

ENSINO DE GEOGRAFIA E CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO: por uma geografia mundana.

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira
Centro de Estudo Latino-Americano de Comunicação e Cultura (CELACC-USP)
cd49@uol.com.br

RESUMO

O artigo discute as possibilidades de relacionar o ensino de geografia e aos desafios da cultura da mídia e suas práticas de formação externa ao ambiente escolar. Faz uma crítica aprofundada das restrições disciplinares do conhecimento geográfico, propondo uma postura mais aberta ao intercâmbio com saberes do senso comum, jornalismo e turismo. Apresenta também um conjunto de exemplos que contribuem para reverter os discursos e comportamentos educacionais que tendem a manter a barreira entre a escola e seu entorno; Convida o leitor ao reconhecimento de que as ciências da comunicação educam e formam cidadãos de forma mais eficientes que os trabalhos pedagógicos muito fechados.

Palavras chave: Ensino, geografia, disciplina, mídia, comunicação, diálogo, cultura.

ABSTRACT

The article argues the possibilities to relate geography education and to the challenges of the culture of the practical media and its of external formation to the pertaining to school environment. It makes a critical one gone deep of the restrictions to discipline of the geographic knowledge, considering an opened position more to the interchange with knowing of the common sense, journalism and tourism. It also presents an educational set of examples that contribute to revert the speeches and behaviors that tend to keep the barrier between the school and it's the outskirts; The reader to the recognition invites of that the communications sciences educate and form citizens of form more efficient than very closed the pedagogical works.

Key Words: Education, geography, discipline, media, communication, dialogue, culture.

Introdução

A educação é assim interiormente dividida, dilacerada. De um lado, sempre significou que o homem não se torna sozinho, que não existe homem fora da comunidade humana. E a educação permanente, à sua maneira, inscreve-se nessa linha, retomando por sua conta o humanismo de ontem. A Educação Permanente significa que não terminamos jamais de nos tornar homens e que não terminamos de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro. De outro lado, contudo, o outro do qual tenho necessidade, para quem, face a face, em me torno, me aparece cada vez mais como a pior das ameaças.

Eis porque num tempo em que tanto se fala em educação, onde se investe tanto nela, onde ela torna-se permanente, a educação se esvazia, se esgota, e a questão a seu respeito cai no esquecimento. (GADOTTI, 1985, p.168)

O presente ensaio retoma o curso da dissertação de mestrado do autor, pautando-se no embate autocrítico dos *sentidos externos* do conhecimento geográficos.

Via de regra, é possível reconhecer o esforço retórico dos grandes mestre na justificação sobre a importância do saber espacial. Pautados pela meta de formação da plena cidadania, diriam eles (e nós a repeti-los): uma escola básica que não ensina a geografia da cidade, do poder, do ambiente natural, da produção, distribuição e consumo, não educa, só aliena, só reproduz condições perversas de subordinação social e ignorância.

Não há como discordar desse princípio formal. Quem de sã consciência vai por em dúvida a tendência de promoção do desenvolvimento social por intermédio de um ostensivo processo educacional da sociedade (alvo desse desenvolvimento)? As divergências ficam concentradas no campo dos procedimentos pedagógicos e políticos; jamais no plano ontológico. A premissa é toda Educação educa para melhor. Logo... todo ensino de Geografia qualificado e efetivo é uma contribuição sócio-educativa.

Daí a necessidade de fazer uma “apelação acadêmica” ao convidar o pensamento de um educador do porte de Moacir Gadotti (1985) para introduzir essa árida discussão. Como nos lembra o autor, o enfrentamento da Educação de consenso – que há três décadas se estigmatiza como educação permanente – tende a ser um profundo exercício de negação. Ou *a educação contra a Educação*, conforme o título da obra citada. Exercício que não teme o reconhecimento epistemológico de que o saber acumulado na estrutura educacional brasileira é substancialmente um *lixo*; carente de tecnologia e política capaz de reciclá-lo em *luxo*, em algo especial, em efetivo valor. Não será a ação “profissional” dos pedagogos e educadores, como afirma Gadotti, que garantirá esse valor. Mesmo porque a Educação permanente é uma tendência histórica real a depender muito pouco desses profissionais. Eis o nó que precisa ser reconhecido e desatado neste ensaio.

Para iniciá-lo, a primeira parte do texto cuidará da prática setorial do delimita, em um movimento imediato, as relações entre a Ciência Geográfica e seu Ensino Escolar; e por extensão dificulta a mudança dos estereótipos (prós e contras) a permanência desta disciplina no interior da Escola básica. Esse exercício inicial visa atacar um dos ranços mais subordinadores da educação do ser pelo ter: a idéia da correspondência do **conhecimento científico** a uma **disciplina**.

Por continuação a esse enfrentamento inicial, se pretende chamar o leitor aos exemplos dos processos geográfico-educativos, de caráter não formal (extra-escolar), costumeiramente ignorado da perspectiva de formação do cidadão contemporâneo. Com certeza não há nem haverá indicadores aritméticos – a não ser nos delírios matemáticos dos que vêem os números como signos da Verdade – capazes de mensurar a espacialidade do sujeito pelo grau de envolvimento com os conhecimentos geográficos. Isso permite a discussão de uma instigante na formação dos “professores” de geografia. Em que medida sua caracterização de educadores lhes permite uma atuação qualificada em espaços não escolares? Tradicionalmente essa resposta sempre veio com a alternância da idéia de que se não for um docente, o geógrafo formado atuaria como técnico empregado de uma empresa pública ou particular. Portanto não haveria espaço para essa atuação externa. Será mesmo?

Já no encerramento desse breve exercício de provocação é apontado um direcionamento para a recomposição do diálogo pertinente – ou significativo na perspectiva ausubeliana¹ - entre o Ensino de Geografia e o Mundo Cotidiano. Tal recomposição dependeria, acima de tudo, da crescente interlocução entre a Ciência Geográfica e as Ciências e Tecnologia da Comunicação. Trabalha-se aqui, neste tão pouco amadurecido, dois grandes eixos de modificação da postura interdisciplinar da Geografia. Um no interior da relação entre os conhecimentos geofísicos e o noticiário sobre o tempo climático. A intenção é verificar os limites de uma comunicação midiática devastando os conhecimentos científicos.

O outro eixo escolhido transparece na demarcação específica de paisagens geográficas como paisagens turísticas. Ao contrário do primeiro eixo que visa esclarecer e termina por tumultuar, a perspectiva turística é geralmente reconhecida como mania de maquiagem (negativamente falando) localidades, suplantando seus contextos regionais. Mas podem promover (no sentido de *sensibilizar para*) esses mesmos ambientes geográficos aos seus cidadãos.

Independentemente do caminho que essas interfaces externas da Geografia para-escolar opere no Mundo Cotidiano, é preciso propor um fórum discussões mais diretas com as Ciências Aplicadas da Comunicação. Algo que durante mais de um século praticamente se estagnou nos limites da compreensão das técnicas da linguagem cartográfica. Agora já poderia ousar as seguintes construções: um filme, uma canção, uma escultura podem não sr mais geográficos do que um mapa; mas podem comunicar muito mais espacialidade aos sujeitos sociais. De que maneira?

A Geografia e as Amarras de Uma Mera Disciplina

A perspectiva de interpretação das mudanças contemporâneas no Ensino da Geografia passa pela discussão – muitas vezes ingenuamente evitada de suas permanências. E há duas maneiras comuns de evitar tais permanências, dentro de uma postura de “dispensa de questões menores”. A primeira toma como óbvio a idéia de que um *bom* ensino de geografia trata sempre da identificação de lugares (em diversas escalas) e fatores ambientais referendados em nível cartográfico. Já a segunda maneira, ao contrário, aponta como problemático (portanto, um mau ensino) aquele discurso geográfico que fala do mundo, mas não cria autonomia diante dos demais discursos das ciências humanas ou naturais.

Essas duas maneiras podem ser tomadas como um tributo do Senso Comum ao Conhecimento Científico. Sua representatividade é tanta e tão arraigada que a permanente adaptação do professor de geografia à Escola básica – em constante distanciamento acadêmico – proporciona-lhe um porto mais seguro para a sobrevivência profissional. A idéia da existência de uma *disciplina*, um conjunto de saberes articulados em uma ordem subordinada, garante a estabilidade de sua atuação. Assim como enquanto houver sapato haverá lugar para o sapateiro, a permanência da Geografia como disciplina perpetua a necessidade de alguém a responder por ela. Responda bem, a medida que sua resposta seja inconfundível diante das demais disciplinas e atenda, de forma consensual, as diferentes demandas que justificam sua execução.

Entretanto, raramente se considera que a dita *contribuição* senso comum => conhecimento científico mantém-se como um processo linear ou natural. Fosse mais e melhor percebida, poderia causar o incômodo manifesto nesse texto. Entendendo que a Geografia Brasileira vem, há mais de duas décadas, imprimindo reflexões críticas sobre diversas áreas e posturas do conhecimento territorial, era de se esperar que o tributo tivesse uma direção predominantemente invertida. E coerentemente à predominância das metodologias advindas da Geografia Crítica, a maioria dos professores de Geografia estaria pautando seu trabalho pelo vínculo aos projetos temáticos, com abertura para os estudos espaciais. A quantidade de aulas, específicas de Geografia, deveria ser uma parte bem menor de seu cotidiano profissional.

Mas a realidade que organiza o cotidiano escolar dos conhecimentos geográficos permanece pautada pela lógica disciplinar de controle do tempo, dos conteúdos e suas técnicas padronizadas. Segue, portanto, a caracterização feita por Michel Foucault em *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões* para a idéia de **disciplina**: aquele elemento instrumental cuja primeira função é responder pela distribuição dos indivíduos no espaço de forma dócil, controlada e eficiente. Diz o pensador francês, na terceira parte de seu estudo

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares”, e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos...A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões, confusas inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. A constituição de “quadros” foi um dos grandes problemas de da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII. (FOUCAULT, 1987, p. 137)

Não se trata de condenar como ultrapassada a operacionalização do conhecimento geográfico na forma de “saber disciplinar”. Essa construção industrial do controle dos corpos e das condutas está, na visão foucaultiana, instalada na raiz da modernidade. O século XIX, seguinte ao período analisado por Foucault, recebeu a sistematização de várias ciências como a própria Geografia, em uma lógica disciplinar hegemonicamente insubstituível. Mas os anos seguintes – e a complexidade da relação escola-mundo – criaram um latente desafio a esse empobrecimento funcional dos saberes como disciplinar. A geografia é (e continuará sendo) muito interessante, mas enquanto “matéria”, “unidade curricular”, “disciplina

escolar”, *Deus me livre!* Diria uma maioria em coro.

Teria esse sentimento de repulsa algo a ver com a expectativa de que os saberes de localização espacial, por tão óbvios e naturais, não deveriam fazer parte de um ordenamento disciplinar fixo? Seriam as informações veiculadas e cobradas pelas aulas de Geografia um conjunto de dados amarrado demais ao mundo acadêmico e desconectado das realidades externas?

O fato é que não se alterou substancialmente o estado da Arte: a geografia ensinada continua sendo, no final das contas, um discurso “estranho” às geografias vivenciadas. Como fazer para desamarrar esse estranhamento?

Estudos, que se multiplicaram nos anos noventa do século XX e possibilitaram o desdobramento de mestrados e doutorados em significativa quantidade², aparecem como uma forte referência das possibilidades de diálogo entre a geografia escolar e o espaço cotidiano dos educandos. Contudo, a operacionalidade efetiva desse diálogo, com muita frequência, demanda fatores extracurriculares da ação docente, além de um salto qualitativo na quebra de protocolo sobre a representatividade política da escola no espaço social e comunitário.

Qualquer trabalho docente de visitação às áreas e equipamentos públicos (ou particulares), no entorno escolar, desdobra um *esforço de mobilização* todo especial. As saídas programadas pelo professor de geografia, mesmo com ampla anuência das coordenações pedagógicas e administrativas, vão requerer uma *gestão de projetos*, cuja elaboração, realização e avaliação, não serão remunerados profissionalmente na absoluta maioria das vezes.

Da mesma forma que as lutas, reivindicações, protestos, mutirões e trabalhos voluntários (de cunho assistencialista ou transformador) não acrescentam uma gota de renda no patrimônio pessoal do cidadão que deles participam. Entretanto, ambas as iniciativas (mesmo reconhecidas como “trabalho extra”), advindas do professor e/ou do cidadão que vivenciam a geografia além das amarras disciplinares, podem constituir único movimento efetivo de *diálogo-ação* pela qualificação social do espaço geográfico.

Entende-se aqui que somente em um *diálogo-ação*, pautado pelas teorias críticas dos estudos culturais – na linha político-metodológica que Douglas Kellner chama de *multiperspectiva*³ – conduziria a uma libertação do conhecimento geográfico daqueles vícios disciplinares construídos há duzentos anos atrás: ordenamento rigoroso das informações, temas encaixados no espaço-tempo da hora-aula, conhecimento veiculado em séries padronizadas. Em fim, tudo que molecagem de quaisquer idades reconhecerá sabidamente como chato e ultrapassado.

O processo disciplinar dos conhecimentos deveria sim frequentar a escolarização; porém nos níveis posteriores de ensino (final do médio e cursos de nível superior). Mas a massificação das forças de “modernidade”, de uma revolução industrial quase eterna anuncia em auto e bom som: *lugar de criança é na escola* (da pré-escola à pós-graduação), isto é, a escola das disciplinas, da reprodução social, da construção de consumidores desempregados.

Neste sentido, um conhecimento geográfico passando a ver sua *roupagem disciplinar* como um momento apenas do processo ensino-aprendizagem, ajuda a por em evidência (dentro e fora da escola) que o *lugar da escola é no mundo*. A Escola não é e nem pode ser o centro do sistema social de Educação. Seu papel é fundamental enquanto espaço de mediação cultural. E sua crise, na escala global, dá-se justamente pela ampliação das falhas dessa mediação. Seja pela manutenção de um formato conservador (leia-se, disciplinador) e demonstração de provas imediatas da eficiência nos resultados; seja pela opção discursiva por processos liberais (tidos como *inter-multi-trans* disciplinares). Em qualquer um desses extremos o diálogo-ação no mundo não se sustenta. Pela simples razão de se inferiorizar o papel midiático da escola frente a sua função pedagógica.

Uma geografia que opere às margens desse moto contínuo de *técnicas em prol da eficiência* e não se restrinja ao *cumprir deveres*, poderá constituir-se em uma Geografia Mundana: profana, rebelde, inovadora, dialógica. Uma geografia *quase indisciplinada*. Capaz de manter-se na Escola, frequentar o Mundo e abrir-se para sistematização de seus conhecimentos científicos com a agilidade similar aos grandes veículos de comunicação. Até mesmo para a geografia estritamente disciplinada (e superior na

hierarquia escolar) continuar tendo voz e vez entre na constelação das Ciências.

Exemplos da Geografia Mundana ou Quase Indisciplinada

Enquanto ensaio, o presente texto pode ser incluído dentro de uma zona de risco. Risco da ousadia de construção de um *novo espírito científico*; risco também de fornecer argumentos preciosos aos que se opõe ao trabalho crítico e construtivo da Geografia em sala de aula. O que representaria posteriormente a fala de um educador de plantão dizendo: li um artigo de geógrafo que defendeu por A mais B o desaparecimento da disciplina Geografia propondo sua substituição por um projeto de estudos mundanos. Não entendi mais gostei!

Esse exercício de brincar de *advogado do diabo*, para demonstrar que a construção pode ser aos olhos dos outros vista como ruínas, é essencial. Ainda mais quando a pretensão é justamente jogar lenha na fogueira das ideologias que se fantasiam de conhecimento científico acumulado.

Saber que a geografia ensinada na escola é fundamental para o desenvolvimento da plena cidadania é tão fundamental quanto saber que muitos cidadãos plenos atuam com desenvoltura política e social sem qualquer contribuição pedagógica da geografia ensinada. Isso não tem de ser absorvido como *frase de efeito*; mas como uma contradição latente da relação escola-mundo que justifica a observação atenta do que aqui é chamado de **Geografia Mundana**. Essa quase indisciplinada atividade de construção e difusão dos conhecimentos espaciais, que não entende o plano de ensino, a hora-aula e a repartição estrutural das responsabilidades disciplinares como os elementos mais definidores do ensino de qualidade.

A geografia mundana é uma postura política (contra-hegemônica, em termos de Antonio Gramsci) tanto do professor de Geografia que ensina além da disciplina quanto do cidadão que ensina além da prática cotidiana. Tais ensinamentos de geografia, dentro e fora da escola, são forjados de maneira *quase indisciplinada* porque tendem a explicitar seus fins e não se limitam às suas condicionantes técnicas. Começa-se aqui a trabalhar com as ações que serviriam de exemplificação dessa geografia mundana.

Os condicionantes são fatores de limitação e empobrecimento da ação política, pedagógica e comunicacional. Reparem os exemplos:

- Discurso após o sinal de uma troca de aula: “eu não tenho nada a ver com o que se passa, com os alunos, fora da minha aula”.
- Fala do líder comunitário em reunião fora do horário letivo: “ninguém precisa sentar em fileiras para os trabalhos; a sala agora já não é de professor e alunos, gente!”
- Resposta da Coordenação a um pedido de visita: “estamos em período de avaliação, professores; não dá para ficar perdendo tempo com palestras, exposições e blabláblá com a turma do bairro, nessa altura do semestre.”
- Uma mãe de aluno, na mercearia, comentando com o balconista: “toda vez que a escola quer prendas para festa junina, nos chamam de Comunidade; mas quando precisamos da direção para encaminhar os abaixo-assinados por luz, asfalto e segurança, sempre tem uma fulana para esclarecer que ali não é a prefeitura para atender reclamações.”
- Um senhor aposentado atendendo um grupo de estudantes: “já não basta a algazarra de vocês, a semana inteira, na saída do colégio e agora ainda querem fazer pesquisa com meus livros. Ora, ora, tenho mais o que fazer!”

A multiplicação de situações, que mantém a barreira entre a Escola e o Mundo ao redor, não inviabilizam exercícios experimentais de inversão dessa dicotomia. Para tanto, exemplos de dialogicidade costumam superar essas “conversas parciais” desqualificadoras de ambos os ambientes (a Escola e o Mundo). Que exercícios são estes?

Em primeiro lugar uma prática constante de *externalização* da aula de geografia. Assim como as

disciplinas de Educação Física e Educação Artística acabam condenadas por ocuparem o limbo entre um maior envolvimento discente e um menor reconhecimento acadêmico, a Geografia Escolar, para se tornar mundana, precisa importar esses mecanismos de contágio público fora dos limites escolares. Um expediente de ampliação radical das saídas, visitas e atividades externa é cada vez mais fundamental. E vários são os motivos para essa urgência premente. O mito da segurança em lugares fechados e monitorados; a ostensiva presença da informação global “dispensando” os fatos locais; a mudança acelerada dos lugares tornando as referências urbanas (principalmente) algo muito transitório; entre outros. Além disso, por que um professor de geografia ainda acha que vai contar uma novidade sobre o Brasil e o Planeta, de forma mais cativante do que os meios eletrônicos e digitais de comunicação. Cativante seria sua postura, quando levasse o aluno, direta ou indiretamente, a ver no cotidiano espacial, elementos que confrontam ou enriquece tais saberes.

Por outro lado, há um mundo de demandas sócio-ambientais e políticas, também externas a escola – nas ruas, nos bares, no comércio local, nas moradias populares, nas práticas de lazer – que reivindicam justamente a escola como espaço de sistematização e encaminhamento de tais demandas. Como e onde se denuncia que o poder público está sendo omissos na conservação de uma área verde ou no atendimento à saúde e seguridade? A visão de democracia passiva responderia: *na escola pública (ou mesmo privada) pode-se ter um espaço concedido de discussão das reivindicações*. Mas o problema não é o onde-palco; mas o onde-teatro. Ou seja, que agente escolar tem condições reais de canalizar as questões espaciais dos agentes comunitários, de maneira estratégica? O professor de geografia, afinado com esta postura quase indisciplinada. E por que *indisciplinada*? Porque não há plano de ensino que possa cercar o movimento dessa interação geográfica dentro e fora da sala de aula.

Os elementos exemplares, portanto, pautam-se pelo envolvimento interior no compromisso exterior. É por isso, acima de tudo que as condições de formação e remuneração do profissional de ensino devem melhorar sempre. Mas nunca a altura, nem de forma suficiente a importância de seu trabalho. Pois o trabalho político de diálogo-ação ultrapassa toda teoria econômica do valor. Não haverá quem pague.

O Geográfico no Ensino Jornalístico e Turístico.

A perspectiva de enquadramento do ensino como *processo comunicacional* renova os horizontes de análise da própria Geografia. Permite também uma aceleração do intercâmbio entre os centros de pesquisa universitários e a imensa rede de ensino básico constantemente distanciada dos espaços de produção científica. Ensinar e aprender são, portanto, dois fluxos interdependentes de uma mesma dinâmica comunicativa. Tal reconhecimento aponta para a capacidade de aprendizagem interativa como o principal indicador de qualificação do trabalho docente. Quanto mais o professor de Geografia opera a relação dos conhecimentos locais com o conteúdo disciplinar, melhor seria sua desenvoltura profissional, no parâmetro do diálogo-ação.

Acontece que esse movimento interativo não é originário da sala de aula. Muito menos dos procedimentos acadêmicos de difusão do conhecimento acumulado. Sua raiz deve ser investigada na complexidade de transformações culturais do pós-guerra que dinamizaram a cultura de massa e preparou terreno para as fases mais avançadas da comunicação virtual e digital. Alguns estudiosos da interação cultura e comunicação vão denominar como *ciberespaço e/ ou cibercultura*.

Hoje, “ciberespaço” sedimentou-se como um nome genérico para se referir a um conjunto de tecnologias, algumas familiares, outras só recentemente disponíveis, algumas sendo desenvolvidas e outras ainda fictícias. Todas têm em comum a habilidade para simular ambientes, dentro dos quais os humanos podem interagir. Alguns usam ‘comunicação mediada por computador’ para designar o mesmo conjunto de fenômenos[...] O telefone celular, o fax portátil, o computador *notepad* e várias outras formas eletrônicas de extensão humanas se tornam essenciais à vida social e se constituem nas condições para a criação da cibercultura. Esta vai se estabelecendo firmemente na medida em que usamos formas

mediadas de comunicação digital (SANTAELA, 2004, p.99 e 105)

Esse processo de expansão da cultura virtual se faz com inovações das estruturas midiáticas, que não dispensa, segundo a própria Lucia Santaella, as inserções na lógica de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. O que descarta, por princípio, uma leitura extremista das possíveis direções dessa aceleração da cultura tecnológica. Tanto a visão otimista de um novo mundo democratizado pela informação total quanto o pessimismo da desvalorização absoluta do homem frente à máquina devem ser descartadas.

Santaella trabalha o aperfeiçoamento de uma *cultura da mídia* como a era de transição entre a *cultura de massa* e a *cibercultura*. Enquanto a cultura de massa é essencialmente produzida por poucos e consumida por um amplo universo de espectadores sem poder de interferência nos produtos simbólicos, “a cultura das mídias inaugura uma dinâmica que, tecendo-se e se alastrando nas relações das mídias entre si, começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos” (SANTAELLA, 2004, p.53)⁴.

Fez-se essa incursão às distinções na dinâmica das mídias para introduzir a idéia de que o discurso/conteúdo geográfico encontra-se latente em duas áreas mundanas (não escolares). Existe uma geografia popularizada pelo jornalismo (impresso e televisivo), desenvolvida como ambientação cotidiana de mais variados lugares do espaço mundial, dentro de uma hierarquia de fatores, reconhecidos como *atualidades*. Dos nomes de grandes veículos e programas de imprensa – *Le Monde*, O Globo, O Estado de São Paulo, Jornal Nacional, etc. – até as editorias (política, economia, cidades) tem-se um apelo constante a noção de lugar. O “onde” acontece o fato noticiado ou o contexto regional de uma ampla cobertura jornalística, formam uma idéia geográfica de mundo, mais permanente do que a geografia escolar.

Mais recentemente uma geografia proporcionada pelas paisagens (e estereótipos) turísticas vem gerenciando a construção de uma imagem mais “positiva” (no sentido de atraente) desse de lugares jornalisticamente “ensinados”

Jornalismo e Turismo, portanto, são práticas comunicativas na cultura das mídias. Ambas vêm forjando um universo de reconhecimento e valores espaciais que, na sala de aula têm sido considerados apenas como um *ponto de partida* para o recolhimento de impressões, no plano informativo. Parte significativa do trabalho docente é encaminhada a partir do recolhimento do que os alunos sabem sobre tal coisa ou lugar; sobre a imagem que fazem de seus contextos. Contudo, atingido o propósito da sensibilização pelo conhecimento prévio, perpetua-se numa programação curricular (disciplinar) de vóo autônomo. Termina assim a interação.

Em programas mais completos, é feita uma retomada dessas práticas a partir de estratégias de modelação dos instrumentos de avaliação. A elaboração de trabalhos finais para verificação dos conteúdos (cognitivos, procedimentais e atitudinais) podem ser feitos com a criação de jornais, revistas, folhetos e roteiros de visita. Nessa perspectiva que a pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 1993) realizada no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (em 1993), sob orientação do Professor Dr José Willian Vesentini, sistematizou o projeto *REDAÇÃO DO CONTEXTO*. Travava-se de uma estratégia de objetivação da convergência ensino/meios de comunicação, no momento em que o processo de aprendizagem se torna um produto didático concretamente acessível.

O que se percebe, uma década depois dessa pesquisa, é que o envolvimento da Geografia escolar com o geográfico das mídias, apenas nas extremidades do processo educativo, banaliza a potencialidade as interações e não efetiva o pretendido diálogo-ação. Mas por que razão? Fundamentalmente por que se ignora o peso formativo (verdadeiramente *permanente*, conforme Gadotti) proporcionado ao cidadão pela cultura midiática. Ainda se acredita que os agentes de mídia (e seus veículos massivos) informam e deformam os consumidores. Para essa vertente majoritária de intelectuais e educadores: a mídia vive de mito e preconceitos. Só a educação intra-escolar tem legitimidade para romper com esse ciclo de deformação! Na geografia, esse é o caminho para efetivar uma política educacional insana; bem distante da proposta mundana feita acima. Considerando que no início do século XIX, um jovem dedica muito mais

tempo, em média, à televisão, ao rádio e aos jogos eletrônicos do que a escola (e leitura de impressos), parece que essa ruptura não passa de uma utopia de tempos de outrora.

Propõem-se aqui, duas maneiras de se observar o peso dessa formação midiática extra-escolar. Caminhos opostos para tornar evidente a fragilidade de muitos dos esforços de nossos educadores geógrafos.

De um lado o geográfico jornalístico dos mapas climáticos veiculados pelos telejornais, em rede nacional. Reparem aquela estratégia permanente de apresenta o mapa do território brasileiro, geralmente agrupado pelas cinco macro-regiões e representado em três temáticas principais: dinâmica das massas de ar, tempo climático predominante para o restante das 24 horas e médias termiais (de mínimas e máximas) válidas para a capital dos estados.

Embora toda essa dinâmica climática esteja associada a escala continental (Antártida, América do Sul e Costa Atlântica), raramente é veiculada qualquer informação sobre a previsão do tempo nos países vizinhos. Se não houvesse qualquer capacidade de crítica à visibilidade do noticiário meteorológico, ter-se-ia certeza de que: a) as massas de ar seguem as fronteiras interestaduais; b) os climas podem ser generalizados na escala oficial das regiões do IBGE, c) Toda Amazônia é igual, o ano inteiro e só tem uma repetitiva lógica de *calor e chuvas torrenciais ao fim da tarde*; d) As temperaturas de um estado federativo podem seguir, hierarquicamente, as mínimas e máximas da capital!

Sendo assim o geográfico (climático) no jornalismo acaba formando a hilariante certeza de que *há um clima para cada lugar* e duas possibilidades: confirmar esse vínculo, certificando-se que as coisas estão normais ou perceber que a previsão (tão generalizada quanto mística) se transformou num jogo de azar. Para grande maioria das pessoas, não há qualquer distinção científica entre o serviço meteorológico e o horóscopo de seu dia a dia.

Um trabalho sistemático de programação da geografia escolar dialogando, confrontando, reproduzindo e re-trabalhando formas de apresentação de serviços meteorológicos modificaria o conjunto de preconceitos que o ensino convencional (e as técnicas não midiáticas) simplesmente não subvertem.

No lado oposto tem-se o exercício midiático do turismo. Que também pode ser feito em cima de uma série de preconceitos desabonadores dos ambientes naturais e culturais.

Contudo, na escala local, o turismo se torna um processo sistemático de visitação. E essa capacidade de observar detalhes da vizinhança, aspectos desapercibidos ou repulsivos inclusos como *atrativos* e uma predominante valorização da *diversidade* como fator que submete a *identidade*, alimenta a dimensão positiva do turismo como mídia do lugar.

Um exemplo bastante significativo dessa promoção do turismo local, no enriquecimento da visibilidade geográfica, dá-se nos programas de visitas de entrecruzadas: No estado de São Paulo, colégios do interior visitam as praias de municípios litorâneos enquanto estudantes do litoral visitam cidades e fazendas interioranas. A perspectiva de troca – em fluxo de ida e volta – corrobora com a ruptura da visão limitada de que um atrativo turístico é atrativo para todos! Os atrativos são variáveis geográficas submetidas a condições históricas; podem se reduzir ou multiplicar conforme os interesses que se reinventam. O olhar mais detalhado de quem faz turismo em estratégias não convencionais (não economicistas) auxilia a viabilidade da geografia mundana; principalmente nas parcerias com outros agentes educacionais não escolares.

Riscos Pela Ousadia.

Para não prolongar mais esse movimento inicial de diálogo-ação – correndo riscos desnecessários de re-disciplinar o que precisa se manter mundano – o encerramento do texto deve apenas fornecer lembranças...

A educação permanente, com a maior competência, já é feita pelos processos comunicacionais

massivos ou interacionistas.

Enquanto o modelo disciplinar der as cartas na condução do “mínimo múltiplo comum” da escolarização geográfica, ter-se-á a reprodução do “máximo divisor comum”: a matéria continuará tendo muito pouco a ver com materialidade do mundo.

As maneiras sistemáticas e não-sistemáticas de formação do geográfico pela cultura da mídia precisa tornar-se pauta central de investigações escolares e acadêmicas. A construção de estratégias dialógicas na escola e de metodológicas nos centro de pesquisa (sobre as práticas e teorias do ensino da Geografia) corresponde, está sim, a uma reeducação permanente das posturas docentes.

Para terminar outra lembrança. Dessa vez de uma geógrafa – Maria Lúcia de Amorim Soares (201) - que ousou registrar, em sua tese de doutoramento, o trinta anos de tentativas de renovação da geografia por dentro da escola. Aberta para a interação constante com a arte e a filosofia, outra postura mundana, a pesquisadora diz:

O essencial é que a escola/aula/professor/aluno permaneça sempre em estado de apetite. A atitude científica resulta de uma conquista ao longo de experiências e para tanto faz-se necessária uma metodologia de ensino que propicie oportunidades para serem desenvolvidas as qualidades de curiosidade, objetividade, dúvida metódica e análise crítica. Fazer da oração do filósofo/educador Gaston Bachelard uma proposta diária: Fome nossa de cada dia nos daí hoje e transformar carteira mesa, cadeira, lousa, apagador, caneta, caderno, lápis, borracha em transatlântico... (SOARES, 2001, p.147/48)

As ciências da Comunicação podem e deve servir como as principais interlocutoras para a transformação inversa. Afinal, os transatlânticos de nossas geografias mundanas também contem semelhante apetite por sistematização.

Notas

- (1) Para uma compreensão introdutória da teoria da Aprendizagem significativa do psicólogo David Ausubel, ver trabalho de Wilson Faria *Aprendizagem e Planejamento de Ensino*, publicado pela Editora Ática (1989).
- (2) O trabalho do Professor Antonio Carlos Pinheiro da Universidade Federal de Goiás – Antônio Carlos Pinheiro. *Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil - 1972 – 2000* (Unicamp-2003). – registra o mais completo levantamento das tendências de pesquisa sobre Ensino de Geografia e suas áreas de interface.
- (3) KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. Bauru(SP): Edusc, 2005. Obra em que o autor norte-americano sistematiza uma série de estratégia para a análise dos contextos político e cultural que faz interagir as grandes produções artísticas contemporâneas e os movimentos sociais locais e internacionais.
- (4) SANTAELA, Lucia – *Cultura e Artes do Pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2004 (2ª edição). Diferentemente da interpretação de Douglas Kellner que dá uma abrangência mais ampla ao campo cultural concernente à mídia, Santaella demarca uma faz, precisamente dinamizada, nos anos 80 e 90 do século XX quando um produto cultural determinado (livro, vídeo, música, conto), passou a transitar em outras mídias com maior agilidade e capacidade de intercâmbios interativos. Um filme gerava marcas, romances, lugares, promovia livros e musicais e retroalimentava novas versões a partir de então.

Bibliografia

- GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1985
- FARIA, Wilson. **Aprendizagem e Planejamento de Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil - 1972 – 2000**. Unicamp: 2003.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Bauru(SP): Edusc, 2005.

SANTAELA, Lucia. **Cultura e Artes do Pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2004 (2ª edição).

OLIVEIRA, Christian D. M. de. **Qual o sentido de Ensinar Geografia: um estudo do fenômeno gráfico na formação da espacialidade**. Dissertação de Mestrado em Ciências – Geografia Humana. São Paulo: DG-FFLCH/USP, 1993.

SOARES, Maria Lúcia de A. **Girassóis e Heliantos, maneiras criadoras para conhecer o geográfico**. Sorocaba (SP): PM-Linc, 2001.

Trabalho enviado em agosto de 2004

Trabalho aceito em dezembro de 2004