

QUANDO A GEOGRAFIA CRÍTICA PODE SER UM PASTEL DE VENTO

Prof. Dr. Nestor André Kaercher
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
nestorandre@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta dois focos principais de interesse: o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio (EFM) e a formação de professores de Geografia. Nos interessamos, particularmente, em saber como o movimento de renovação da Geografia, genericamente denominado Geografia Crítica (GC), chegou ao EFM. Buscamos averiguar como a efervescência e renovação da Geografia Acadêmica pós-1978 chegaram ao ensino de Geografia do EFM, qual a contribuição do movimento denominado GC na renovação do ensino desta disciplina e quais as concepções de Educação e de Geografia que os licenciados estão construindo com e para seus alunos do EFM.

Palavras chave: Ensino de Geografia, Formação de professores de Geografia, Geografia Crítica, Epistemologia da prática do professor.

ABSTRACT

This thesis has two main focuses: Geography teaching at primary and secondary schools and training of Geography teachers. Particularly, we are interested in how the movement of renewal of Geography – generally called Critical Geography – has arrived to primary and secondary teaching. The main targets of the thesis were to verify how the effervescence and renewal of post-1978 Academic Geography arrived to geography teaching at primary and secondary schools; the contribution of the so-called critical Geography movement to the renewal of that teaching; and the Education and Geography conceptions that geography teaching graduates are building with and for their students at the primary and secondary teaching.

key words: Primary and secondary teaching of Geography, Geography teachers training, Critical Geography, Epistemology of the teacher's practice.

Introdução

Como a “Geografia Crítica” se inseriu na Geografia Escolar? Que avanços e impasses ela tem gerado/enfrentado no Ensino Fundamental e Médio? Quais as concepções de Ciência, de Geografia e de ensinar-aprender que os professores estão construindo no EFM?

Justificamos nosso interesse de forma bastante particular/pessoal. Buscamos verificar como a GC se efetivou no EFM já que é um movimento a produzir discussões e teorizações há mais de vinte anos. Ver como as discussões e produções efetuadas no Ensino Superior (Geografia acadêmica) se alastraram – e como – na Geografia escolar. De forma mais direta: quase todos nós licenciados em Geografia, sobretudo na década de 80 e 90 do século XX, tivemos em nossa graduação uma discussão que combatia/criticava a denominada Geografia Tradicional. Mas, uma vez professores profissionais no EFM, como praticamos o ensino de nossa disciplina? A retórica combativa e crítica da graduação, da época de estudante do Ensino Superior traduziu-se em práticas docentes alternativas, criativas e reflexivas? A GC conseguiu ultrapassar o denunciamento e produzir efetivamente uma renovação do ensino de nossa disciplina?

Queremos ver como o professor do EFM operacionaliza no cotidiano sua prática docente. Partimos do pressuposto que todo professor, indo adiante do ensinar sua disciplina específica, constrói com os alunos noções de educar e de ciência que comumente sequer são explicitadas aos alunos, mas que, e talvez por isso mesmo, marcam-nos profundamente.

Metodologia

Fizemos a observação da docência de dez licenciados em Geografia todos eles do município de Porto Alegre (RS). No total foram 154 observações que totalizaram 212 horas/aula. Após uma sucessão de observações com cada docente – e acreditando que já havíamos captado uma certa repetição/regularidade na sua ação – fizemos uma Entrevista (pós-observações) com os referidos professores.

Autores e Idéias Basilares da Nossa Tese

De Bachelard (1996) retiramos duas idéias importantes: 1. a do obstáculo epistemológico. representando aquelas idéias que estão arraigadas e, de tão repetidas, ou tidas como “certas” e inquestionáveis, tendem a imobilizar a capacidade de reflexão e mudança, congelando certezas e práticas que sobrevivem mais por inércia e comodismo do que por funcionarem efetivamente ou elevarem a capacidade reflexiva dos nossos alunos e da disciplina. No concernente a este trabalho, um obstáculo epistemológico da Geografia Crítica (GC) é a crença de que, ao (auto)intitular-se “crítico” ou ser adepto da GC, nosso trabalho docente é inovador, alternativo (à Geografia Tradicional) e reflexivo. Cai-se no risco tautológico: sou crítico porque pratico a GC. Confunde-se um certo denunciamento, o hiper-criticismo, com uma reflexão mais elaborada. Há um risco de que palavras de ordem (slogans) substituam a argumentação e a reflexão; 2. a de alma professoral. Poder-se-ia traduzi-la no professor possuidor de uma prática plena de certezas manifestas em exposições que pretensamente explicam o “mundo como ele é” – na visão do professor, claro –, havendo pouco espaço para as perguntas e a descoberta do novo. Em termos pedagógicos temos uma conseqüência importante: a desqualificação cognitiva do aluno. Há desinteresse em ouvir o outro, no caso, os alunos, tidos como “imaturos” ou “desinteressados”. Para nós, seria preferível destinar maior espaço para o espanto do novo e do diferente do que para a suposta convicção de que o mundo é como o descrevemos.

De Morin (1986, 2002) incorporamos a idéia: 1. das teorias científicas mortais, biodegradáveis, perecíveis e, portanto, necessitando de revisão constantemente. Essa provisoriedade, essa degeneração da capacidade das teorias em explicar as coisas e fenômenos, longe de ser “problema” e “defeito” trata-se de uma virtude, à medida que nos impele ao estudo e à discussão constante. Se nossa prática docente pretende ser científica, refletida e dialógica, não há lugar para dogmas. A dialogicidade é, justamente, um trunfo da ciência, pois podemos aprender a jogar o seu jogo, conhecendo as regras e as idéias de nossos pares; 2. de que as teorias não são objetivas nem imparciais, podendo se objetivar na discussão coletiva. Uma grande virtude da colocação de nossas idéias no papel é justamente o fato delas ficarem disponíveis para a discussão coletiva entre os nossos pares. Ao serem colocadas no papel, as idéias já não pertencem mais, exclusivamente, aos seus autores. Cada leitor fará sua leitura, mesmo tendo o texto a pretensão de ser “científico” ou formador de determinada opinião. O leitor sempre faz a releitura do texto. Neste sentido a obra escapa do criador. O que é ótimo. A grande vantagem da ciência é a de não estar agarrada a verdades ou dogmas. Tudo pode ser discutido nos termos das regras conhecidas pelo grupo. Não há segredos “escondidos”, só para iniciados, e essa possibilidade democrática de discussão é um grande avanço oferecido pela ciência. Os grandes pensadores das áreas de conhecimento são, evidentemente, modelos e modeladores do pensar, mas não precisam ser reverenciados ou copiados; 3. do “perigo das palavras-mestras”. No caso deste autor, ele toma algumas palavras, por exemplo, socialismo, fascismo, democracia, como palavras que, de tão repetidas acabam deturpadas. De tão usadas viram slogans pretensamente auto-explicativos quando, de fato, são palavras necessitando de explicação e esclarecimento. Utilizamos o termo “palavras-gesso” (KAERCHER, 2004) no mesmo sentido dado por Morin ao seu ‘palavras mestras’, para certas palavras como Geografia Crítica e Geografia Tradicional, que muitas vezes servem mais de “xingamento” do outro, do não igual a mim, do que uma forma de promover uma discussão argumentada. Queremos com isso alertar para o perigo do rotulamento obstaculizar a necessária troca de idéias entre os docentes.

Hannoun (1998), outro francês, nos fornece visões acerca do processo educativo. A primeira seria a da possibilidade sempre presente da Educabilidade do ser humano, ou seja, somos sempre seres imperfeitos, passíveis de melhorar, aprender, reformular nossas idéias e práticas. Sem esse pressuposto otimista – o autor vai falar que todos educadores somos crentes – corremos o risco de cair na apatia e na indiferença. Educamos porque cremos que o outro não só é capaz de mudar/crescer/aprender, como está interessado em mudar/crescer/aprender. A segunda seria a capacidade de construção da autonomia do educando. O bom educador planeja seu “suicídio pedagógico” como mestre, ou seja, ajudamos o

educando a cada vez mais independentizar-se de nós. Com o passar do tempo, um bom processo pedagógico vai tornando, à medida que o aluno vai adquirindo habilidades, valores e conhecimentos que o tornam cada vez mais senhor de suas ações e reflexões, o professor mais e mais dispensável. Ressaltemos, no entanto, ser essa autonomia intelectual um ato de liberdade e não significa individualismo ou indiferença ao outro. Ou seja, é um ato construído na interação, no coletivo, na troca entre professores e alunos. Ganhamos crescentemente autonomia intelectual, cognitiva, mas, cada vez mais, sentimo-nos comprometidos com o coletivo, com o outro, principalmente sendo este alguém em condições sociais desfavoráveis. A autonomia intelectual requer solidariedade social. obviamente isso já é uma crença nossa. Aliás, Hannoun vai deixar claro que muitas idéias no campo educacional podem ser racionalmente defendidas e explicadas, mas nem sempre as idéias são logicamente demonstráveis. Explicando: podemos advogar com argumentos racionais que a educação pode (deve) ser um processo de busca de autonomia intelectual e de solidariedade com o outro, no entanto, fica muito difícil “provar” serem nossos argumentos ‘corretos’ ou ‘mais científicos’ do que os argumentos daqueles possuidores de uma visão muito diferente da nossa visão, seja de educação, seja de Geografia.

Gauthier, mais um francês, nos auxiliou ao indicar que o repertório de conhecimentos necessários a ação do professor baseiam-se, fundamentalmente, em dois eixos: a gestão da matéria e a gestão de classe.

A gestão da matéria trata-se da parte mais informativa, técnica. É o conteúdo propriamente dito, a ser ensinado. No caso da Geografia, a matéria normalmente lecionada para os alunos. Como sabemos, muito longe de ser uma questão simples, a escolha dos conteúdos a ensinar na Geografia requer um recorte que nunca é apenas “pedagógico” ou didático. Escolhemos alguns assuntos entre as muitas possibilidades. E essa seleção tem caráter político. Trata-se de uma seleção ideológica que muitas vezes segue uma inércia até certo ponto cômoda para o professor – seguir o livro didático, por exemplo –, mas não necessariamente interessante ao aluno. Paradoxalmente, em nossas observações, ficou evidente que é cada vez mais rara a aula expositiva do professor. Ele quase não professa, quase não assume mais o protagonismo da aula. Tem substituído a sua organização de idéias pela leitura – não raro de forma individual e sem explicações para o grupo de alunos – de textos do livro didático e pela posterior resposta de algum questionário.

Já a gestão de classe refere-se a gestão da relação professor-aluno no que diz respeito aos aspectos disciplinares e comportamentais. Ou seja, para o professor proceder a gestão da matéria (de aula) é necessário existirem uma série de acordos – pactuados ou impostos – que possibilitem a aula, por exemplo, um certo silêncio, respeito a algumas regras, obediência ao professor. Se o professor for inábil na construção de uma relação respeitosa entre ele e os discentes de pouco vai valer ser um grande gestor/ conhecedor da matéria. Sem pacto pedagógico entre as partes envolvidas não há matéria que atraia o alunado. Nossas observações de sala de aula evidenciaram uma dificuldade na manutenção de um nível de silêncio que favoreça e permita a atividade cognitiva. Não raro, o barulho e a conversa são tão constantes que atrapalham demasiadamente o andamento da aula, a atenção no que está sendo feito. Perde-se muito da aprendizagem em função da falta de ambiente para o estudo. Paradoxal constatação: muitas vezes a escola é um ambiente quase insalubre para a aprendizagem.

Com isso Hannoun traz um desafio que interliga a gestão da matéria com a gestão de classe, quer dizer, a Prática pedagógica precisa suscitar o desejo de saber e de aprender. Desejo de mão dupla. O professor precisa desejar ensinar, precisa gostar do que faz, senão fará de forma precária, pouco atrativa e sem brilho o ato pedagógico. O aluno precisa desejar aprender, senão não há professor ou aula, por mais bela que sejam, capaz de fazê-lo aprender sem vontade e esforço pessoal.

Aqui surgem questões importantes: como o professor, através de seus conteúdos, pode desenvolver o desejo de aprender e de estudar no aluno? Sabemos que o professor precisa ser um motivador do aluno, estar motivado para motivar o outro, mas aí deparamo-nos com um sério entrave, qual seja, o professor está desmotivado, está desgastado, está quase em colapso (*burn out*, queimado, “pifado”) tamanha a sobrecarga de trabalho, normalmente exercido em condições adversas nas precárias escolas públicas. Como motivar o outro se o eu está desmotivado?

Ficou evidente haver uma relação bastante estreita entre a quase ausência do professor como condutor do processo pedagógico e o seu cansaço e desmotivação profissional.

Do sociólogo Bauman trouxemos a contribuição da busca, como tão utópica quanto necessária, da “boa sociedade”. Para o citado, a boa sociedade é aquela na qual bens como “felicidade” e “dignidade” são medidos entre os membros mais frágeis do grupo. Nestes termos, felicidade e dignidade não são apenas conquistas individuais, são uma preocupação do coletivo. Não basta alguns estarem felizes e terem dignidade se boa parte do grupo, os “de baixo”, encontra-se alijada de uma vida digna. Não precisamos nos preocupar muito com os que estão “bem” na nossa sociedade, isto é, aqueles que vivem com dignidade material e possuem condições de vida habilitando-os a lutar por sua felicidade, pois estão com as necessidades básicas já satisfeitas.

Uma boa sociedade seria aquela dispendo da preocupação efetiva (seja do Estado seja das classes favorecidas) em promover a ascensão e proteção daqueles grupos apartados das boas condições. A Geografia pode, ao estudar os espaços, sensibilizar os estudantes para os diferentes grupos sociais que compõem nossas sociedades, buscando, nestes termos, a boa sociedade através da análise dos espaços que possuímos e vislumbrando outros arranjos espaciais nos quais a exclusão e as injustiças sociais tenham menos vez e força. Projeto político que incorpora e ultrapassa o pedagógico. A gestão da matéria e a gestão da classe apresentam-se como meios para buscar uma sociedade mais solidária e menos excludente. Idéia racional, mas pouco demonstrável.

De Santos (2004a; 2004b), trazemos à tona grande “sacada” do mestre, que ao utilizar expressão de Rui Barbosa, da Geografia como “Lição de Coisas”, evidencia aquela Geografia mais tradicional possível. A Geografia tão criticada por todos quanto viva e praticada por muitos, inclusive aqueles auto-denominados “críticos”. É a Geografia dos fatos isolados, da grande quantidade de informações isoladas e desconectadas entre si e apartadas da vida cotidiana do aluno. A Geografia da pequena reflexividade, presa ao senso comum que fala de tudo e, talvez por isso mesmo, apresente uma visão pouco coerente para o aluno. Ao dispersar-se em demasia, tratando de tudo que ocorre no mundo, a Geografia não se apresenta como um todo lógico, entendível e interessante ao aluno.

Aqui podemos voltar à idéia de obstáculo epistemológico: a Geografia crendo-se como uma “super” ciência, uma “ciência de síntese”, uma ciência que fala de tudo porque, afinal, “tudo acontece no mundo”, nossa “matéria-prima”. Tais visões, em nosso entendimento, são excessivamente indulgentes e indigentes no sentido de sua baixa teorização e reflexividade.

A Geografia não é uma ciência de síntese, não precisa falar de tudo para obter reconhecimento dos alunos. O reconhecimento de nossas limitações em nada nos diminui, pelo contrário. É condição *sine qua non* para colocarmos os pés no chão e trazermos a Geografia para o cotidiano do aluno, de uma forma instigante e provocadora de perguntas e espantos. Espantar o aluno “eu não havia pensado nisso, professor!”, gerar inconformidade com as explicações excessivamente generalistas pode ser um belo e permanente desafio a nós educadores.

Nosso desejo é de a partir do espaço e suas categorias, tais como região, paisagem, lugar, território, ambiente, etc., discutir nossa ontologia, nosso ser/estar no mundo. Através das construções espaciais (o urbano, o rural, a relação entre nações, os conflitos entre os grupos sociais) podemos almejar a discussão/reflexão dos valores éticos, estéticos e políticos das sociedades e espaços a que pertencemos.

A Geografia é uma prática social permanente. As civilizações são, entre outras coisas, a transformação/apropriação do espaço. Não há grupamento social, não há civilização que, para sobreviver, se reproduzir, enfim, existir não transforme permanentemente o entorno, o espaço em que vive. Modificar, construir os espaços é fazer-se civilizado, ainda que, às vezes, o civilizado, destrua, mate, inutilize recursos naturais e explore, domine grupos sociais.

Defendemos, portanto, a Geografia como uma forma de questionar o outro para dialogar com ele e para nos buscar. A Geografia como exercício filosófico e ontológico.

Algumas provocações

Cabe ressaltar que aqui não trataremos da análise tanto da prática quanto da fala dos docentes pesquisados. Há uma grande gama de questões interessantes advindas desse farto material coletado na pesquisa. Longe de quisermos tratar os casos observados como “problemáticos” ou portadores de eventuais falhas, as observações permitem a cada eventual leitor a auto-análise de sua própria prática e, novamente, a possibilidade do diálogo consigo, com o autor e com a comunidade geográfica.

Apresentamos, nestes termos, algumas conclusões para promover o debate: nossa prática oscila constantemente entre os obstáculos epistemológicos, a utopia necessária e o quimerismo inútil. Entendemos aqui utopia como o necessário desejo de fazermos da nossa disciplina algo interessante e inteligente para o aluno. Quimerismo como a busca de algo inexistente: fazer da Geografia a “maior”, a “melhor” das ciências porque trata da relação dos seres humanos e do ambiente. Quimerismo quando cremos fielmente que através de nossas aulas vamos revelar o verdadeiro, o real, o crítico, enfim, vamos tirar os véus da alienação e do engano dos alunos. Pretensão demais!

Todos esses desejos não são ruins. Ruim é quando cremos, em demasia, que alcançamos êxito em obtê-los. Ruim é quando nos consideramos bons demais.

A GC ainda é obstáculo e utopia necessária. Utopia porque podemos sim, através de uma prática refletida e bem teorizada, buscar alternativas didáticas para promover um diálogo profícuo com os nossos alunos. Obstáculo se considerando-nos “críticos” automaticamente alcançamos nossos alunos com aulas claras e “iluminadas”.

Quanto ao Professor, destacaram-se nas observações:

- . A ação burocrática (gastar o tempo para desgastar-se minimamente). O tempo da aula é usado de forma lenta e de maneira que o cognitivo é secundarizado,

- . Dificuldade em manter a paixão pela profissão. Prejudica a busca do conhecimento, sua e a do aluno. Sem essa paixão fica prejudicada a necessária sedução que o professor precisa ter para atrair o aluno para interessar-se pela disciplina,

- . Teoria demais ou pouca reflexão sobre a prática? Há uma queixa apressada de que os cursos de licenciatura “teorizam demais”, “tem pouca prática”, “não preparam o futuro docente”. Até pode ser verdade em muitos casos, mas isso não desautoriza o necessário estudo, a busca de uma teorização que embase solidamente nossa ação. Muitas vezes acreditamos que anos de prática substituem a necessidade de refletir sobre a prática. Fazer há muitos anos não implica fazer bem feito. Uma teoria ao não funcionar não significa que seja inútil ou que basta o empirismo. A reflexão sobre o que se faz é imprescindível.

- . Quase abandono da aula expositiva. O professor, alegando – não sem razão em muitos casos – cansaço, está quase abandonando a aula expositiva, a reflexão sistematizada sobre o tópico estudado. Há certo descompromisso com a docência, desinteresse em buscar o diferente, sob a alegação de não valer à pena, posto o aluno ser desinteressado.

- . Mapa, Livro Didático e quadro são recursos subutilizados. Embora normalmente se associe Geografia ao mapa, notamos pouca utilização do mesmo em sala. O mesmo vale para o uso organizado do quadro. Com relação ao livro didático, é utilizado mais como um “gasta tempo” do que como um aliado na promoção da reflexão. Constatou-se restringir-se, sobremaneira, o uso do livro ao texto escrito. Faz-se uma leitura apressada do texto. O rico material oferecido pelos livros, quais sejam, fotos, gráficos, tabelas, são pouco aproveitados. Questionários e exercícios, pelo contrário, são bastante utilizados.

Quanto ao Aluno, nossas observações destacaram alguns tópicos para possível e necessária discussão:

. Apagamento do sujeito aluno: O aluno-não (o aluno, na visão do mestre, não sabe, não quer saber, não vai entender), é um acessório que não atrai a atenção do professor, seja pelas respostas *non sense* às questões levantadas pelo professor, seja pela apatia ou desinteresse manifestado pelo mesmo, ficando longe, distante enquanto o professor solicita a ele realização de tarefas.

. Percebe-se grande dificuldade de se efetivar um diálogo real, efetivo entre o professor e os alunos. Este parece um aluno-receptáculo. Levanto a hipótese que há um descrédito na sua capacidade cognitiva. Algo que se traduz, um tanto inconscientemente, em algo do tipo: “para que tanto esforço se eles não estão à fim?”.

. Baixa exigência cognitiva: A Geografia acaba despertando pouco a necessidade de fazer-se mais reflexiva, inteligente. Não se quer torná-la, simplesmente, “mais difícil”. Objetiva-se não ser simples *laissez-faire*, que confunde liberdade e autonomia com certo descompromisso profissional. A liberdade desejada por todos nós não exige o professor do duro fazer docente. A autonomia intelectual dos alunos não equivale a deixar fazer qualquer coisa ou simplesmente não fazer.

Quanto à Ciência: Idéias têm “geração espontânea”. Parece que os textos que trabalhamos, geralmente de livros didáticos, não tem autores, não tem interesses. O fato de serem “sem autoria” dá-lhes um caráter supostamente “neutro”. O fato de estarem escritos em livros didáticos confunde-os com a verdade desinteressada mostrada pela ciência. O conhecimento não parece socialmente construído. Fica tudo asséptico e nobre pelo simples fato de ser matéria escolar. Não queremos com isso dizer que os livros mentem ou escondem a verdade, como se houvesse uma verdade ou uma realidade, mas queremos destacar que se a Geografia quiser ir na direção da criticidade, da reflexão embasada e que ajude a autonomia intelectual do aluno, deve mostrar que a atividade científica também é carregada de interesses e valores.

A razão é apenas uma ferramenta a mais para lermos o mundo de forma plural e poética. Consideramos a ciência por demais bela e útil para ser destinada apenas a “cientistas”. O homem simples do povo, o artista, a literatura, as imagens, seja de quadros, fotos, revistas ou da televisão, são companhias fundamentais para nossa docência.

Quanto à Geografia, : constatamos provocativamente em nosso trabalho:

. A Geografia como Pastel de vento: há pouco a entender/refletir. Muito esquemática e simplista. Pastel de vento porque, visualmente, parece rico, saboroso, belo, mas após a primeira mordida fica aquela sensação de “eu esperava mais”, “a Geografia pode mais”. Isso pode ser consequência dela falar de tudo e de forma um tanto apressada. Há uma dispersão temática que, antes de se mostrar saudavelmente eclética, demonstra uma indefinição teórica.

. Ênfase na ocupação mecânica dos alunos (tarefismo, gasta-tempo). E não raro com atividades que pouco exigem cognitivamente do aluno,

. Rotulagem apriorística substitui o debate de idéias. Há uma tendência de um posicionamento militante (contra ou a favor de algo) antes de ser dado o devido espaço para a argumentação. Isso se traduz muitas vezes na saudável vontade que temos em promover “debates” em sala de aula. Só que, muitas vezes, deixamos de oportunizar material capaz de ultrapassar a simples repetição das idéias dos alunos.

. Um obstáculo epistemológico: o professor não percebe a distância/contradição entre o seu discurso e sua prática. Há uma auto-confiança, por vezes excessiva, de que fazemos uma Geografia diferenciada, crítica e atraente para nossos discentes. Aqui é necessário algo tão sensato quanto de difícil prática: humildade. Ouvir mais o outro. Ter menos certezas nas nossas conquistas.

. Um outro obstáculo epistemológico: o aluno visto como um receptáculo de nossas idéias. Isso leva

à passividade e ao desinteresse pela Geografia. O desafio é criar, de fato, um pacto entre professor e aluno. Pacto em que ambos se respeitam, trocam idéias de forma não apenas para “convencer” o outro, mas para crescer juntos. Nada fácil.

- . Obstáculo epistemológico: superar a Geografia tida como ciência de síntese (sintetiza o conhecimento da natureza e da sociedade). O risco é que se transforme em um amontoado de curiosidades.

- . Esquema clássico de ensino baseado no tripé N-P-E (Natureza-População-Economia) e a pressa (vencer um conteúdo imenso tendo, em geral, duas horas de aula por semana) resultam numa aprendizagem pouco significativa. A dispersão temática pode desengajar o aluno na busca do sentido que faz, estudar ou não, Geografia.

- . Geografia não se vê como um discurso ideológico. Crê-se “apenas” ciência (= mostrar o mundo como ele é).

- . Chamei de os “Pés de barro da Geografia” a falta de clareza do que queremos quando lecionamos Geografia. Trata-se de um problema epistemológico que se traduz em problema pedagógico. Se não tenho claro porque vou lecionar tal assunto ou porque meus alunos do Ensino Fundamental e Médio devem saber tal matéria, fica bem mais difícil dar uma aula clara e interessante. Parece não precisarmos justificar a existência da disciplina. Subentendemos que o aluno vai ter claro, por si só, o motivo de ter Geografia uma ou duas vezes por semana. A tradição de tê-la no currículo dispensa-nos de clarearmos nossa ação profissional junto aos discentes.

- . Professor como um Midas Geográfico. Tudo é Geografia porque está na aula de Geografia. Parece um automatismo que pouco ajuda na busca da autonomia intelectual, tanto nossa quanto dos alunos.

- . Pouco espaço para a perplexidade, para o espanto. Propomos mais ousadia, menos ortodoxia (o esquema N-P-E). Mais literatura, mais diálogo com os alunos.

Considerações Finais

Desafios: para não ficarmos com a impressão excessivamente cinza, pesada de quem só vê espinhos e pedras no caminho, apontamos alguns desafios a buscar na docência. E aqui, mais uma vez, esses desafios podem ser obstáculos, utopias ou quimerismo. O jogo está em aberto e todas as construções são possíveis. Não há garantia de sucesso e nem de fracasso. Crer na nossa capacidade intelectual e no compromisso ético em promover uma educação que ajude a construção de uma sociedade mais igualitária e uma cidadania mais ativa e solidária com os excluídos é um compromisso político, uma luta diária, um desafio permanente. Alguns desses desafios são:

- . Mostrar ao aluno o desejo do professor de ensinar, que se importa com seus interlocutores (estabelecer o pacto pedagógico),

- . Construir uma aprendizagem significativa,

- . Construir uma efetiva dialogicidade com os alunos,

- . Desenvolver o desejo de aprender, buscar a autonomia intelectual (suicídio do mestre) embasada numa ética de solidariedade,

- . Superar a Geografia curiosidade (Geografia “lição das coisas”),

- . Superar a militância excessiva (“converter o outro”, o aluno),

- . Enfrentar o medo de ser “tradicional” (superar a omissão),

- . Superar o denunciamento (dogmatismo crítico),

- . Dar sentido às informações relacionando-as à Geografia,
- . Romper o círculo vicioso no qual o desencanto com a profissão leva-nos a transferir esse desencanto para o descrédito dos alunos.

Cada um dos desafios acima pode e deve ser - e quem dera esse trabalho contribua para tal –, evidentemente, melhor explicitado e discutido. Entretanto, aqui nos contentamo em jogar essas mensagens como se fossem garrafas ao mar. Quem as encontrar vai fazer a sua leitura e tirar as suas conclusões. Se este trabalho servir para motivar o colega a refletir sobre sua ação docente já estamos contentes. Se este trabalho servir como pretexto para continuarmos a conversa, bingo, estaremos felizes. Mãos à obra, marujos. Ao mar, capitão!

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.
- CALLAI, Helena Copetti. **Geografia um certo espaço, uma certa aprendizagem**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 1995.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula**. 4a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003. 199p.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 192p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 184p.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 457p.
- HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. 189p.
- KAERCHER, Nestor A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed./2. reimp. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. 150p.
- _____. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara et al (org.). **Ler e escrever**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.
- _____. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia (org.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. 364p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 2004. (in: www.teses.usp.br)
- LACOSTE, Yves. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988. 263p.
- MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 190p.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. 30. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 344p.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Ed. da USP, 2004a. 384p.
- _____. **Testamento intelectual**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004b. 140p.

Trabalho enviado em agosto de 2004

Trabalho aceito em dezembro de 2004