimo de status: os jovens que aqui estão passaram por um processo seletivo e estão tendo a oportunidade de um ensino diferenciado. Outro fator que leva os pais a incentivarem os filhos a estudar no IF é justamente a questão de oportunizar o estudo que eles não tiveram. Trata-se, conforme mencionado no texto, da presença do Estado em regiões periféricas. Além da implementação do campus, o programa Mais Médicos é outro exemplo de ação concreta do Governo Federal na Tri-Fronteira. São esses dois projetos que fizeram os municípios perceberem o quão importante é acreditar em um programa de governo. Além do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e a Agência dos Correios, eles passam a ver o Estado como propulsor de melhorias na qualidade de vida.

Para a grande maioria – dez jovens entre os doze do grupo –, o grande diferencial do IF está justamente na qualidade do trabalho docente. Quando questionados sobre o que faz com que percebam essa diferença, eles apontaram que as aulas são “boas e completas”. A disponibilidade dos docentes em sanar as dúvidas e dar atenção aos jovens foi muito lembrada: “Aqui os professores querem que a gente aprenda. Estão prontos para tirar as dúvidas da gente”. Embora dois jovens considerassem o ensino muito “puxado” e “cansativo”, em nenhum momento demonstraram ojeriza ou aversão ao fato de estudar aqui. Eles perguntam sempre sobre o mestrado ou doutorado dos professores, onde estudamos e o que estudamos. Eles admiram isso e, ao mesmo tempo, reconhecem esse diferencial.

Além de destacar a qualidade das aulas e dos professores, eles lembraram dos projetos de pesquisa e das bolsas de estudos como elementos fundamentais para um ensino de qualidade: “Aqui aprendemos a pesquisar, ir a eventos e nos envolver com os professores”. Muito mais do que pesquisar, eles acompanharam o quanto os docentes buscam inserir os projetos em diferentes editais, bem como os esforços realizados no sentido de buscar mais bolsas. Além das bolsas, os jovens lembraram dos auxílios que recebem,

destacando o auxílio transporte e o alimentação, que contempla seis dos doze jovens. Percebi, de forma direta, como o suporte governamental faz a diferença. Provavelmente, se não fossem esses auxílios, alguns não estariam no IF. O investimento que é feito garante que eles estejam ali e, muitas vezes, passem o dia no campus. Eles valorizam isso de forma clara. Desta forma, o IF é construtor de topofilia neles: a relação de afetividade com o espaço escolar, com os docentes e com os projetos cria um ambiente de construção do conhecimento, despertando neles um sentimento de pertencimento lindo e revelador. Algo que certamente contribui para o seu desempenho e dedicação na vida escolar. Sentir-se bem em um espaço é fundamental. Pertencer a ele, é único.

Juntamente com isso, destaco que, no IF, esses jovens acabam tendo condições materiais para estudar. Juntamente com a política de cotas, que fornecem acesso aos jovens oriundos de camadas populares que não teriam condições iguais de concorrer no vestibular, os auxílios e bolsas fazem toda a diferença no acesso e na permanência desses jovens na escola. Essas políticas reduzem os índices de evasão e oferecem condições para esses estudantes que, em muitos casos, precisariam trabalhar. A educação como política pública produz resultados.

Grande parte dos jovens, ao ingressar no IF, não buscam, diretamente, a formação técnica. Eles estão ali pela qualidade do EM e, conseqüentemente, acabam cursando o EMTI. Esse direcionamento está intimamente associado ao prestígio do campus em uma cidade que, até então, não contava com um educandário público que primasse pela qualidade. Sei que o corpo técnico e docente das escolas estaduais e municipais certamente prima (ou gostaria de primar) pela qualidade, mas o Estado não lhes dá as condições mínimas necessárias. Portanto, muito do reconhecimento do IF passa pelas condições de trabalho docente dos servidores. Muito revelador foi que a grande maioria dos jovens realizou o processo seletivo e, conseqüentemente, foi estudar no campus por iniciativa dos seus responsáveis. Talvez por ser a primeira turma, creio que a região ainda desconhecia do que se tratava a instituição e que tipo de ensino iria ocorrer, visto que nessa primeira turma não foram preenchidas as 40 vagas no processo seletivo. Houve um sorteio público para preencher as vagas remanescentes.

Já nos dois últimos processos seletivos, ocorreu um aumento significativo da procura. Mesmo que a formação técnica não seja objetivo da grande maioria – apenas dois pensam em trabalhar como técnicos em administração –, eles reconhecem que o EMTI proporciona uma qualificação profissional que certamente irá ajuda-los no futuro profissional. Destacaram, também, que é por meio do EMTI que eles passaram a ter contato com a pesquisa e produção acadêmica, o que auxiliará em uma futura trajetória no ensino superior.

Outro fator relevante é o entendimento deles quanto às disciplinas específicas de Administração presentes no currículo do EMTI: através delas, eles criam relações com o cotidiano profissional, como a parte de gestão de pessoas, processos gerenciais e outras disciplinas ligadas ao eixo de Administração e Negócios. Destaco, com isso, que o EMTI vem cumprindo seu papel de construir uma educação e formação centrada no desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana: vencer a formação mecânica, baseada em conteúdos, currículos e propostas que reduzem o ensino. Desta forma, entende-se que o EMTI possibilita uma educação voltada para a perspectiva de vivências, possibilitando um ambiente emancipador, crítico e fértil, onde muito mais que prepará-los de forma passiva para o mundo do trabalho, busca-se torná-los sujeitos de suas aprendizagens.

Um discurso socialmente difundido é o de que os jovens não gostam do ambiente escolar e não querem estar na escola. Percebi, em meus estágios de graduação na Rede Pública Estadual, que estar na escola e socializar com os demais jovens é prazeroso, porém estar em sala de aula não. Algo triste que muito me chocou. Diferentemente do que vivencio hoje, os jovens daqui revelaram, com a pesquisa, um sentimento gratificante em relação ao educandário que frequentam, visto que os doze jovens foram unânimes ao afirmarem que gostam muito de estudar no IF. É impressionante como jovens de 15 ou 16 anos conseguem deixar evidente como se sentem bem no ambiente escolar. Escutar de um jovem que “adora estudar lá”, referindo-se ao campus do IF é mágico. Percebi que todos sentem-se acolhidos, talvez por isso a admiração pelo IF, pois estudar aqui é diferente das “escolas normais” (*sic*). Somos anormais aqui no IF? Satisfatório escutar isso enquanto docente do campus, triste ouvir isso como educador.

Os jovens destacaram o que superou suas expectativas e o motivo disso. Impressionante perceber como eles destacaram a diferença do trabalho docente: “os professores são experientes”, “professores ótimos”, “professores dão atenção” e, o que mais me chamou a atenção foi a observação de um jovem que apontou que “os professores são exclusivos”. O fato do IF ofertar um ensino de qualidade, para eles, passa pelo corpo e trabalho docente. Tanto na conversa do grupo focal como nas cartas, eles relacionam sempre a escola ao docente. Em nenhum momento falaram – nem positiva nem negativamente – sobre a estrutura física, recursos e materiais disponíveis. Escola só existe com professores e educandos. Essa é a base. Quadro e giz.

A valorização do ofício docente passa pelo reconhecimento e pelas condições fornecidas para o trabalho. Condições não são necessariamente materiais ou físicas. Pelo contrário. Nossa estrutura ainda está bem aquém dos demais *campi*. Um prédio de uma antiga faculdade que durou poucos anos e logo foi federalizada, que seria fechada e, talvez por isso, a mantenedora

não se preocupou em fazer manutenções básicas nos últimos anos. É possível afirmar que ainda temos uma estrutura bastante precária, o que em nenhum momento consistiu em um fator relevante para esses jovens. Quando falo em condições de trabalho me refiro ao fato de, em sua grande maioria, os docentes do campus trabalharem no regime de dedicação exclusiva. Isso permite que nos dediquemos apenas a este educandário, com um limite máximo de 16 horas em sala de aula. Temos reservado, também, dentro de nossa carga-horária de ensino, o espaço para atendimento aos acadêmicos, um espaço para planejamento didático e uma carga horária para a pesquisa.

Os jovens passaram a enxergar o professor como um ser intelectualizado: pesquisa, pensa, ensina e estuda a sua ciência. Além disso, a proposta dos projetos de pesquisa e/ou extensão, na qual os jovens estão inseridos – alguns de forma voluntária e outros como bolsistas – aproxima ainda mais os discentes dos docentes permitindo, assim, uma constante interação. Os jovens destacaram inúmeras vezes o fato dos professores escutá-los, ou seja, os atenderem em pequenos grupos ou até mesmo individualmente para sanar suas dúvidas. Essa relação aproxima e humaniza o aprender. Quantas vezes sai correndo de uma escola para a outra? Quantas vezes os professores conseguem sanar dúvidas de maneira rápida na porta da sala de aula ou até mesmo no intervalo entre as aulas? A rotina exaustiva e a carga-horária elevada certamente prejudicam o trabalho docente, bem como os deslocamentos entre mais de uma escola. A valorização e as condições de trabalho docente que os IFES trouxeram, especialmente para o EM, são visíveis pelos jovens. No início eles achavam muito estranho e questionavam sempre: “Mas professor, tu só da aula aqui?”. Com o tempo, perceberam e entenderam, passando a se envolver nos projetos de pesquisa. Hoje, eles compreendem perfeitamente o que é a dedicação exclusiva e qual a sua importância. Sentem isso como algo positivo.

Em relação as aulas de Geografia, os jovens consideram, em sua grande maioria, que elas servem para as provas como o ENEM. Em um primeiro momento, acreditei estar sendo muito conteudista, entretanto, sempre questiono sobre questões ligadas ao ENEM, e saliento que em qualquer disciplina, quando eles quiserem saber como determinado conteúdo irá aparecer na prova do ENEM, devem perguntar para o professor para que ele apresente uma aplicabilidade do conteúdo no cotidiano. Em todos os momentos, busco focar na relação da Geografia com eles, com suas vivências e seus cotidianos. Isso fez com que esses jovens afirmassem, em suas palavras, que as aulas de Geografia contribuem para “entendermos o que ocorre aqui”.

Meu esforço em relação a vivenciar a Geografia foi retribuído nesse momento. Por mais que dois jovens não tenham falado sobre as aulas e a Geografia – o que me frustrou um pouco – percebi que nove dos jovens, conseguiram estabelecer relações entre as aulas, seu cotidiano e a Geografia. Talvez eu

tenha conseguido levá-los ao pensamento ampliado, ao menos em parte. O grande legado certamente ficou por conta do uso do mapa-múndi. Temos o dever de estar com ele em sala de aula. Dar liberdade para os alunos viajarem e constituírem seus espaços. Não podemos nos esconder atrás de um livro didático e ignorar a Geografia que está ali, visível pela janela. Não posso ignorar as construções e os saberes geográficos de meus alunos: a Geografia da janela. Saber que apesar das adversidades encontradas nessa jornada estou conseguindo estabelecer uma relação com esses jovens e, ao mesmo tempo, inserir signos em suas trajetórias, faz com que eu me sinta plenamente realizado.

Embarcar em Porto Alegre, capital de um estado, e desembarcar em Barracão, uma cidade fronteiriça, interiorana e pacata, de outro Estado, me fez perceber não apenas que as horas podem passar devagar, mas também que a educação pode mudar significativamente um lugar. Percebi, na prática, que os jovens ensinam, aprendem e transformam. Eles olham, refletem e opinam. A transformação reside justamente no fato desses jovens saírem dessa experiência modificados. Hoje, estudar, pesquisar e vislumbrar o Ensino Superior já faz parte da realidade dessa fronteira. O pôr do Sol na Argentina não nos deixa esquecer que, o que para muitos seria o fim, para nós é o início do território brasileiro. Talvez por isso esse fenômeno do ensino público, gratuito e de qualidade chegou somente agora, quando o governo passou a olhar e a investir em lugares remotos do nosso Brasil.

Espero que, na Tri-Fronteira, muitos jovens ainda possam desfrutar dessa oportunidade. Que nesse novo panorama político nacional, esse fenômeno denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia não seja precarizado. Que os jovens que vivenciam essa revolução saibam valorizar essa conquista e lutar por ela. Modifiquei-me com o olhar dos jovens sobre o IF, o EMTI e a Tri-Fronteira. Agradeço aos jovens que me acolheram e me modificaram. Guardarei com muito carinho no coração essa passagem. Muito obrigado.

Referências

BELCHIOR, A. C. G. **Alucinação**. Polygram/Philips, 1976. LP produzido por Marco Mazola. Universal Music, 1999. CD.

_____. **Um Show: Dez Anos de Sucesso**. Continental Music, 1986. LP produzido por Gravações Eletrônicas S.A.

_____. **2 é Demais!** Wea Music Brasil, 1996. CD.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 20/08/2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23/11/2015.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá Outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15/12/2015.

_____. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação e Cultura – SETEC/MEC. Dados sobre a Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 20/08/2016.

_____. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação e Cultura (SETEC/MEC). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20/08/2016.

_____. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 18/12/2015.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas: Papirus, 2012.

CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005

FERRY, L. **A Sabedoria dos Mitos Gregos: Aprender a Viver II.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Pergunta.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

_____. **A Geografia Escolar na Prática Docente: a Utopia e os Obstáculos Epistemológicos da Geografia Crítica.** 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia.** In: CASTROGIOVANNI, A. C. CALLAI, H. C, SCHAFFER, N. O, KAERCHER, N. A. **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 175-190.

_____. **Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as Geografias do Manoel e do Nestor na Busca do bom Professor.** In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS,

R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 203-231.

_____. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de Vento o Gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz**: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 18/09/2016.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Cabeça Bem-feita**: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Ensinar a Viver**: Manifesto para Mudar a Educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2015.

SILVA, P. R. F. de A. **Rumos de um Professor Contemporâneo**: a Epistemologia Genética e o Pensamento Complexo. São Caetano do Sul: Lura Editorial, 2015.

Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia

*Victória Sabbado Menezes;
Nestor André Kaercher*

Resumo

O presente artigo visa investigar a epistemologia do professor de Geografia. Ou seja, conhecer as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia do município de Pelotas/RS. O caminho metodológico é constituído pela revisão bibliográfica e pesquisa de campo (observações de aulas e entrevistas por pautas). A pesquisa revelou a existência de uma contradição e um pluralismo epistemológico tanto nas concepções teóricas quanto na ação pedagógica, de maneira que não há uma única corrente da Geografia e da Educação sobre a qual os sujeitos se apoiam. Percebeu-se uma fragilidade teórica principalmente no que diz respeito à raiz epistêmica da Geografia, o que gera práticas alicerçadas na ideia do conteúdo como fim do processo educativo. Portanto, torna-se importante repensar nossas concepções a fim de desenvolver uma prática reflexiva, o que pressupõe a necessidade de estudo e diálogo constante entre os educadores, sejam eles iniciantes ou experientes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Epistemologia do professor. Formação docente.

Abstract

The present article aims at investigating the epistemology of the Geography teacher. That is, to know the epistemological conceptions of Geography and Education that support the educational practices of teachers and academics of Geography in the municipi-

pality of Pelotas, RS. The methodological path is constituted by the bibliographical review and field research (observations of classes and interviews by lists). The present research has revealed the existence of a contradiction as well as an epistemological pluralism, both in theoretical conceptions and in pedagogical action, in a way that there is not only one stream of Geography and Education on which subjects support themselves. It was noticed some theoretical fragility when it comes to the epistemic root of Geography, which generates some practices based on the idea of content as the end of the educational process. Therefore, it is important to rethink our conceptions in order to develop some reflexive practice, which presupposes the need of constant study and dialogue among educators, either they are beginners or experienced.

Keywords: Geography Teaching. Epistemology of the teacher. Teacher training.

A reflexão concernente ao ensino de Geografia torna-se premente, tendo em vista o que se tem lido e observado nas escolas. Há quem afirme que o ensino de Geografia está em crise, porém deve-se considerar um contexto mais amplo, ou seja, a Escola está em crise no que diz respeito ao exercício de sua função social. Critica-se a Escola por permanecer estagnada em um determinado período histórico que não corresponde à atualidade, pois tem formado sujeitos com dificuldades de desenvolver uma leitura crítica do mundo e atuar no contexto hodierno. Muitos professores também são alvo de críticas ao desenvolverem práticas tradicionais e reprodutivistas que não colaboram para que os educandos sejam capazes de enfrentar o mundo complexo. Contudo, ressalta-se que mais do que pensar nas práticas pedagógicas, é necessário pensar o que está por detrás delas: o que as origina, o que as fundamenta. A isto, que se propõe investigar o presente artigo.

A principal inquietação parte da afirmação de Kaercher (2004, p. 285): “Cada concepção epistemológica – seja de Geografia, seja de Educação – leva a uma prática educativa. E todos têm essas concepções, ainda que subjacentes”. Tem-se o intuito de estudar quais são estas concepções, como se refletem na prática docente, como são formadas. Logo, tem-se a seguinte inquietação: “Quais as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia?”.

Pressupõe-se que toda prática do professor provém das concepções que ele apresenta, isto é, vem de determinadas linhas teóricas da Educação e da Geografia, embora muitas vezes o mesmo não tenha consciência disso. Ao constatar deficiências no ensino de Geografia, salienta-se a necessidade de pensar as concepções teóricas que sustentam o fazer pedagógico dos educadores.

Os sujeitos que participaram da pesquisa são formados por dois grupos distintos: professores de Geografia em serviço e licenciandos em Geografia. Tem-se o intuito de analisar os professores para que se possa identificar suas concepções epistemológicas e compreender alguns elementos que caracterizam o ensino de Geografia na realidade atual. Também fazem parte do estudo os licenciandos em Geografia, pois eles serão os professores que estarão em sala de aula “amanhã”. Serão esses que irão definir a Geografia que será ensinada.

Este artigo, cujos eixos basilares são o Ensino de Geografia e a Formação Docente, pretende contribuir com professores e futuros professores de Geografia. Tem-se o intuito de, a partir das considerações aqui explicitadas, refletir sobre o quadro atual do ensino de Geografia e pensar como a formação inicial pode auxiliar no processo de formação de educadores que estejam seguros com suas práticas e tenham clareza no que diz respeito aos pressupostos que as fundamentam. Discutir a epistemologia do trabalho docente é fundamental para que os educadores atentem para os pilares que sustentam seu fazer pedagógico e possam desenvolver práticas significativas aos educandos.

Entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar: será um atalho ou um desvio?

A Geografia Escolar possui uma história que está atrelada à própria historiografia da Geografia. Os discursos que foram e ainda são reproduzidos na escola provêm das correntes do pensamento geográfico. Para compreender o ensino de Geografia na contemporaneidade é preciso resgatar o processo histórico da Geografia, tanto a científica quanto a escolar. Cabe salientar que a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Em alguns períodos históricos verifica-se uma articulação entre estas duas vertentes, enquanto que em outros momentos essa relação é marcada pela assimetria, pelo descompasso e pelo distanciamento. Diante disso, a música de Zeca Baleiro (2000) auxilia na reflexão a respeito desta relação paradoxal entre Geografia Escolar e Geografia acadêmica quando questiona: “Qual é a parte da tua estrada no meu caminho... será um atalho ou um desvio?”.

A partir de 1930, houve a sistematização da Geografia como ciência através, principalmente, da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Universidade de São Paulo (USP). Cabe destacar que “antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas; ela foi, assim, antes de tudo, Geografia Escolar [...]. Porém, há uma relação e certa correspondência em suas trajetórias” (CAVALCANTI, 2012, p. 21).

A primeira corrente de pensamento, a Geografia Tradicional, refletiu-se na escola através de uma Geografia Enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. A realidade era concebida como algo estático, congelado. Foi inserida diretamente nos livros didáticos que serviam de apoio ao professor, expressa através da clássica divisão N-H-E (natureza-homem-economia).

Em meados do século XX, a Ciência Geográfica passou por transformações com o surgimento da corrente teórico-quantitativa. Conforme aponta Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 53), “a Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus”. Seu desenvolvimento se deu especialmente na Geografia Acadêmica, com pequenas intervenções na escola através dos livros didáticos. A partir de 1980, a corrente da Geografia Crítica se fortaleceu, buscando uma verdadeira renovação, representando um contraponto ao discurso tradicional e quantitativo. Com inspiração marxista e sustentada no materialismo histórico, a linha crítica tinha o intuito de desvendar a realidade e promover uma nova ordem social. A linha da Geografia Cultural, que ganhou força no final do século XX, na academia, não obteve uma inserção perceptível no ensino escolar. De acordo com Tonini (2006, p. 74), “na maioria dos livros didáticos, no entanto, a noção de cultura continua sendo transmitida pelos enfoques mais tradicionais”.

Constata-se, contudo, que foi o movimento da Geografia Crítica aliado a outros fatores que contribuíram para provocar uma renovação no ensino da disciplina. O contexto brasileiro a partir dos anos 1980, alterou-se, e simultaneamente ao fortalecimento da corrente crítica da Geografia, aconteceram mudanças no sistema educacional do país como, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Em paralelo ao movimento da Geografia Crítica desenvolveu-se o movimento da Pedagogia Crítica. Os pensadores de ambos os movimentos, defendiam pressupostos teóricos semelhantes, que possibilitou um terreno fértil para a discussão de uma renovação efetiva na educação, em geral, e no ensino de Geografia, em específico. Assim, a concepção de professor predominante, os cursos de formação docente e o currículo escolar foram questionados.

Entretanto, é necessário esclarecer que estes avanços supracitados eram mais notáveis na teoria e nos discursos do que nas práticas efetivas. Kaercher argumenta que:

O que veio posteriormente – GC e Pedagogia progressista –, embora com intenções mais democráticas, pelo menos no nível do discurso, com uma maior preocupação com o sujeito aluno, não conseguiu dar um salto de qualidade no que diz respeito a uma melhoria da aprendizagem do aluno e nem na construção de relações P-A mais efetivas. A GC e a Pedagogia Progressista trouxeram um grande número de *slogans*, palavras de ordem, boas intenções,

mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso (KAERCHER, 2004, p. 117).

A Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica foram movimentos importantes por apresentarem uma nova perspectiva e questionamentos sobre a realidade educacional em voga. No entanto, as mudanças que provocaram foram muito mais significativas e observáveis no plano teórico do que na ação pedagógica dos professores do Ensino Básico. Sendo assim, a discussão evoluiu no âmbito acadêmico, porém houve (e ainda há!) dificuldades de implementação no espaço escolar. Surge, então, o questionamento: “Por que a renovação da Geografia limitou-se à universidade e não se refletiu diretamente na escola?”.

De acordo com Straforini (2004), a construção da Geografia nas escolas ocorreu de forma verticalizada. Ou seja, não houve uma construção coletiva entre professores universitários e professores do Ensino Básico nem um diálogo entre os mesmos. O autor afirma que “na verdade, a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual” (STRAFORINI, 2004, p. 50). Este é o ponto-chave, o qual merece atenção: a ausência de uma construção intelectual fez com que os conteúdos, sob orientação da linha crítica, chegassem aos educadores de forma pronta. Isso não foi suficiente para modificar as práticas dos mesmos, visto que permaneciam assumindo posturas tradicionais.

No contexto contemporâneo, o ensino de Geografia continua apresentando as características de um modelo positivista e tradicional. Segundo Goulart (2011, p. 20), a maneira como “grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo”. Logo, a fase tradicional da Geografia Escolar ainda não foi superada, o que revela uma realidade preocupante. A reduzida incorporação da perspectiva crítica e cultural no ensino remete à reflexão a respeito da relação de desencontros entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, o que exige um repensar a formação inicial.

Os cursos de formação docente devem auxiliar no sentido de que o educador tenha clareza quanto às suas concepções epistemológicas de Geografia e de Educação. Propõe-se que esta discussão esteja presente no interior das disciplinas da licenciatura, pois mais do que o domínio do conteúdo, as estratégias metodológicas, o modelo de avaliação, por exemplo, também é essencial refletir acerca das bases epistemológicas do educador. Aliada a corrente de pensamento da Geografia que embasa a ação pedagógica do educador, deve-se apoiar também em uma orientação teórico-metodológica da Educação, tendo em vista que o encontro dos pressupostos da Geografia e da Educação irá

caracterizar o trabalho docente e poderá propiciar um ensino de Geografia crítico, reflexivo e, de fato, significativo para os educandos.

Por entre as concepções pedagógicas e epistemológicas da Educação: uma viagem aos nossos porões

Veiga-Neto (2012), recorrendo às metáforas bachelardianas, considera que àqueles que trabalham no campo da Educação devem interessar-se por toda a casa, isto é, pelo porão, onde estão enraizados os pensamentos, pelo piso intermediário, onde são desenvolvidas as práticas pedagógicas e pelo sótão, onde se encontram os sonhos e as utopias. Aparentemente, os professores já ocuparam a casa inteira, porém o autor ressalta que, numa análise mais atenta e aprofundada, uma boa parcela deles, tem se limitado ao piso intermediário e, no máximo, também ao sótão. Sendo assim:

Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por toda obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas, etc.). Afirmar isso seria um engano crasso! O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis (VEIGA-NETO, 2012, p. 276).

Conhecer nossos porões é imprescindível para que se desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com o discurso que se expressa. O papel do professor na atualidade será exercido plenamente se o mesmo estiver apoiado em uma epistemologia definida. A prática pedagógica não terá sentido nem para o educador nem para o educando se não estiver assentada em concepções claras do docente. Logo, reitera-se que não basta uma mudança metodológica, é preciso uma mudança epistemológica, “tanto da visão de Geografia (trocar informações soltas e estanques por alguma visão mais articulada à vida dos alunos), quanto de outra visão de Educação/Pedagogia (para que ensinar o que eu ensino?) [...]” (KAERCHER, 2014, p. 117).

Com base em Becker (1993, 2001), existem três modelos epistemológicos que podem caracterizar o fazer pedagógico do professor. Estes modelos correspondem à epistemologia empirista, apriorista e construtivista. De acordo com o autor, estas epistemologias relacionam-se à maneira como o educador entende o aluno, o que compreende por conhecimento, como concebe o processo de ensino-aprendizagem e como realiza seu trabalho. Cada epistemologia, conseqüentemente, implica no emprego de determinada peda-

gogia. Para Becker, os modelos pedagógicos são: pedagogia diretiva, não-diretiva e relacional.

Há aulas, cuja prática do professor restringe-se à mera transmissão do conteúdo, a relação professor-aluno ocorre de forma autoritária do primeiro sobre o segundo, de maneira que o educador detém o poder da fala, cabendo ao aluno permanecer em silêncio. Ao desenvolver esta prática, o professor acredita em uma epistemologia, qual seja: o empirismo. Assim, tudo o que o professor decide, o aluno deve executar sem provocar questionamentos e assumindo a passividade diante o processo educativo. Segundo esta epistemologia, o indivíduo, ao nascer, não apresenta nada de conhecimento, é como uma tábula rasa, uma folha de papel em branco.

O empirismo associa-se diretamente à pedagogia diretiva, na qual o processo de ensino-aprendizagem pauta-se na transferência de conhecimento. Este não pode ser problematizado, uma vez que os alunos recebem os conhecimentos transmitidos pelo professor como verdades absolutas. Por conseguinte, Becker (2001, p. 19) esclarece que o “ensino e aprendizagem não são polos complementares. A própria relação é impossível. É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode – ou deve – acontecer aqui”. A pedagogia diretiva baseia-se na memorização e na repetição dos conteúdos, além de auxiliar na manutenção do *status quo*. Isso ocorre porque a indagação e a problematização não são permitidas, pois o conhecimento do professor é inquestionável e entendido como um produto acabado que só pode ser reproduzido.

Esta perspectiva vai ao encontro de um ensino de Geografia pautado na corrente da Geografia Tradicional, na qual “a primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar e classificar em lugar de analisar e de interpretar. Esta característica é reforçada pelo enciclopedismo” (BRABANT, 1994, p. 18). Trata-se de um ensino descritivo, fragmentado e desvinculado da realidade. Dessa maneira, dificulta a possibilidade de ler criticamente o mundo e compreender o espaço geográfico em sua totalidade, pois se reproduz uma Geografia que dissocia os aspectos naturais dos aspectos humanos.

Diferenciando-se do referido modelo, há uma outra epistemologia que considera que as estruturas de conhecimento já vêm programadas na bagagem hereditária do sujeito. Esta diz respeito à epistemologia apriorista. Cabe esclarecer que apriorismo provém de *a priori*, isto é, aquilo que vem antes, tornando-se condição para o que virá depois. Nesse caso, o que vem antes é a bagagem hereditária do aluno. Desse modo, o sujeito já nasce com conhecimento que faz parte de sua herança genética.

A epistemologia apriorista implica na adoção de uma pedagogia não-diretiva. Se na pedagogia diretiva era o professor que atuava sobre o aluno,

na não-diretiva ocorre o contrário. O processo de ensino-aprendizagem tem como foco central a figura do aluno. Logo:

Uma pedagogia centrada no aluno pretende enfrentar os desmandos autoritários do modelo anterior, atribuindo ao aluno qualidades que ele não tem, como: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, especialmente na área de atuação específica do professor, e volume de informações devidamente organizadas, além, é claro, do domínio das didáticas (BECKER, 1993, p. 10).

Com base nesta epistemologia e pedagogia, o professor é um facilitador, deve apenas auxiliar o aluno. Não é o educador que assume toda a responsabilidade do processo pedagógico. Como o aluno já traz um saber de sua bagagem hereditária, o educador deve trazê-lo à consciência e complementá-lo. O papel do professor consiste em ajudá-lo neste processo, mas, para tanto, deve realizar pequenas intervenções. Logo, é o aluno que determina a ação do professor. A partir disso, aponta-se mais uma inquietação e dúvida: “Será que há mesmo alguma aula de Geografia em que o aluno determina o professor?”

Em contraponto às correntes anteriores, o autor apresenta uma linha teórica que defende outra perspectiva. Ou seja, o conhecimento não está no sujeito desde que nasce nem no objeto, no mundo físico ou social. A relação não é verticalizada do professor para o aluno ou do aluno para o professor. A ideia que prevalece consiste no processo de interação entre sujeito e objeto, o qual possibilita a formação do conhecimento. Este novo olhar para o conhecimento e para o processo de ensino-aprendizagem é sustentado pela epistemologia construtivista e pela pedagogia relacional.

Na epistemologia construtivista, o sujeito é ativo, ou seja, ele age sobre o objeto para transformá-lo, porém o processo não se esgota neste ponto. Além de transformar o objeto, o sujeito também transforma a si mesmo. Becker (2001) alerta que o construtivismo não é um método, uma prática, uma técnica de ensino ou uma forma de aprendizagem, mas trata-se de uma teoria. De acordo com o autor, é “uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeito neste mundo” (BECKER, 2001, p. 72).

A pedagogia relacional, que está relacionada à epistemologia construtivista, entende a relação professor-aluno de outra forma comparada aos demais modelos. Além da interação entre ambos para o desenvolvimento do processo educativo, o professor não toma decisões sozinho e impõe aos alunos, os quais devem aceitar passivamente. As propostas do educador são apresentadas aos educandos que podem manifestar sua opinião, bem como fornecer sugestões. Desse modo, a relação professor-aluno é fortalecida e o mesmo também

ocorre entre aluno-aluno. Salienta-se que nos três modelos pedagógicos verifica-se relação, porém em cada um ocorre de uma forma distinta dos demais.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, este deve superar sua proposta baseada na memorização e reprodução dos conteúdos se o professor estiver ancorado na epistemologia construtivista. Conforme Costella:

Construir o conhecimento geográfico é diferente de estudar Geografia de forma enciclopédica. Entender os acontecimentos refletindo sobre os fatos não significa memorizar os dados e assim apenas ter segurança em repassá-los. Entender os fenômenos é conseguir, a partir deles, desenvolver a condição de mobilizar o pensamento e conseguir assim aproveitá-los em diferentes situações. Entender um fenômeno ocupando-se do outro e ser capaz de reutilizá-lo sempre que for necessário aprender o novo requer atenção e reflexão. São essas ações que permitem a construção do conhecimento (COSTELLA, 2013, p. 65).

Um educador que se apoia em uma epistemologia construtivista e uma pedagogia relacional adota uma determinada postura em sala de aula. Ou seja, ele age no sentido de propor desafios, instiga as dúvidas e os questionamentos dos educandos. Enfatiza que não existem verdades absolutas, pois o que é considerado como verdade se refere à ideia hegemônica do momento, a qual precisa ser desmistificada. Mais que isso, o professor estimula a curiosidade e a criatividade dos alunos. Parte do pressuposto de que o sentido da educação não está na cópia e repetição, mas sim na criação e reflexão dos sujeitos.

É importante ressaltar que o educador tem seu fazer pedagógico amparado em uma determinada epistemologia, mas, muitas vezes, não tem consciência disso. Trata-se de uma epistemologia subjacente ao trabalho docente. Para superar práticas reprodutivistas e conservadoras, não basta a crítica ao modelo pedagógico. Torna-se premente que seja realizada também uma crítica epistemológica. De acordo com Becker (2001, p. 30), “a desmontagem de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica”.

Desse modo, é essencial atentar para a concepção epistemológica de Educação e de Geografia do professor, pois esta corresponde à raiz sobre a qual sua prática estará assentada. Evidencia-se, assim, a importância de se estudar a epistemologia do educador. Para que haja esta crítica epistemológica, os cursos de formação de professores devem estar alinhados com uma proposta de vigilância. Refere-se à vigilância no sentido do professor vigiar sua ação pedagógica, autoavaliar-se a fim de propiciar aprendizagens significativas, visto que “não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento” (MORIN, 2005, p. 10).

Das concepções e práticas dos sujeitos da pesquisa: a(s) epistemologia(s) docente(s)

Na pesquisa de campo, investigou-se as concepções teóricas de cinco professores e cinco acadêmicos de Geografia por meio de entrevistas por pautas e sua/s epistemologia/s da prática a partir de observações de suas aulas (total de 84 aulas). A principal constatação corresponde à existência de contradição epistemológica, percebida tanto no fazer pedagógico quanto nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados. Notou-se que principalmente as práticas pedagógicas não são orientadas por uma única vertente da Geografia e da Educação. Desse modo, não é possível classificar um professor como representante de um determinado modelo epistemológico e/ou pedagógico. A prática docente é muito mais que somente empirista ou apriorista ou construtivista, assim como a Geografia trabalhada muitas vezes não é exclusivamente Tradicional ou Quantitativa ou Crítica ou Humanista ou Cultural. Não é só, mas é *também*. Não é isso *ou* aquilo, mas é isso *e* aquilo. Logo, a prática pedagógica é composta de elementos provenientes de distintas correntes de pensamento, ainda que aparentem ser antagônicas.

Entre as correntes do pensamento geográfico presentes nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados estão: a Geografia Tradicional, a Geografia Crítica e a Geografia Humanista. A corrente tradicional foi identificada nas entrevistas a partir da ideia de Geografia como ciência de síntese e/ou como descrição da Terra. Essa perspectiva foi predominante no grupo de professores, mas também esteve presente nas afirmações de alguns acadêmicos.

A corrente crítica está relacionada aos argumentos apresentados de que a Geografia amplia a visão de mundo, permite uma reflexão sobre o espaço para entender as relações sociais e possibilita a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade. Essa concepção teórica de Geografia Crítica estava explícita nas falas de dois acadêmicos Jorge e Marcelo, e também no de uma professora.

A corrente humanista foi reconhecida nas considerações que defendiam uma Geografia ligada à vida dos alunos, às suas vivências e ao cotidiano. Deve-se ressaltar que foi mais comum encontrar concepções pautadas pela articulação entre Geografia Tradicional e Geografia Humanista ou entre Geografia Crítica e Geografia Humanista do que entre Geografia Tradicional e Geografia Crítica.

No que concerne à comparação entre os grupos de sujeitos, constatou-se que as concepções teóricas de Geografia dos acadêmicos são, em geral, orientadas por uma linha “mais crítica” do que as manifestadas pelos professores. Contudo, essa crítica não significa, necessariamente, que ponderam diferentes linhas de raciocínio. Chamou a atenção, o fato de ambos os grupos

apresentarem uma visão de certa forma confusa da Geografia, especialmente ao não salientar o objeto de estudo desta ciência e disciplina escolar. Do total de dez sujeitos, apenas quatro (três professores e um acadêmico) fizeram referência em algum momento da entrevista, à Geografia como estudo do espaço geográfico. Isso preocupa, visto que evidencia uma certa displicência com a raiz epistêmica da Geografia. Diante disso, a que fatores pode-se atribuir esta questão? Por que a falta de clareza sobre a definição de Geografia é mais presente entre acadêmicos do que professores? Que implicações isso pode acarretar nas práticas de ensino de Geografia na escola básica? Seria a formação inicial uma das responsáveis por tal carência nas concepções teórico-epistemológicas destes sujeitos?

Na relação entre concepção teórica de Geografia e epistemologia da prática, a literatura acadêmica reitera que, na maioria das vezes, as concepções teóricas são mais progressistas que as práticas educativas. Verificou-se esta realidade ao analisar o confronto entre teoria e prática dos acadêmicos, porém o mesmo não ocorreu com o grupo de professores. Este fato chamou a atenção e pode estar associado aos anos de experiência dos professores que, embora tenham um discurso mais conservador, desenvolveram uma sensibilidade para escutar e dialogar com os alunos, aproximando-se do conceito de “educadores” em vez de restringirem-se ao papel de “transmissores” de conteúdo.

Outro ponto que deve ser destacado refere-se à constatação de que o sujeito que apresenta uma concepção epistemológica de Geografia caracterizada predominantemente pela perspectiva crítica radical, por exemplo, não possui, necessariamente, uma concepção epistemológica de Educação Crítica e/ou Construtivista. Isso também se aplica à prática, ou seja, desenvolver um ensino de Geografia Crítica e/ou Humanista não elimina a possibilidade de praticar uma Educação assentada na epistemologia empirista.

Verificou-se que tanto os professores quanto os acadêmicos apresentam, em geral, uma visão conteudista de Geografia em sua ação docente. Teve-se dificuldade em perceber as perspectivas da Ciência Geográfica que embasavam suas práticas, tendo em vista o enfoque que concedia aos conteúdos curriculares. Na grande maioria das vezes, os conteúdos geográficos eram idealizados como fim do processo educativo. Percebeu-se que o grupo de acadêmicos era mais preocupado em abordar e, nas palavras de alguns destes sujeitos, transmitir os conteúdos geográficos aos alunos do que o grupo de professores. Este último, embora atentasse para o tratamento dos conteúdos, preocupava-se claramente com a formação humana, isto é, com a formação integral dos educandos. Essa questão foi observada em suas práticas, mas também ratificada por alguns destes professores nas entrevistas.

No que diz respeito às concepções teórico-epistemológicas de Educação, as ideias defendidas pelos sujeitos pesquisados compreendem as vertentes do

empirismo e do construtivismo. Cabe ressaltar que a epistemologia apriorista não esteve presente nas falas dos entrevistados nem nas práticas de ensino de nenhum deles. As concepções teóricas dos professores, com exceção de uma professora que defendeu o construtivismo, estão diretamente associadas à linha empirista. Isso porque, conforme analisado nas entrevistas e observado nas aulas, esses professores entendem o ensino como uma prática de transferência ou transmissão de conteúdo. Sendo assim, não houve um descompasso entre as concepções de Educação e as práticas educativas dos professores, pois ambas caracterizam-se pela epistemologia empirista.

Por sua vez, os acadêmicos apresentaram concepções referentes à epistemologia construtivista ao enfatizarem a importância do diálogo e defenderem a perspectiva de professor mediador, exceto um acadêmico, que considerava o ensino como transmissão de conhecimento. Dessa maneira, torna-se evidente a distinção das concepções teóricas de Educação entre o grupo de professores e o grupo de acadêmicos. O primeiro defende perspectivas mais tradicionais e conservadoras que o segundo. No entanto, é digno de nota que as práticas pedagógicas dos acadêmicos não se caracterizaram por ser tão construtivistas como os mesmos afirmaram nas entrevistas. Conforme observado em suas aulas de estágio, as práticas possuíam um caráter predominantemente empirista com nuances de uma epistemologia construtivista.

Deve-se assinalar que a visão que os acadêmicos têm sobre ensino e Educação é mais clara para os mesmos do que sua concepção de Geografia. Percebeu-se nas entrevistas que estes sujeitos estão conscientes do tipo de ensino que pretendem desenvolver, a postura que querem assumir enquanto professor e as estratégias metodológicas que buscam adotar. Contudo, o mesmo não ocorre em relação à sua visão de Geografia, pois não demonstraram em suas falas uma clareza quanto à definição de Geografia, a finalidade desta disciplina e como pretendem abordá-la em sala de aula. Por conseguinte, pode-se afirmar que as concepções teóricas de Geografia dos acadêmicos são mais confusas e menos fundamentadas que suas concepções de Educação. Entre o grupo de professores esta nítida discrepância não foi observada. Diante disso, supõe-se que a abordagem epistemológica da Educação foi melhor trabalhada ao longo do curso de formação dos acadêmicos do que as questões relacionadas à epistemologia da Geografia. Como a licenciatura pode fortalecer a discussão epistemológica da Geografia? Em paralelo, cabe aos acadêmicos buscarem, de forma autônoma, materiais complementares que lhes possibilitem um aprofundamento teórico que permita a (re)construção de concepções mais sólidas.

Observou-se nas aulas de acadêmicos e professores que, na grande maioria das vezes, as práticas construtivistas são pontuais. Principalmente os acadêmicos, que apresentaram concepções de um ensino mais crítico e cons-

trutivista, não conseguiram desenvolver comumente uma ação pedagógica condizente com seu discurso. Ainda há uma hegemonia do empirismo em sala de aula, mesmo quando o sujeito defende ideias contrárias a esta perspectiva, acarretando uma contradição entre teoria e prática. Isso ratifica o que Becker preconiza, pois ainda que os sujeitos se aproximem de outras posturas,

não conseguem superar totalmente sua epistemologia empirista. Numa palavra, todos os docentes são, pelo menos em algum grau, empiristas. Ela é, também, a postura mais claramente verbalizada; talvez por ser a que mais se aproxima do senso comum. Ou seja, é aquela que é professada aquém de qualquer questionamento (BECKER, 1993, p. 39).

E por que isso acontece? Atribui-se esta questão à naturalização do empirismo. Isto é, ainda que ao longo da licenciatura, o sujeito construa noções de uma Educação Crítica e passe a defender um ensino dialógico e pautado na construção do conhecimento, isso não garante que desenvolverá práticas educativas de acordo com esta linha de pensamento, uma vez que a formação inicial constitui apenas uma das fontes dos conhecimentos docentes. A história de vida escolar e as vivências como alunos, geralmente são marcadas pela presença da epistemologia empirista. Assim, as experiências empiristas na condição de aluno são muito mais frequentes que as experiências construtivistas. Logo, superar o modelo de formação da Educação Básica é extremamente difícil.

Por consequência, provocar esta desnaturalização do empirismo refere-se a um processo longo a ser realizado pelo sujeito educador. A clareza das concepções de Educação e de Geografia, bem como dos objetivos que se visa alcançar no ensino são necessários, porém insuficientes. É essencial que as concepções teóricas estejam articuladas à epistemologia da prática docente. Isso pressupõe superar a visão dicotômica entre teoria e prática. Desse modo, a prática não se restringe à aplicação da teoria. Pelo contrário, tanto a teoria quanto a prática produzem saber e são complementares. Nesse sentido, a formação inicial deve ser repensada a fim de formar um professor pesquisador e reflexivo, uma vez que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

No que se refere às práticas pedagógicas, deve-se destacar que o predomínio do empirismo não resultou na prática exclusiva de uma pedagogia diretiva. Os fazeres pedagógicos dos acadêmicos e professores não incluiu a pedagogia não-diretiva, mas caracterizavam-se por elementos da pedagogia diretiva e relacional. Foi demasiadamente positivo perceber que nas práticas de todos os sujeitos pesquisados não foi exercido o autoritarismo. Essa constatação representa um avanço significativo ao descrever uma relação muito boa, tranquila e, em muitos casos, próxima entre educador e educandos.

Entretanto, a boa relação observada entre os sujeitos da aprendizagem não era direcionada para efetivar uma interação mais intensamente cognitiva e a troca de conhecimento. Chamou a atenção que o diálogo dificilmente era estabelecido em sala de aula. Embora não houvesse uma relação autoritária e/ou coercitiva do professor sobre os alunos, percebeu-se muitas vezes certo conformismo de ambas as partes. Poucas perguntas eram elaboradas durante a aula, tanto pelos alunos quanto pelo professor, o que pouco estimulava a instauração do debate de ideias.

O trabalho de campo demonstrou que, embora observadas em raros momentos de aula, a curiosidade e a dúvida existiam sim na mente dos alunos. Esses elementos tão essenciais para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo aos educandos não foram eliminados, mesmo com uma tradição escolar que pouco estimula a formulação de perguntas. Torna-se necessário resgatá-los, de maneira que sejam oferecidas as condições que encorajem a expressão dos alunos quanto aos seus interesses, questionamentos e incertezas. No entanto, foi comum nas práticas educativas dos sujeitos pesquisados haver pouca exigência e provocação visando a participação dos educandos. Em raras ocasiões foram estimulados a sair de sua zona de conforto, o que impedia a instauração de uma tensão cognitiva. O conteúdo curricular era apresentado à turma sem ser problematizado, mas como algo pronto e acabado. Assim, sem a problematização não se desencadeava o confronto de pontos de vista e, conseqüentemente, as aulas transcorriam com pouca reflexividade. Eis aqui uma questão preocupante: preza-se o conteúdo e esquece-se da reflexão. Como desenvolver uma aprendizagem significativa sem reflexão?

Considerações finais

Ao longo do trabalho, salientaram-se alguns achados e pontos positivos, como concepções epistemológicas que representam o desejo de desenvolver um ensino crítico de Geografia, práticas pedagógicas caracterizadas por uma relação amigável entre professores e alunos, e abordagens geográficas relacionadas ao contexto local e à vida dos educandos. Desse modo, assim como se constatou algumas questões de natureza epistemológica que devem ser repensadas e alguns desafios para a formação do professor, também foram indicados caminhos, através de contribuições dos sujeitos da pesquisa, que podem ser experimentados na docência.

Buscou-se alcançar as raízes do fazer docente a fim de propiciar reflexões acerca da epistemologia do professor de Geografia, pois considera-se que mudanças nas práticas de ensino estão atreladas à mudanças do pensamento. Contudo, esse desejo de transformação somente é possível se for alimentado

pela utopia. Sendo assim, reivindica-se: por mais utopia e inconformismo no ensino de Geografia, tendo em vista que “somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos, nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser” (GALEANO, 1999, p. 15). Cabe a nós atentarmos para as amarras que pretendem imobilizar nossos movimentos docentes, assumirmos nosso inacabamento e atuarmos com coerência aos princípios que defendemos. Sejamos, então, mais autônomos e ousados na nossa maneira de estar no mundo para que se possa ser o que se quer ser.

Referências

- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o Cotidiano da Escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.) **Para Onde vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana**. Campinas: Papirus, 2012.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar Aulas de Geografia e sim Capacitar o Aluno para Diferentes Leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 63-74.
- GALEANO, Eduardo. **A Descoberta da América (que Ainda não Houve)**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e Ensino: uma Aproximação Necessária à Aula de Geografia. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011. p. 19-28.
- KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar na Prática Docente: a Utopia e os Obstáculos Epistemológicos da Geografia Crítica**. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de Vento o Gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 13-33.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o Desafio da Totalidade-mundo nas Séries Iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia Escolar: uma História sobre seus Discursos Pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. É Preciso ir aos Porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago, 2012.

ZECA BALEIRO. Quase Nada. In: ZECA BALEIRO. **Líricas**. Rio de Janeiro: MZA Music, 2000. CD.

A importância do tempo na leitura do espaço

**Reflexões a partir das espacialidades
e das temporalidades nas representações
dos alunos do 5º Ano no contexto
da Pré-História**

***Roselane Zordan Costella;
Cristina Pires Corso***

Resumo

O presente texto coloca a necessidade de discutir o compromisso do professor da área de Ciências Humanas em compreender o processo que envolve a cognição dos Sujeitos alunos, bem como o significado das representações que os mesmos produzem sobre diferentes recortes espaço-temporais, tomando-os como referência para a dinamização das práticas do ensino e da aprendizagem. Tal proposição encontra-se relacionada ao campo da Epistemologia Genética e à compreensão de como o conhecimento humano é construído para que possa ser: percebido, acompanhado e ampliado nos contextos em que os professores atuam. Refere-se à temática de uma dissertação de Mestrado em Geografia, na linha de pesquisa em ensino, que procurou investigar como os alunos do 5º Ano aprendem com base nas representações que produzem, a partir do recorte espaço-temporal da Pré-História, escolhido pelo encantamento e, ao mesmo tempo, os equívocos envolvendo a abordagem do tempo passado não vivido pelos alunos. Nesse sentido, as representações produzidas pelos estudantes são entendidas não como algo dado, mas construído, decorrente das interpretações e das experiências vividas. A escolha da Epistemologia Genética está pautada na crença de que o aluno constrói seu conhecimento a partir de inúmeras possibilidades e desafios, bem como do universo de experiências. Os resultados indicam que os participantes da pesquisa representam a Pré-História de forma imagética, influenciados pelos meios de comunicação, expondo uma noção restrita do contexto pré-histórico. A dificuldade de deslocamento temporal e a repre-

sentação afirmando a própria identidade, apresentando uma identificação com o presente e com o espaço vivido, também ficaram evidentes. A pesquisa aponta para a importância dos desafios cognitivos lançados pelo professor aos alunos, para que eles construam conhecimentos e estruturas cognitivas mais complexas que possam ser assimiladas e equilibradas fundamentadas nas simulações propostas em sala de aula.

Palavras-chave: Epistemologia Genética. Tempo. Espaço. Representação. Geografia. História.

Ao pensarmos na contribuição da Geografia e da História para a formação dos alunos que encontramos em nossas salas de aula, nos deparamos previamente com o compromisso de compreender o processo de construção do conhecimento e a sua relação com os conceitos de espaço e de tempo, estruturantes na Área de Ciências Humanas.

Diante dessa afirmação, iniciamos nossas reflexões fundamentadas na proposição de pensar sobre a cognição, que se configura como resultado da compreensão de fenômenos e da construção contínua e progressiva de uma organização mental do próprio sujeito, de patamar a patamar, diante do desafio de perceber o espaço materializado pela construção histórica ao longo do tempo.

Compreendemos que os conceitos são resultados de uma construção do pensar e reproduzem uma visão de mundo. Segundo Lesann (2009, p. 42), “os conceitos são constituídos pela acumulação de noções que são apreendidas ao longo do tempo. Desse modo, um conceito é pessoal e revelador da cultura e da experiência de vida de cada pessoa”.

Assim, ao pensarmos nos conceitos de tempo e de espaço vinculados ao saber geográfico, percebemos que sua estruturação origina-se de noções básicas que, ao serem continuamente trabalhadas em sala de aula, somam-se às experiências dos sujeitos, evoluindo progressivamente.

Todo o conceito relaciona-se a um processo de autoconstrução contínuo, segundo o qual “o conhecimento e a aprendizagem não constituem uma cópia da realidade, mas sim uma construção ativa do sujeito em interação com o entorno sociocultural” (CASTELLAR, 2006, p. 39), gerando a efetivação do ato de aprender, a partir de uma representação mental do objeto de estudo.

Ao relacionarmos essas ideias aos questionamentos apresentados pelos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental em nossas aulas, quando trabalhávamos questões históricas permeadas pelos conceitos de tempo e espaço, resgatamos os exemplos a seguir, que revelam a relação entre suas interpretações e suas representações impregnadas das temporalidades e das espacialidades próprias de suas vidas:

“Professora, o que vem primeiro: os reis e seus castelos ou os índios do Brasil? Se Deus criou o mundo, a vegetação, o homem, quem criou os dinossauros? O índio do Brasil viveu na Pré-História? E o Olimpo, faz parte da Pré-História? Os índios apareceram exatamente no mesmo momento que os primeiros hominídeos surgiram na Terra? Como Deus criou o homem se a Pré-História aconteceu antes de Cristo?”

Questões como essas, repletas de subjetividades e do imaginário das crianças, denotam uma sucessão de leituras a serem interpretadas na expectativa de compreender a estruturação espaço-temporal, as temporalidades de vida, os contextos e os cotidianos em que estes alunos estão inseridos, bem como a compreensão de como os alunos aprendem Ciências Humanas e constroem seus conceitos estruturantes, segundo as representações que produzem.

Em suas falas, observamos o encantamento e, ao mesmo tempo, os equívocos envolvendo a abordagem do tempo passado e não vivido pelos alunos, e as representações decorrentes das interpretações e das construções simbólicas produzidas pelos mesmos.

Percebemos, ainda, que o conhecimento que trazem para a sala de aula constitui-se numa representação já registrada previamente em suas mentes, fruto de suas experiências e da influência do meio em que vivem, tais como fatores que serão geradores de conceitos, diante das subjetividades de cada sujeito.

Para ilustrar o que foi exposto, apresentamos a seguir, alguns desenhos produzidos pelos alunos do 5º Ano, quando convidados a representarem a Pré-História enquanto um recorte espaço-temporal, partindo da seguinte colocação: “Feche os olhos e pense na época da Pré-História, como se você estivesse vivendo lá. Agora desenhe o que você pensou”.

Nosso interesse relaciona-se ao desejo de interpretar como os alunos compreendem a espacialidade e a temporalidade que contextualiza a Pré-História, ou seja, qual o significado dado pelos alunos a um espaço-tempo por eles não vivido, mas idealizado e dotado de particularidades que denotam, conforme Piaget e Inhelder (1993, p. 474) “uma ação interiorizada e não simplesmente a imaginação de um dado exterior qualquer, resultado de uma ação”.

Aos desenhos dos alunos segue um comentário referente às nossas análises, relativas às suas representações iniciais sobre a Pré-História.

Figura 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3

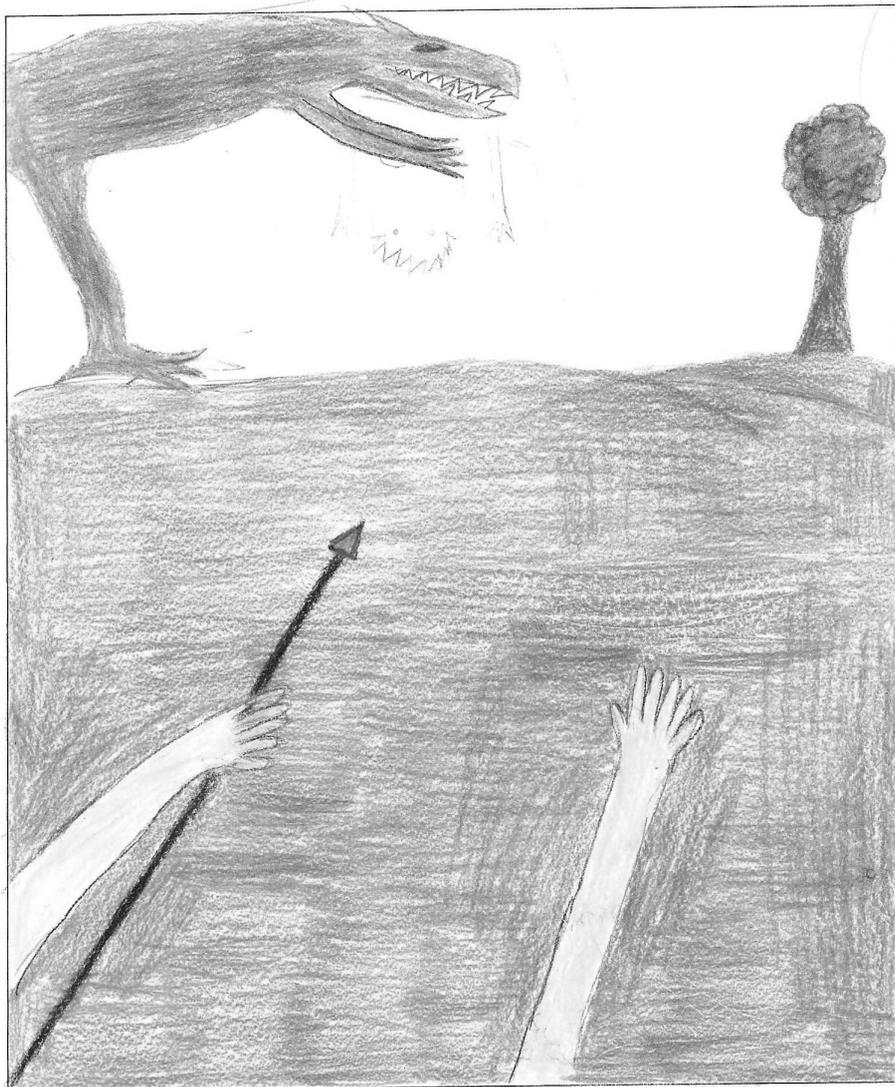


Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar as representações dos alunos nas figuras 1, 2 e 3, percebe-se a presença marcante de dinossauros no contexto da Pré-História, porém nenhum dos três alunos apresentou a figura humana neste cenário.

Nesse sentido, as representações figuram um recorte espaço-temporal que convencionou a Pré-História à figura dos grandes répteis predominando sobre a Terra, e sem nenhuma relação com a atividade humana.

Figura 4



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5



Nas figuras 4 e 5, os alunos não conseguiram desvincular-se da figura dos dinossauros, porém, representaram a figura humana presente no cenário da Pré-História. Há uma leitura equivocada em relação aos acontecimentos simultâneos, anteriores e posteriores, em que está presente a ideia de que os dinossauros conviveram com os humanos.

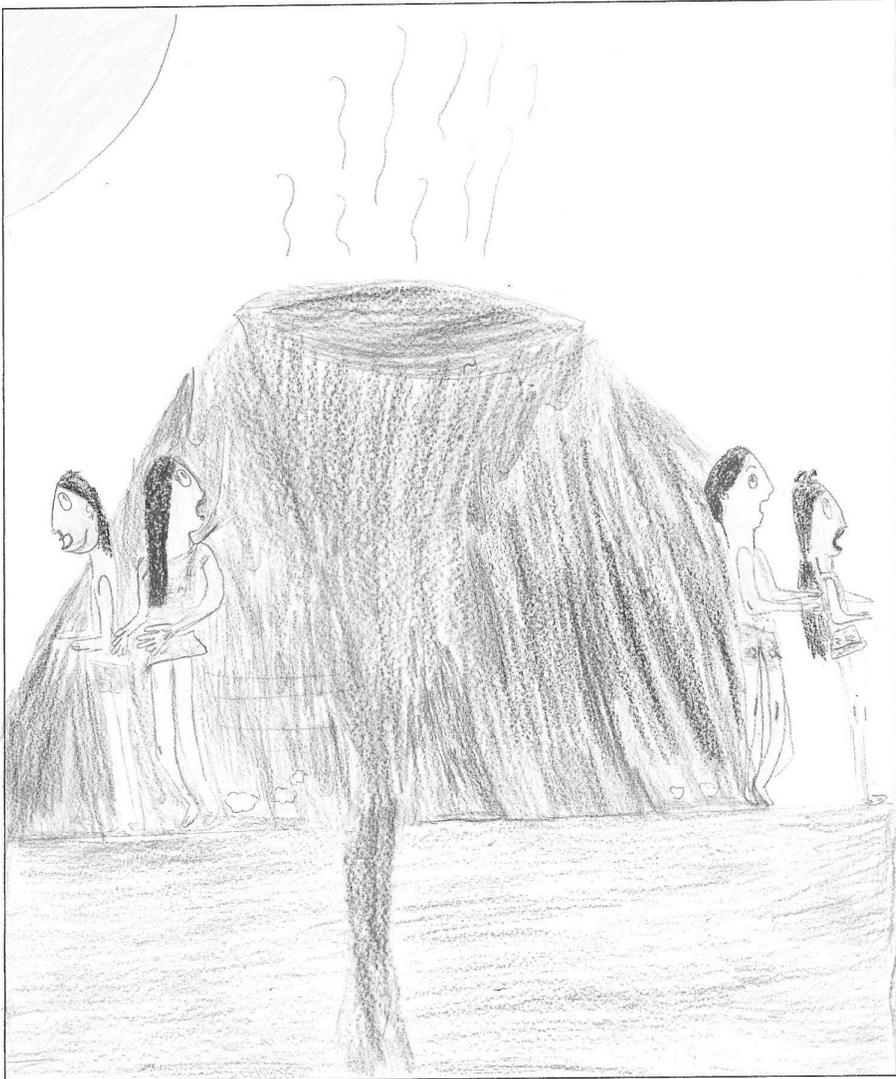
Na Figura 5, um aluno representa um homem utilizando um animal como meio de transporte. Parece ter migrado temporalmente, apresentando nessa representação uma situação de seu cotidiano, de seu tempo vivido.

Figura 6



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7



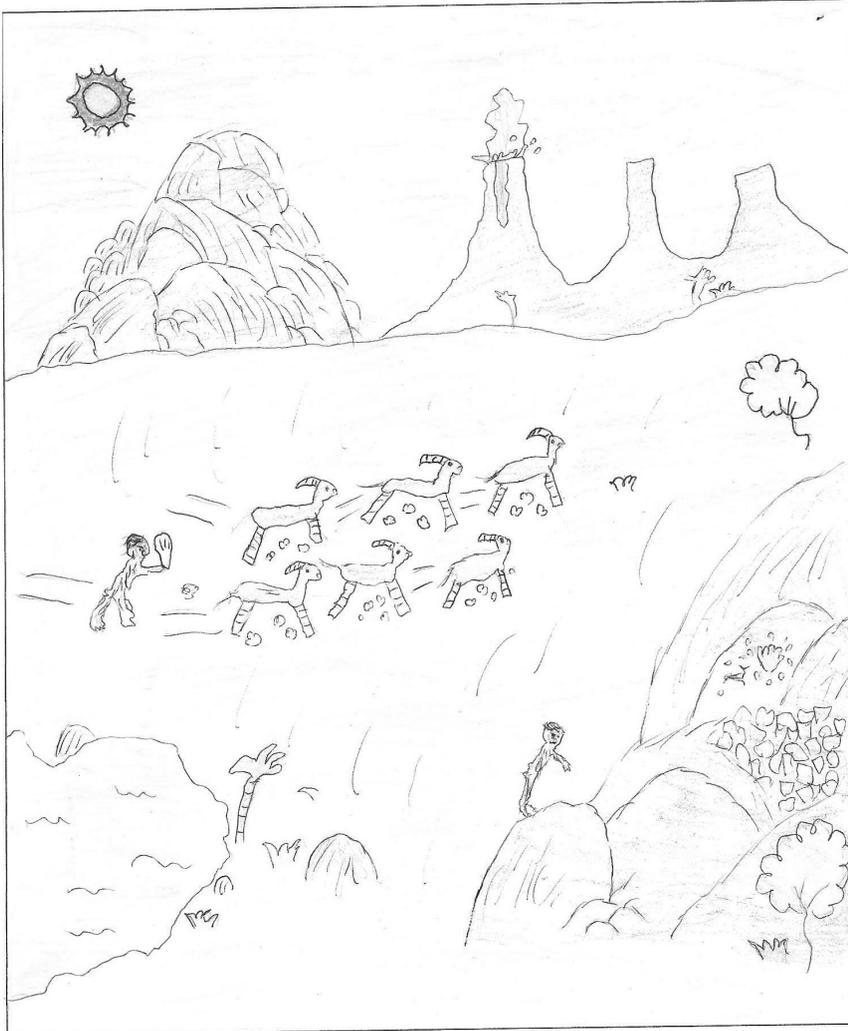
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 8



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 9



Fonte: Dados da pesquisa.

As figuras 6, 7, 8 e 9 são exemplos da dificuldade de deslocamento temporal dos alunos, porque nelas a Pré-História é relacionada a vulcões em erupção, próprios do período de formação da Terra, anterior à presença humana em nosso planeta, demonstrando um equívoco quanto a distância temporal entre os elementos apresentados.

Figura 10



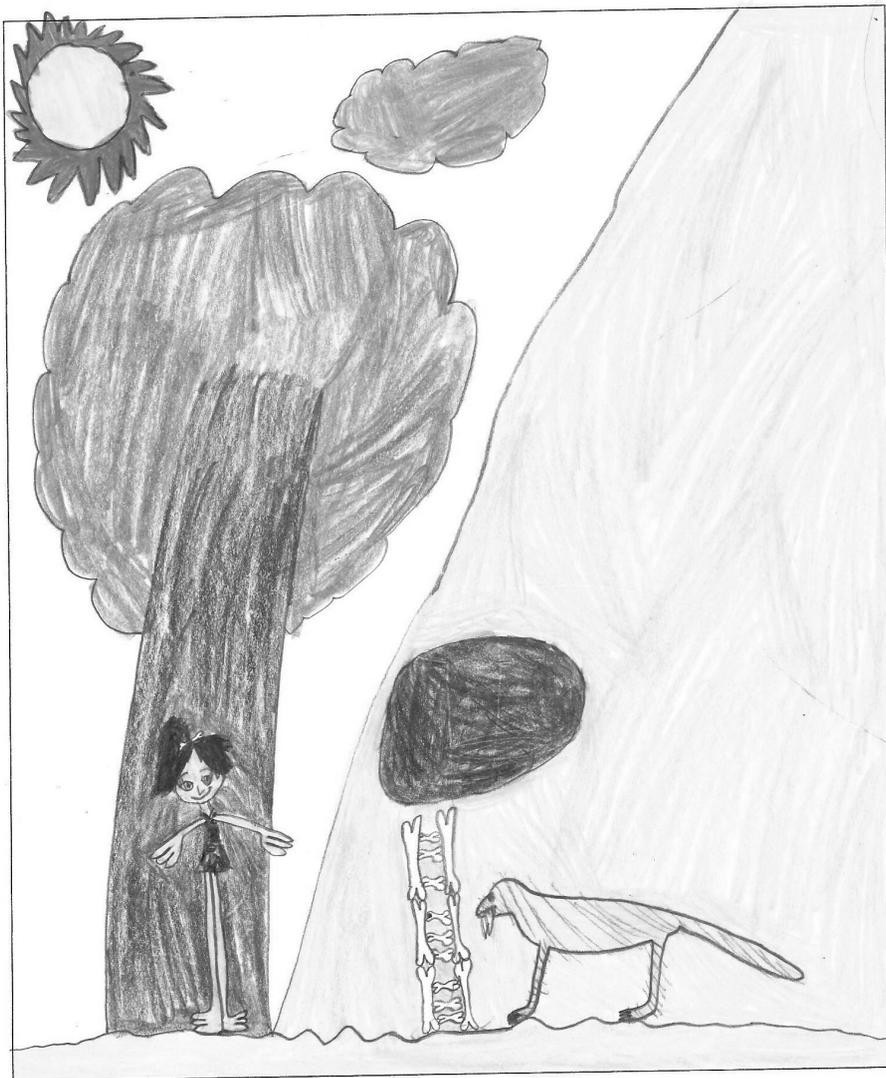
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 11



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12



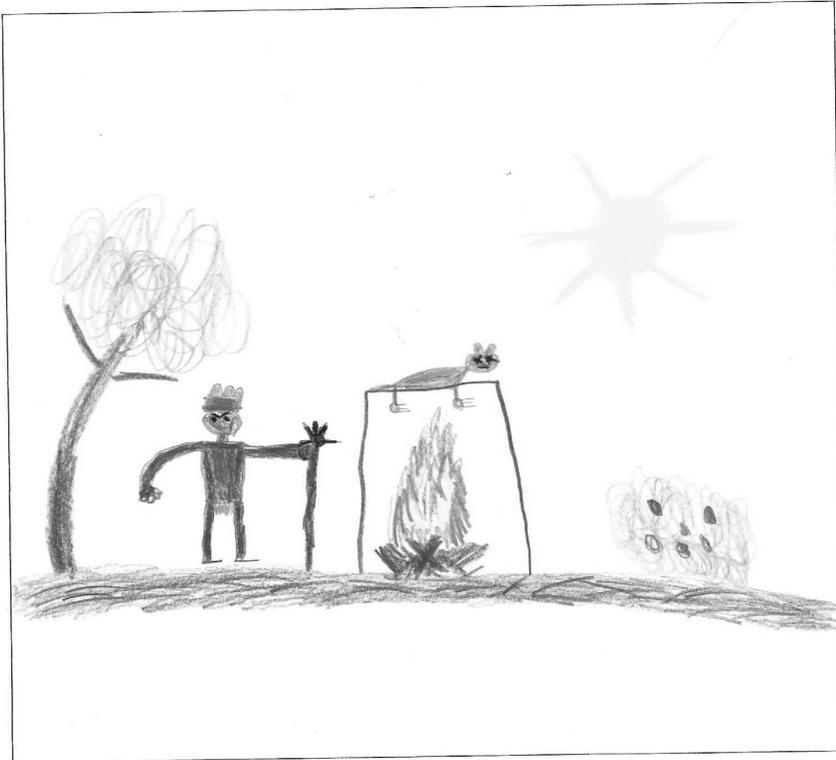
Fonte: Dados da pesquisa.

As figuras 10, 11 e 12 apresentam unicamente a figura feminina em suas representações. Não há nenhuma noção de representação do gênero masculino e a representação social apontada é de um feminino passivo.

As imagens femininas representadas são expressas vestidas, com batom nos lábios e calçando sapatos, próprios do mundo contemporâneo e, possivelmente, das experiências de subjetividade das alunas. Aqui, a temporalidade pré-histórica não evidencia significado de contexto com o passado.

A Figura 10 representa uma figura sem nenhuma relação com a Pré-História. A aluna não conseguiu desenvolver o deslocamento temporal solicitado.

Figura 13



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 13 apresenta um índio como um representante do período pré-histórico, em contato com a natureza. Nessa representação, a temporalidade do índio é associada à temporalidade da Pré-História.

Essas observações geraram profundas inquietações relacionadas ao pensamento dos alunos e ao processo de construção do conhecimento. Diante delas, nos perguntamos sobre que tipo de compreensão os alunos têm sobre um recorte espaço-temporal por eles não vivido. Como são construídas as

suas noções de tempo passado? Que tipo de interpretações produzem em suas mentes, ao serem instigados a pensar sobre a Pré-História? Por que desenham vulcões e dinossauros em suas representações? Que correlação eles percebem entre um tempo passado e sua representação no espaço? Como identificam as ações que o homem realiza em sua trajetória ao longo do tempo? Quais os valores e as concepções apresentados em seus desenhos configuram sentido ao recorte espaço-temporal representado?

Pensando a partir dessas afirmações, de que as representações aparecem como produtos de nossas ações e comunicações, a compreensão acerca do processo de construção dos conceitos de tempo e de espaço, e seu significado para a construção do conhecimento geográfico relaciona-se ao fato desses conceitos estarem intimamente ligados ao processo cognitivo dos alunos e de suas temporalidades e espacialidades.

Sendo assim, reconhecemos que é necessário não somente compreender os conceitos, mas sim entender os processos que explicam como nossos alunos constroem as noções cognitivas de espaço e de tempo, além das habilidades cognitivas que contribuem para sua aprendizagem.

Nesse sentido, a Teoria Piagetiana oferece elementos que possibilitam verificar como ocorre o processo de desenvolvimento da inteligência por perceber que o desenvolvimento de tais noções é condição para o aprendizado dos eventos históricos e geográficos.

Segundo Becker,

a epistemologia genética piagetiana constitui-se em um poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e, por consequência, do processo de aprendizagem, escolar ou não. O conhecimento dessa epistemologia, pelo menos em suas noções básicas, possibilita ao professor compreender esse processo, alinhar-se a ele – não inutilizá-lo ou prejudicá-lo – e até acelerá-lo (BECKER, 2012, p. 88).

Piaget vasculha um campo complexo, que é o próprio conhecimento humano, ou seja, “situa a aprendizagem humana no prolongamento do processo de desenvolvimento” (BECKER, 2012, p. 33), sendo a ação do sujeito, a origem de sucessivas estruturas cognitivas em busca de um estado de equilíbrio baseado no conhecimento que é construído.

Nessa concepção, são gerados estados superiores de equilíbrios que vão modificando as estruturas mentais, a partir de processos de regulações, compensações, abstração reflexionante, tomada de consciência, partindo da ação do sujeito sobre o objeto.

Conhecer esses processos e relacioná-los à construção dos conceitos de espaço e de tempo em sala de aula significa compreender que o professor é um articulador de possibilidades, que pode dinamizar o pensamento de seus alunos, partindo de suas vivências para desenvolver a aprendizagem.

O papel do professor, nessa perspectiva, ultrapassa o seu conhecimento a respeito dos conceitos apresentados por diferentes autores que permeiam as Ciências Humanas, e alcança o entendimento do objeto central de sua existência, que são as ações e as elaborações dos alunos, diante dos conceitos em questão.

Para tanto, parece-nos de fundamental importância que o professor proponha o levantamento de múltiplas possibilidades de reflexões, envolvendo conceitos históricos e geográficos em diferentes situações problematizadoras que possibilitem o estabelecimento de relações entre o tempo e o espaço, no que diz respeito aos acontecimentos, à organização das sociedades e à compreensão da organização espacial em diferentes temporalidades, diante do desafio de intermediar a construção do conhecimento dos alunos na relação entre o sujeito, o objeto e o meio.

Entende-se o espaço como o lugar que as coisas ocupam e onde os fatos ocorrem, e que corresponde a um sistema de acontecimentos resultantes das ações e das relações dinâmicas dos homens sobre os elementos naturais, sociais e econômicos, ao longo do tempo.

A construção do conceito de espaço, nessa perspectiva, pressupõe a compreensão de diferentes espacialidades, partindo da observação do espaço mais próximo, de sua análise e compreensão, num primeiro patamar, para outras escalas de observação, que denotam maiores complexidades e a construção de patamares superiores de pensamento, mediante o estabelecimento de relações entre ambos.

Tendo como base, as noções já conhecidas pelas crianças, o conhecimento é ampliado e, num exercício de compreensão do espaço em questão, novos conceitos são construídos.

O conceito de tempo, por sua vez, é de fundamental importância para a compreensão do espaço analisado, como uma referência para a organização de dados sobre o passado, e também enquanto percepção das suas múltiplas dimensões, enquanto tempo histórico, que precisa ser ressaltado na análise dos fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Espaço e tempo, portanto, são conceitos que se complementam e geram significado para o conhecimento geográfico e para as Ciências Humanas, diante da compreensão de que “o espaço é concebido enquanto conjunto que corresponde a um momento do tempo. Assim, o espaço e o tempo dão conteúdo para a forma dos eventos representados” (COSTELLA, 2008, p. 36).

Cabe ao professor articular as representações próprias dos alunos, para que eles compreendam os tempos e os espaços analisados, mediante “desafios que provoquem uma desequilíbrio e uma reequilíbrio, a fim de buscar o que se tem de global na construção imagética para uma análise local, uma compreensão do cotidiano” (COSTELLA, 2008, p. 39).

Ao tomar as falas de nossos alunos sobre como percebem a Pré-História, temos nas mãos uma riqueza de interpretações sobre um recorte espaço-temporal distante de suas vivências e, a partir do qual é possível estabelecer proposições e intervenções de análise que estabeleçam um diálogo entre o presente e o passado, o local e o distante, as semelhanças e as diferenças, a sucessão e a simultaneidade, as permanências e as mudanças, a datar da organização de estruturas mentais, de acomodação, assimilação e equilíbrio, que os levarão à construção do conhecimento.

Observando as representações dos alunos, o professor poderá compreender o significado que os mesmos atribuem ao recorte espaço-temporal a ser estudado. Por meio do levantamento de situações-problema feitas pelo professor, eles poderão perceber seus equívocos temporais e espaciais, analisá-los e refazer suas hipóteses. Para que esse processo ocorra, é fundamental compreender que ser professor é ser pesquisador, conforme nos aponta Marques (2007, p. 47) ao afirmar que o professor “(...) precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno”.

Partindo do conhecimento do aluno e do conjunto de representações que ele cria, sobre o mundo em que vive, segundo sua própria experiência, o trabalho com a construção de noções e conceitos pode ser considerado uma possibilidade para a leitura da realidade social, de tal forma a auxiliá-lo na interpretação do mundo, dos fluxos e das relações que o caracterizam.

Segundo Haesbaert:

Os conceitos, derivados ou envolvidos em problemáticas, também se contextualizam, tanto em um sentido temporal quanto espacial. (...) Permite não só revelar um passado, mas também indicar um futuro, traçar linhas na direção de um processo, indicar novas conexões a serem feitas (HAESBAERT *apud* COSTELLA e SCHÄFFER, 2012, p. 47).

Ao considerarmos que o tempo possui uma representação no espaço, percebemos a correlação existente entre tais conceitos diante da construção do conhecimento em Ciências Humanas, e evidenciamos a importância de objetivá-los para a estruturação de noções cognitivas fundamentais que permitam a compreensão das transformações que o homem realiza em sua trajetória. Com base em fatos e marcas deixadas pelas ações humanas no espaço, percebemos a dimensão da passagem do tempo, através dos acontecimentos registrados na paisagem.

Ensinar e aprender, partindo dessas considerações, demonstra a nossa compreensão de que a referência para o desenvolvimento das aprendizagens relaciona-se muito mais às vivências dos alunos e aos conhecimentos já estruturados em suas mentes, diante de problematizações e de desafios lançados nas aulas e dos desequilíbrios gerados a partir das representações já construídas, do que da

eloquência dos professores ao apresentarem inúmeros dados históricos e geográficos, muitas vezes descontextualizados e distantes de suas realidades de vida.

Percebemos que, assim como os conceitos, as representações que os alunos possuem sobre tempos e espaços diversos, vão sendo reconstruídas na medida em que suas experiências vão se ampliando, e que seus professores podem contribuir para que tais experiências sejam mais amplamente vivenciadas a partir da Escola, na expectativa de possibilitar uma disputa na busca do seu conhecimento, seguindo estruturas já construídas pelos mesmos.

Desta forma, estaremos diante da perspectiva de uma redefinição do objeto de ensino, não mais pautado num conjunto de conteúdos isolados, mas na sua reorganização, no qual os conceitos passam a constituir a referência para o desenvolvimento do conhecimento, enquanto ferramentas a serviço de um olhar sobre as relações espaço-temporais, dinâmicas e constitutivas de processos e de acontecimentos resultantes das ações humanas. “A ausência de um desses conceitos – ou mesmo a sua apreensão deficitária – compromete a qualidade do raciocínio global, de síntese e de generalizações essenciais à autonomia pretendida” (LESANN, 2009, p. 43).

Referências

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 136. <--- Conferir esta referência. Estava repetida e faltando.

CASTELLAR, Sonia. **Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTELLA, R. Z. **O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerado por Vivências e por Representações Espaciais**. Tese (Doutorado em Geociências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **A Geografia em Projetos Curriculares: Ler o Lugar e Compreender o mMundo**. COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

PIAGET, Jean. **A Representação do Espaço na Criança**. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2012 (Coleção Milton Santos; 1).

Sobre os autores

ANA CLÁUDIA CARVALHO GIORDANI

Professora do Departamento de Geografia na Universidade Federal Fluminense. Possui graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2008) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). cursou a especialização, “O Ensino da Geografia e da História: Saberes e Fazeres na Contemporaneidade”, na UFRGS (2012). Fez doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFRGS, na linha de pesquisa Ensino de Geografia (2016). Tem experiência na área de Geografia Escolar.

E-mail: aninhagiordani@gmail.com

ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI

Professor associado da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Professor titular da Escola de Humanidades da PUCRS. Licenciado e bacharel em Geografia. Mestrado em Educação e Doutorado em Comunicação Social na área de Práticas Sociais em Geografia, Turismo e Comunicação. Integra o Núcleo de Educação e Ensino de Geografia (FACED/UFRGS). Coordena o Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FACED/CNPQ). Tem publicações no Brasil e no exterior na área de Ensino de Geografia e na área de Turismo.

E-mail: castroge@ig.com.br

BRUNO NUNES BATISTA

Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa em Ensino da Geografia. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Membro do Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FACED/UFRGS/CNPQ).

E-mail: brunonunes.86@hotmail.com

CRISTINA PIRES CORSO

Possui mestrado em Geografia pela UFRGS na linha de pesquisa em Ensino. Graduada em História pela UFRGS. Especialista em Educação e Patrimônio Histórico-Cultural. Especialista em Supervisão Escolar: Gestão dos Proces-

sos Pedagógicos. Supervisora Educacional e professora de História do Ensino Fundamental da Rede Privada e Pública do Rio Grande do Sul.

E-mail: cpcorso@outlook.com

DANIEL MALLMANN VALLERIUS

Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor adjunto da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará – Campus Altamira, onde coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e o Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LabPrat).

E-mail: daniel.mv@uol.com.br

DIEGO BRANDÃO NUNES

Licenciado em Geografia pela PUCRS e mestre em Geografia na linha de pesquisa sobre Ensino de Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS. Atua como professor em escolas da rede privada em Porto Alegre/RS e Viamão/RS. Trabalhou como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Membro do Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FACED/UFRGS/CNPQ).

E-mail: diego-brandaonunes@hotmail.com

IVAIINE MARIA TONINI

Professora do Departamento de Ensino e Currículo da FACED e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS). Doutora em Educação pela UFRGS. Pesquisa Ensino de Geografia e Linguagens Contemporâneas. Integra o Núcleo de Educação e Ensino de Geografia da FACED/UFRGS. Pertence ao Grupo de Pesquisa e Formação Continuada de Professores/Núcleo de Estudos de Cultura, Currículo e Sociedade (FACED/UFRGS). Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino de Geografia.

E-mail: ivaine@terra.com.br

JOAQUIM RAUBER

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Geografia Física e das Populações pela UCAM. Possui Curso Normal/Magistério pelo IEEEM (2009). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves (IFRS/BG). Tem experiência como professor no Ensino Fundamental. É membro do Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH). Atua nas

áreas de ensino de Geografia, formação de professores, livro didático e educação geográfica.

E-mail: joaquim.rauber@bento.ifrs.edu.br

JULIANA CARVALHO CARDOSO

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ POSGEA. É professora de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas Leonardo da Vinci e Farroupilha, Porto Alegre/RS.

E-mail: juliana.cardoso@ufrgs.br

JUSSARA FRAGA PORTUGAL

Doutora e mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com estágio de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Licenciada em Geografia e especialista em Avaliação e Supervisão escolar. Líder do Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB). Sócia efetiva e secretária adjunta da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). É professora adjunta da UNEB, Campus XI/Serrinha, na área de prática de ensino e estágio supervisionado em Geografia.

E-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br

KINSEY PINTO

Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Vinculado ao Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente/Ufal. Possui doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG/Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/UFRGS/FACED/CNPQ).

E-mail: kinsey.pinto@igdema.ufal.br

KLEICER CARDOSO ROCHA

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFSC. Graduado em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC. Atualmente é professor de Geografia no Colégio de Aplicação

UNIVALI/CAU – Campus Tijucas, no CAU – Campus Balneário Camboriú, e no Projeto de Educação Comunitária INTEGRAR – Florianópolis/SC.

E-mail: kleicer@gmail.com

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

Professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Secretaria de Educação de Goiás. Licenciado, mestre e doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg).

E-mail: leovanalves@yahoo.com.br

MAICON FIEGENBAUM

Graduado em Geografia pela UFRGS. Mestre em Geografia, na área de ensino de Geografia pela UFRGS. É professor de pré-vestibulares em diversos cursos pelo Rio Grande do Sul, com ênfase nas provas do ENEM e de universidades públicas. Professor de Ensino Fundamental e Médio na rede de escolas da ULBRA.

E-mail: mfiegenbaum@hotmail.com

MÁRCIO MIGUEL DE AGUIAR

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2006). Mestrado em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (2013). Atualmente é professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR/Pitanga). Professor na Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: mma.aguiar1@gmail.com

MARCOS BOHRER

Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC/Campus Videira). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, atuando no Ensino Médio Técnico Integrado e no curso de Licenciatura em Pedagogia. Áreas de investigação: Ensino de Geografia – Práticas de Ensino e Formação de Professores, Ensino Médio Técnico Integrado, Juventudes, Educação e trabalho.

E-mail: marcosrbohrer@gmail.com

NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Professor da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS). Doutor em Geografia/USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Pesquisa sobre ensino de Geografia e formação de professores. Integra o Núcleo de Educação e Ensino de Geografia da FACED/UFRGS. Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FACED/UFRGS/CNPQ). Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino de Geografia.

E-mail: nestorandrek@gmail.com

PATRÍCIA FERNANDES PAULA SHINOBU

Graduada em Geografia Licenciatura, pela FEECL/Paranavaí (2003) e Bacharelado pela UEM/Maringá (2004). Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sociocultural (FEECL/Paranavaí, 2003). Mestrado (2008) e doutorado (2014) em Geografia (UEM/Maringá). É docente da Universidade Estadual de Londrina/UEL, atuando na graduação, na Especialização em Ensino e nos cursos de formação do PDE/Paraná e na 2ª Licenciatura, Parfor, de Geografia.

E-mail: patyfernandes@hotmail.com

ROSA MARIA MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS

Doutora em Geografia. Professora da área do Ensino de Geografia do Departamento de Geografia da FAED/UDESC. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). Professora do curso de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC e coordenadora do grupo de pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens no CNPQ.

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

ROSANA FIGUEIREDO SALVI

Graduação em Geografia, Bacharelado e Licenciatura, pela UNESP/Rio Claro (1987). Mestrado (1992) e doutorado (2000) em Geografia Humana (USP). Pós-doutorado UNESP/Presidente Prudente (2017). É docente do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, atuando na graduação e pós-graduação nas áreas de Geografia e Educação Científica, com ênfase em Epistemologia e História e Filosofia da Ciência.

E-mail: ro06salvi@gmail.com

ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Professora da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Mestre e doutora em

Geografia pela POSGEA/UFRGS. Integra o Núcleo de Educação e Ensino de Geografia da FACED/UFRGS. Pesquisa processos de Aprendizagem em Geografia e avaliações externas (ENEM). Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FACED/UFRGS/CNPQ). Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino em Geografia.
E-mail: ro.paulo@terra.com.br

RÚBIA APARECIDA CIDADE BORGES

Licenciada em Geografia. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Geografia e supervisora pedagógica da rede municipal de Porto Alegre/RS.
E-mail: professora_rubiaborges@yahoo.com.br

VITÓRIA SABBATO MENEZES

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (2010-2013). Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014-2016). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa em Ensino de Geografia (2017). Professora substituta do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (2018).
E-mail: victoriasabbado@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23cm
Tipologia: Minion Pro
Papel de Miolo: Off-Set 75g
Papel de Capa: Cartão Supremo
Número de Páginas: 340
Tiragem: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Av. Frei Nazareno Confalone – Qd. 27 – Lt. 22 – Setor Goiânia II
Fone: (62) 3205-3595 – Goiânia GO – CEP 74663-280
editoraalfacomunicacao@gmail.com



O quarto volume da Coleção Movimentos para Ensinar Geografia, organizado pelos colegas pesquisadores da área de ensino de Geografia – Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella – é composto por 17 (dezesete) artigos, cuja centralidade de abordagem está ancorada na discussão de diferentes espacialidades e possíveis rupturas, e sua interface com a educação geográfica. Este livro encontra-se organizado em três seções: a primeira, Rupturas para Novas Espacialidades, a segunda, Espacialidades Desafiantes e Rupturas Necessárias e a terceira, que potencializa o debate sobre Rupturas e Espacialidades em Movimentos.

Jussara Fraga Portugal

