

TRÊS FUNDAMENTOS PARA UMA AULA DE GEOGRAFIA

A SET OF THREE PROPOSALS FOR GEOGRAPHY TEACHING

TRES POSSIBILIDADES PARA UMA CLASE DE GEOGRAFÍA

*Bruno Nunes Batista*¹

RESUMO

O presente texto propõe-se a discutir o ensino de Geografia, na contemporaneidade, através de três fundamentos, que estão ancorados em uma perspectiva de educação construtivista, com base na pedagogia social e crítica. Começamos elencando a categoria do espaço geográfico lugar, partindo do pressuposto de que ensinar Geografia baseia-se na relação do cotidiano escolar com a totalidade espacial. Na sequência, apresentamos a atualidade geográfica como possibilidade de ensino, enquanto uma técnica que traduz didaticamente o currículo a partir das diferentes temporalidades que coexistem em um mesmo espaço social. No terceiro eixo, defendemos a necessidade da construção do conhecimento geográfico utilizando métodos ativos alicerçados na autoria e na colaboração, compreendo a Geografia escolar como um componente vinculado à esfera social e política. Encerramos a discussão defendendo a carga intersubjetiva contida no ensino de Geografia, pois toda didática geográfica tem uma conotação temporal específica ao contexto da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Construção do conhecimento. Espaço geográfico.

RESUMEN

El presente artículo se propone discutir la enseñanza de la Geografía, en la contemporaneidad, a través de tres fundamentos, con base en un enfoque de la educación constructivista, y en la pedagogía social y crítica. Empezamos con la categoría de espacio geográfico Lugar, entendiendo que enseñar geografía se basa en la relación del cotidiando de la escuela con la totalidad espacial. Después, se presenta lo present geografico como posibilidad de enseñanza, como una técnica que traduz didácticamente el plan de estudios a partir de las diferentes temporalidades que coexisten en el mismo espacio social. En el tercer eje, defendemos la necesidad de la construcción del conocimiento geográfico utilizando métodos activos basados en la autoría y en la colaboración, entendiendo la Geografía escolar como un componente vinculado a la esfera social y política. Terminamos la discusión abogando la carga intersubjetiva contenida en la enseñanza de la Geografía, pues toda la didáctica geográfica tiene una connotación temporal específica para el contexto de aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Construcción del Conocimiento. Espacio Geográfico.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the contemporary Geography teaching from three themes based on constructivist learning theory, specifically on social-critical pedagogy. We first list the category of the geographical space place, considering that geography teaching is founded on the relationship between scholar routine and spacial totality. After, we present the geographical presentification as a teaching possibility, since it is an appropriate method to translate the curriculum in a didactical way starting from different temporalities that occur in the same social space. The third theme handles on the necessity of building geographical knowledge through active methods that ensure authorship and collaboration in order to consider scholastic Geography and its close connexion to social and political sphere. In the end we defend the intersubjective charge from geography teaching whereas every geographical didacticism has an specific temporal connotation in learning context.

Keywords: Geography Teaching. Knowledge Construction. Geographic Space.

¹ Doutorando em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e licenciado em Geografia pela UFRGS. Professor da Rede Pública de Ensino. Contato: brunonunes.86@hotmail.com

Quando geografamos o ensino

“[...] Dez anos queimando na estrada, nenhum lugar para correr, nenhum lugar para ir²”. Quando vamos escrever um novo texto sobre ensino de Geografia, vem naturalmente às nossas memórias o velho clássico do cantor americano Bruce Springsteen, narrativa da vida sem rumo de um veterano da famigerada Guerra do Vietnã. Indiscutivelmente, não se trata da Geografia escolar uma esfarrapada combatente em meio aos escombros de um esfacelado país. Tampouco, ao contrário do personagem de Springsteen - que “[...] passa metade da vida apenas se escondendo³” – nossa velha disciplina nunca esteve à margem das passagens históricas que marcaram as inúmeras formas e reformas do Ensino Básico brasileiro. Todavia, em comum com a panfletária canção, existe sim uma face da Geografia escolar que é sobrevivente, que se bate, bate e rebate os múltiplos ataques – instituições, públicos, discentes – que vem recebendo ao longo dos mais de cem anos nos quais tem presença cativa no cotidiano de milhões de crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas do país. E que, nessa postura de resistência, parece levar-nos a pensar se, efetivamente, todos esses anos de estrada têm levado nós, profissionais do ensino, a saber para onde estamos correndo, para onde estamos indo. Ou será que, como um combalido soldado que volta de uma longa guerra, talvez já não saibamos que rumo tomar?

Volte para 1941: lá está Zarur apontando o caráter conservador do ensino de Geografia, esvaziado de objetivos bem definidos e alicerçado didaticamente em uma prática que tem “[...] sempre uma enumeração dos nomes sem nenhum objetivo determinado senão fazer o aluno decorá-los sem procurar a explicação dos fenômenos geográficos” (p. 244). Avance para 2008: temos Cavalcanti para apresentar um cenário em que existe uma Geografia repetitiva, sem atrativos, na qual “[...] não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos” (p. 23). São mais de seis décadas entre os textos; entre um e outro, existiria ou não significativa diferença?

A reflexão sobre como ensinar Geografia não é uma preocupação recente. Uma pesquisa mais alongada vai encontrar um debate bastante profícuo sobre as competências do professor de Geografia nos anos 1930 e 1940, em periódicos como o *Boletim Geográfico* e a *Revista Brasileira de Geografia*. Problemas como o ensino excessivamente mnemônico, a

² “I’m ten years burning down the road, Nowhere to run ain’t got nowhere to go” (SPRINGSTEEN, 1984).

³ “Till you spend half your life just covering up” (ibidem).

prática descritiva e tediosa, e a indisciplina dos alunos como fruto de tais abordagens, já eram bem documentados, discutidos e condenados. As inquietudes, em pleno século XXI, permanecem semelhantes, de modo que poderíamos perguntar-nos não apenas *por quê* muitas aulas de Geografia não deram certo, mas *como* elas se organizaram para produzir esses movimentos que tanto nos inquietam. Afinal, enquanto os fardos antigos ainda estão nas nossas costas, a carreira docente, logo também a didática geográfica, está dentro do foco das intensas disputas políticas e sociais das últimas décadas, corolário da ascensão de movimentos sociais inéditos no cenário nacional, não sendo um exagero afirmar, como o faz Arroyo (2011), que os processos de ensino e aprendizagem estão atolados no caos social.

A valer, não terminamos de visualizar as velhas fotos e já existem outros cenários a fotografar. No presente, enquanto o currículo torna-se um território de disputa interna e é constantemente modificado, emergem sérias incompatibilidades entre as verdades científicas que lecionamos e as verdades da vida social que abafam os atores discentes. Para cada avanço na autonomia docente, dá-se uma retomada conservadora na educação. É provável, quiçá óbvio, que não se discuta mais que, enquanto práxis cognitiva, a vinculação direta entre teoria (conhecimento) e prática (ação) deve fazer parte dos movimentos pedagógicos. Entretanto, parecem persistir nos acontecimentos didáticos uma dificuldade de construir estruturas de aprendizagem geográfica que sejam elaboradas pelos sujeitos mediante suas ações nos meios sociais e físicos, via processos efetivamente interativos; fazendo Geografia, enfim. Trata-se de enriquecer os fazeres pedagógicos com avanços qualitativos, interferindo positivamente no objeto de estudo, o que significa sempre alterá-lo com elementos novos.

Esse entrelace de desafios constitui uma real empreitada que acompanha o professor contemporâneo de Geografia e, pode-se seguramente afirmar, não tem soluções imediatas. Contudo, dentro das mudanças que podem e (precisam) acontecer, elencamos uma aula de Geografia, no sentido verticalizado da base ao topo, como uma criação que pode erigir uma multiplicidade de experiências e dialogicidades, que atribuem vida nova ao por vezes surrado currículo geográfico. Para tanto, assumimos que deve ser a aula aquela que enseja a vitalidade do pensamento, a valorização da dúvida. Exorta possibilidades à crítica e abre espaços para a inspiração criativa, ou seja, uma aula que “[...] não aborrece, entedia, nem transmite a sensação de *déjà vu*” (CORAZZA, 2012, p. 239) – logo, não permite receituários didáticos. Então, como se faz o ensino de Geografia que transita entre, segundo a autora, (2012, p. 240), o *Prazer de Aprender* e o *Desejo de Educar*?

Elencamos três fundamentos – estados, disposições, condições, pontos, qualidades – que podem organizar metodologicamente uma aula de Geografia, objetivando a construção de um conhecimento com significado. Como uma tríade da didática, elencamos o fundamento do lugar, o fundamento da atualidade geográfica e o fundamento da autoria enquanto aspirações à elaboração de uma aula. Três também são as marcas que valem ser apresentadas na nossa proposta: a) os fundamentos coexistem, não se dispõem hierarquicamente e se inter cruzam e se interpenetram ao longo do planejamento e do andamento da aula; b) não constituem uma narrativa, devem ser pensados abraçados, de forma não-linear e c) a pretensão à verdade não existe: precisão, rigor e efetivamente não fazem parte do vocabulário subjetivo que é a construção docente, uma entidade sempre inserida em inúmeros tempos e espaços. Abre-se uma escancarada janela às incertezas e, portanto, à temporariedade do conhecimento.

O fundamento 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). Com efeito, é uma porção espacial que, inseparavelmente, tem valores de sonho, como uma casa natal (BACHELARD, 1978, p. 208), e que recebe ou nega vetores ensejados por atores políticos e econômicos hegemônicos. É por isso que Santos (2009, p. 322) enxerga o lugar como o “[...] o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas”, mas que abarca, por ser “[...] o teatro insubstituível das paixões humanas”, a oportunidade das manifestações criativas e espontâneas, que se constroem por meio da ação comunicativa.

Nesse cenário, o ensino de Geografia deve procurar estabelecer um trânsito de mão dupla entre as partes e o todo, entre o que o lugar tem de diferente e o que ele tem de semelhante em comparação com outros locais. O lugar é maior do que o global, afinal tem especificidades e qualidades que o fazem especial e devem ser valorizadas e compreendidas. O lugar é menor do que o global, quando relações planetárias suprimem as diferenças, abafam a alteridade e tornar homogênea a paisagem e as práticas culturais. Mas cabe afirmar que não sabemos com clareza quando o local e o global se manifestam, pois não se tratam de relações sempre hierárquicas: existe um emanharado de contradições que suprimem as análises

estanques e métodos pedagógicos como os círculos concêntricos. Até porque é interessante constatar que as pessoas, frequentemente, têm facilidade em lembrar de situações que não vivenciaram ou falam com entusiasmo de lugares que nunca visitaram. Paradoxalmente, desconhecem a história do local no qual vivem e possuem representações negativas, deformantes ou pejorativas dos espaços que habitam e frequentam. Tal panorama nos leva a afirmar que a Geografia vai muito além do real, pois o ultrapassa a partir das representações - filtros culturais pelos quais enxergamos os objetos não como eles são, mas como somos (DEMO, 2012) – e das tecnologias do imaginário, ou seja, da dimensão poética, das pulsões, sonhos e cargas existenciais que os sujeitos constroem, individual ou coletivamente. Tanto o lugar do aluno é carregado de unicidade e historicidade, quanto detém uma miríade de relações distantes, que o afetam e o transformam, mas que, igualmente, sofrem desvios ao chegarem no lugar, devido à resiliência e as particularidades da formação espacial deste.

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 análise⁴. 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.

⁴ Assumimos o solo epistemológico de Haesbaert (2011), que situa o espaço geográfico como a categoria central da Geografia – noção mestre! - que coordena uma constelação conceitual constituída por recortes espaciais, sintetizados da seguinte forma: Escala/Região, Território, Lugar, Paisagem e Ambiente.

Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia

Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014

© 2014. Universidade Federal de Santa Catarina. Todos os direitos reservados.

Como algo que contém uma condição social e física – portanto híbrida – o espaço geográfico revela-se como o palco material no qual se configuram o que Santos (1996) alcunha como o eixo das coexistências e o eixo das sucessões. Isso significa que na Geografia de determinado local são encontradas sequências temporais assíncronas que existem sincronicamente em um dado momento. Quando em interação com o meio físico/objetivo, as diferentes intencionalidades e histórias dos atores sociais atuam como vetores que mantêm as formas espaciais assim como elas são, ou as transformam de acordo com os seus interesses. De fato e por isso, a divisão disciplinar entre a sociedade e a natureza, entre os fluxos e os fixos, é epistemologicamente equivocada, dado que tais parcelas fazem parte de um saber geral. Daí a importância de fazer emergir, insistentemente, a interpelação transversal que Santos (1996) dá para a construção conceitual do espaço geográfico, estabelecido como o contraditório e solidário conjunto inseparável de objetos e ações.

Temos, então, lado a lado, o mundo dos objetos e a esfera da ação social – intitulados por Santos (1996) de *tecnosfera* e *psicosfera*, respectivamente. A *tecnosfera* é o meio natural ou técnico, o corolário material das múltiplas relações existentes no mundo. Visto que não se tratam de conexões lineares, homogêneas e pacificamente evolutivas, são responsáveis por fazer da *tecnosfera* e, conseqüentemente, do espaço geográfico, uma acumulação desigual de tempos, o “[...] o verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares” (SANTOS, 2012, p. 153). Isso faz da esfera natural ou artificial detentora de uma inércia dinâmica, pois ao mesmo tempo em que mantém na paisagem heranças físicas que podem condicionar o exercício dos interesses humanos, ela pode tornar-se moldável ou ser transformada perante os desejos do presente. Esses, por outro lado, constituem os exercícios sociais, a *psicosfera*, que é parte do imaginário e construtora de sentido: o âmbito das crenças, das paixões, das ideias, da expressão de um povo e do ser sujeito no mundo. As sociedades percebem, concebem e julgam a natureza e a história em meio a uma cadeia de processos físicos, mentais e sociais, dentro de inventários representativos, ecológicos e políticos muito próprios: as suas culturas, detentoras de esquemas de ação diferenciados e vidas biográficas ímpares⁵.

⁵ O aporte teórico de Santos rompe e confronta-se com a projeção espacial elaborada, e frequentemente ainda difundida, de Kant, para o qual o espaço deve ser separado do tempo, e, portanto, caberia à Geografia descrever as coisas na extensão que cerca as relações humanas; e de Newton, que, em outra perspectiva, ancora-se na lei da gravidade para compreender o espaço como receptáculo da história: a natureza possui uma lei natural, alheia a impulsos externos e constituída por regularidade e constância matemática (MOREIRA, 2012). Nesse sentido, essas teorias abriram espaço para que as relações no espaço fossem entendidas por meio de explicações reducionistas e mecanicistas: as primeiras pressupõem que os fenômenos apenas podem ser explicados no

Seja tecnosfera, seja psicofera, ambas fazem parte da totalidade que é o espaço geográfico e, por possuírem um vínculo indissociável, o dualismo entre o espaço e o tempo esvazia-se conceitualmente. Espaço e tempo compreendem-se, sobrepondo-se continuamente um ao outro – a segregação socioespacial nas cidades, na qual convivem lado a lado, separados por cercas elétricas, grades e muros, moradias precárias com condomínios de luxo, não nos deixa dúvida de que diante dos nossos olhos está o testemunho material de que o passado é residual e durável; que o presente, logo, articula variáveis diversas que limitam ou possibilitam as realizações futuras. É por isso que o espaço geográfico contém uma carga simbólica além da dimensão material visível: os sujeitos vão estabelecendo ao longo das suas vidas relações de pertencimento e ou repulsão a determinados lugares; protegem a identidade dos seus espaços vividos através de ações territoriais nas quais o âmbito físico é dominado e apropriado desigualmente. Quando tais ações abraçam escalas maiores, engendram as distinções regionais e os artefatos regionalistas, carregados de criações tanto discursivas quanto materiais.

É por isso que assumimos a necessidade de configurar o ensino de Geografia e a construção do conhecimento pela compreensão dos processos e não na enfadonha e acrítica forma classificatória em hierarquias espaciais e marcadores temporais. A forma classificatória é conservadora, pois não busca a compreensão dos processos. Compreender os processos, por sua vez, é tomar por base a análise objetiva, apreender o conjunto das conexões internas, com seus conflitos; sua gênese, o seu desenvolvimento e as suas tendências; os movimentos contraditórios como unidade dos contrários; tudo está ligado a tudo constituindo uma complexidade. Sendo tempo e espaço entidades que se coadunam ininterruptamente, então o ensino e a aprendizagem da Geografia devem ser resultados dos processos de elaboração subjetiva que os sujeitos empreendem nas trocas cotidianas com as condições concretas da vida. O pensamento e suas operações/tensões/mediações representam (e não refletem linearmente) a realidade, nem sempre objetiva, a partir da apropriação e da interação com ela. A apreensão do intelecto na relação sujeito/objeto com o mundo exterior é, então, um processo de síntese com constantes reelaborações provocadas pelo espaço geográfico – o que faz do conhecimento sempre aproximativo.

momento em que são separados; uma proposição clássica pensada por Descartes (1979), que estabelece o mundo do homem em *res extensa*, referindo aos corpos externos, e *res pensante*, no que tange aos seres pensantes. Dessa forma, o espaço separado das relações humanas – a coisa extensa – é organizado “[...] como um conjunto de corpos dispostos no espaço, distintos uns dos outros por suas formas e posição na extensão circundante” (MOREIRA, 2012, p. 56). Complementarmente, o mecanicismo ampara-se nas relações de causa e efeito, nas quais as leis naturais podem ser utilizadas para se conhecer as condições humanas.

Ao partirmos, portanto, da premissa de que a construção do conhecimento, na Geografia escolar, ocorre a partir do disponível, ou seja, das condições objetivas/subjetivas da vida, acolhemos o pressuposto de que existe uma certa simultaneidade de tempos e espaços que necessitamos dar conta reflexivamente através do ato pedagógico. Portanto, o cotidiano discente deve ser estabelecido como uma faixa hologramática (MORIN, 1986), que representa o abraço e o confronto entre as partes e o todo geográfico.

O fundamento da atualidade geográfica

É ingênua a postura do professor de Geografia que insiste em afirmar que deve “terminar o conteúdo”. Não existe nenhuma determinação oficial e autoritária que especifique a quantidade e quais conteúdos de Geografia precisam estar presente no planejamento docente. Aparecem em documentos oficiais, isso sim!, matrizes referenciais⁶ que tornam o currículo geográfico operacional, mas que, de forma alguma, limitam a ação do professor. Por outro lado, sendo o pensamento geográfico o corolário de objetos naturais e artificiais em interação com as ações humanas, é uma obviedade que as temáticas de estudo da Geografia são processuais – é só pensarmos rapidamente no que mudou no mundo no último mês e na última semana - e veremos que as coisas são bem menos estáticas do que parecem (ou queremos).

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 contemporâneas⁷ e o recrudescimento da xenofobia, o envelhecimento da população brasileira, a maior visibilidade a 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

⁶ No que tange a matrizes de referência para o ensino de Geografia, um documento atual, bem construído e encaixado aos objetivos da Geografia na Escola Básica são as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002). Nesse enfoque, o parâmetro curricular amplia a sua metodologia de ensino através dos seguintes conceitos estruturadores do componente: *Espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala, globalização, técnicas e redes*. A intenção é que o caráter sistêmico de tais conceitos seja operacionalizado ao nível da disciplina e possibilite articulações com as Ciências Humanas.

⁷ Neste momento, é muito provável que estejam chegando às fronteiras do território nacional e às rodoviárias das metrópoles brasileiras imigrantes oriundos do Haiti, processo que se iniciou com intensidade após o terremoto que o país centro-americano sofreu em 2011. A dinâmica interna da Terra e a tectônica de placas, as colônias de exploração na América Central, a divisão internacional do trabalho, as dinâmicas fronteiriças, a globalização.... Uma série de contextos e múltiplas explicações para o mesmo fenômeno: tema para muitas aulas de Geografia.

suas características qualitativas. Para tal, o sujeito deve ser desequilibrado cognitivamente (PIAGET, 2008), 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.

Convém frisar, entretanto, que o presente do espaço geográfico nunca é neutro e objetivo, de modo que ao compartilharmos um tema do cotidiano e ao apontá-lo para a sala de aula, inegavelmente atribuímos a ele um espectro ideológico no qual estamos condicionados a nos alicerçar. Não se pode negar tal fato, quanto mais evitá-lo. Contudo, novamente reitera-se que o profissional da Geografia se movimenta, pedagogicamente ou não, pelo espaço geográfico, que é uno nos seus objetos e ações, portanto espacial e temporalmente. Com efeito, é necessário que possamos perceber se não estamos substituindo as relações mecanicistas de causa e efeito por desdobramentos análogos, mas com outras roupagens.

É o caso da Geografia Radical ou Crítica⁸, a qual inicialmente postulou que a sociedade seria o corolário do capital e da infraestrutura econômica, apregoando que a história natural do homem é transformada em história mediante o processo de trabalho, no qual ocorre o processo de hominização do homem pelo próprio homem. O homem construiria o seu espaço de maneira dialética, contrariando o modelo *a priori* kantiano. Embora, para o pensamento geográfico, a Geografia Crítica tenha sido um marco histórico e representasse a possibilidade de mudança social e contestação do *status quo* (a realidade não mais vista enquanto estática e a-histórica), o predomínio das relações econômicas, de organização estruturalista, construiu uma rígida divisão entre o espaço e o tempo (MASSEY, 2013), abordagem identificada por Foucault (2014b, p. 253): “O espaço é o que estava morto, fixo, não dialético, imóvel. Em compensação, o tempo era rico, fecundo, vivo, dialético”. Na

⁸ Na década de 1970, a geopolítica global sofria sérias modificações. Por um lado, o que Hobsbawm (1995) batiza de a *Era de Ouro* do capitalismo, entre o final da Guerra Fria e o início da década de 1970, começava a ser substituída pelo *Desmoronamento* e as *Décadas de Crise* (ibidem), nas quais a acumulação do capital já não avançava da mesma forma (crises cíclicas decorrentes dos processos de superprodução e subconsumo), fruto da recuperação dos países afetados pela Segunda Guerra Mundial, e das crises do petróleo, que suscitavam graves problemas energéticos (HARVEY, 2012). Entrementes, as desigualdades e a pobreza estavam longe de serem solucionadas e, via de regra, as bases teóricas clássicas da Geografia pareciam ser insuficientes para entender uma sociedade problemática e sem justiça social. Ergue-se, em tal contexto, um redirecionamento do pensamento marxista para o século XX, presumindo a compreensão da sociedade como um processo histórico e dialético, que evoca a assimetria na luta de classes, ancorando-se em relações de dominação e exploração. Autores como Milton Santos, David Harvey e Yves Lacoste são algumas das referências de um pensamento geográfico que parte do princípio que a realidade é o produto de uma dialética de contrários.

dicotomia entre essas esferas, os objetos são privados do seu inerente dinamismo, esquecendo que o espaço, por excelência, é o palco ativo de narrativas abertas e dissonantes: ao se explicar as relações presentes no meio social apenas a partir do capital e do trabalho, aspectos culturais e simbólicos são deixados de lado, invalidando que o espaço contém e produz uma matriz de significações – não só o vivemos, mas o percebemos e o concebemos de inúmeras formas.

Foucault (2014), tecendo uma crítica ao predomínio das teorias econômicas nas ciências humanas, realiza uma releitura do processo de formação das relações de poder, colocando em segundo plano a construção delas a partir dos aparelhos repressivo-ideológicos de Estado ou das explorações econômicas entre as classes sociais. Para o filósofo francês, é necessário ativar saberes locais e não-hierarquizados, através da construção genealógica, compreendendo que o poder se exerce em rede e de maneira nem sempre maciça ou homogênea. Com efeito, Foucault desconstrói a visão ancorada apenas nos aspectos econômicos ou classicistas, mostrando que, através do método que ele define como arqueológico, o controle da sociedade nos indivíduos não se dá apenas pelo capital, consciência ou ideologia, mas no e pelo próprio corpo – a *biopolítica*. Nesse sentido, o poder se exerce nas menores partes, de forma *microfísica*, entre os sujeitos, não necessariamente de maneira negativa.

Abandonando uma concepção verticalizada de poder e dominação, Foucault (2014, p. 190) afirma que “Se existe uma geografia da verdade, é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la”. A dialética marxista é insuficiente para entender a inteligibilidade dos confrontos, já que o poder não se mantém apenas como processo repressivo, ele provém de todos os lugares e se produz em todos os pontos, induzindo inclusive ao prazer. Esse autor nos propõe pensar não apenas *por que* tais relações sociais existem, mas *como* elas se deslocam. Pensando dessa maneira, tudo é possível. Quando ultrapassamos a concepção de poder como algo sempre negativo ou fruto da dominação de classes sociais mais abastadas sobre as mais pobres, concebemos que, independentemente do grupo econômico, “[...] há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político” (FOUCAULT, 2004, p. 266). Com efeito, existem relações de poder que se inserem em temáticas contemporâneas que não são explicadas apenas pela desigualdade social, como o machismo, a homofobia, o racismo, a formação das tribos urbanas, o *bullying* adolescente, o proselitismo religioso, a questão ambiental, etc.

É desnecessário afirmar que o ensino de Geografia deve estar atento a tais movimentos. Não é o caso de o professor descartar o que antes foi feito e pensado e partir apenas de uma tendência ou cosmovisão. Contudo, precisamos dar conta de um emaranhado 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 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. Eis, portanto, a tarefa a que nos propomos ao presentificar o espaço geográfico como um campo provisório entrelaçado por relações de poder.

O fundamento da autoria

Parece persistir, equivocadamente, uma concepção de ensino na Geografia ancorada em duas bases pedagógicas tão frágeis quanto um castelo de cartas. Uma delas – que poderia ser ilustrada pela comum frase “*O aluno é fraco*” – parte de fatores como o inatismo cognitivo e a maturação interna do sujeito para explicar as suas eventuais dificuldades enquanto estudante. Quando o professor aponta que o aprendizado do aluno é produto de pré-formações endógenas e que a capacidade de construção do conhecimento é inata e hereditária, ele pode soterrar as possibilidades de ensino e aprendizagem presentes na sala de aula. Afirmar que o aluno é inteligente ou não por questões de “nascença” autoriza que a didática docente seja excludente, de pulso fraco e ausente de significado – afinal, se assim o fosse, o professor pouco deveria interferir nos processos de ensino, deixando que o estudante encontrasse a sua rota e alcançasse ultrapassagens cognitivas por si mesmo.

Por outro lado, acreditar que os sujeitos são tábulas rasas nas quais o professor deve inserir o conteúdo – como as enfadonhas descrições dos elementos naturais brasileiros ou as características estanques da economia de uma sociedade – incorre no erro grave batizado por Becker (2012) de “o mito da transmissão do conhecimento”. O professor tem a sincera crença de que o que conhece pode ser depositado na mente do aluno – seja através de longas explicações orais ou da cópia de intermináveis textos. Dessa forma ele está, mesmo que não perceba, pensando no aluno a partir de si próprio, o que pode ser profissionalmente frustrante e pedagogicamente ineficaz.

É necessário irmos por uma terceira 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 legitimar-se 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 ver o mundo com outros olhos – eis possivelmente 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 à autoria se conecta de maneira intensa com o lugar do aluno e a presentificação geográfica, os 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. Com isso, propomos uma representação de como os três estados da didática geográfica podem coadunar-se no planejamento de uma aula (Figura 1).

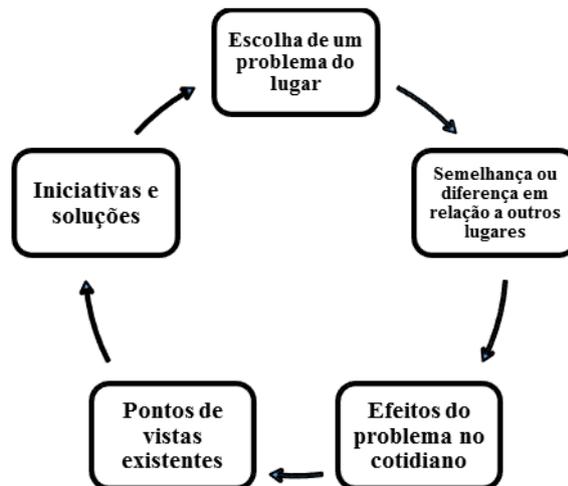


Figura 1 – Organização didática dos três fundamentos de uma aula de Geografia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando ensinamos, não falamos de uma sociedade estática, de um meio ambiente externo às ações sociais e de teorias que se tornam verdades incontestáveis. Diante disso, pode soar óbvio, mas o fato do espaço geográfico ser social e constituído por fluxos verticais e horizontais (a ação de grupos hegemônicos, os interesses econômicos, as questões culturais, o confronto político) evoca a necessidade de o professor elaborar sequências didáticas nas quais se dá atenção especial a métodos ativos de ensino e aprendizagem. Então, mesmo que existam verdades geográficas com as quais o professor concorde e nas quais acredite, é importante que elas sejam incluídas em processos de reinvenção e reconstrução, ou seja, que o aluno possa experimentar os conteúdos com liberdade de iniciativa e reflexão. Do contrário, o currículo escolar transforma-se em um fim em si mesmo, deixando de lado a sua vocação natural para instigar a construção da inteligência e o enriquecimento da consciência do estudante.

Oportunizar, por tais motivos, que o aluno possa sentir-se parte ativa do processo pedagógico e autor de cenários e propostas, seja através de ações experimentais ou pesquisas espontâneas, seja na realização de projetos construídos de forma colaborativa com os seus colegas, constitui uma verdadeira atividade intelectual e não um adestramento cognitivo (PIAGET, 1984). 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, desafiá-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.

Considerações finais

É inegável a dimensão dialética da prática pedagógica. Afinal de contas, o movimento que o professor de Geografia realiza na contemporaneidade tramita entre três caminhos contraditórios, embora complementares. Foi o que, ao longo do texto, intencionamos clarificar. Existe uma didática que devemos negar: o fazer mnemônico, o ensino essencialmente descritivo, a avaliação classificatória em detrimento da emancipatória. Rui Barbosa, em 1883 (!), já o condenava veementemente: “Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da Geografia é inútil, embrutecedor” (BARBOSA *apud* PREVÉ, 1989, p. 44-45). Ele permanece, contudo. Insistimos em combatê-lo.

Há, igualmente, um postulado que necessitamos conservar: a manutenção criteriosa das categorias estruturantes do pensamento geográfico, que dialogam entre si e estão aí para explicar o espaço geográfico pelo que ele é: o retrato material da sociedade, a interlocução de tempos diversos, a esfera de ação das intenções humanas. É crucial que o professor conheça, à

vista disso, a história da sua área de conhecimento, a epistemologia da sua ciência. Trata-se de superar qualitativamente o pensamento geográfico que se desenvolve como uma narrativa linear, na qual as suas fases teóricas vão sendo superadas gradativamente como se fossem etapas de um jogo de *videogame*. Não o são, definitivamente: abordagens como o Positivismo, a Geografia Quantitativa, o Materialismo Histórico e a perspectiva Pós-Moderna aparecem no presente espaço social disputando terreno, estabelecendo vorazmente suas fronteiras. É essa disjunção disciplinar e teórica que precisamos combater, o que pressupõe a importância de tomá-las em conjunto, sistematicamente, abraçando-as como aproximações efêmeras com a realidade, e não como a realidade em si. Que façamos uso delas como instrumentos para um projeto de sociedade.

E existe uma terceira instância, aquela que devemos elaborar, rediscutir, qualificar: o ensinar Geografia que tem uma conotação cultural e temporal, que está atento ao contexto da aprendizagem e à maturidade do estudante. Que se ancora na metodologia de ensino ativa, social e histórica, construtiva e interacionista: logo, concatenada ao lugar do aluno e às exigências do meio social. A profissão docente tem um desempenho formal que não pode ser dissociado da sua propriedade política. Assumindo que a sociedade é organizada por sujeitos que só existem pelas relações subjetivas que realizam, urge que a ética e a cidadania sejam estabelecidas, constantemente alimentadas pelas demandas da esfera política e comunitária. Em tal grau, é essencial que o nosso seja aluno seja um sujeito e não um objeto do ato pedagógico, que não se situe como um receptor passivo de informações; logo, que supere suas próprias lógicas sucessivamente, arquitetando autonomia comunicativa e se empoderando como ator coletivo. Não é, de modo algum, tarefa fácil, mas se esses não forem nossos objetivos como educadores, quais poderiam ser?

Para esse fim, é mister seguirmos a busca de critérios e aprimoramentos que graduem nosso conhecimento e caracterizem a verdadeira profissão docente. Uma didática que seja coerente, estruturada e com corpo sistemático sólido. Que tenhamos consistência argumentativa e façamos com que a nossa ciência seja resistente ao senso comum e a ideologia barata e ingênua. Por conseguinte, que a aventura de descoberta da realidade assim como ela é e poderia ser seja um objetivo, ainda que processual e, portanto, incompleto. E que, no meio da árdua vivência do cotidiano, não abandonemos a originalidade, a invenção e a criatividade: a repetitividade frustra nossos alunos; vai, certamente, nos frustrar. O professor de Geografia, a história nos conta, foi habilitado e legalizado, mas raramente qualificado e legitimado, o que esvaziou sua função como intelectual e reduziu-o ao papel de transmissor de

informações. Os expedientes do nosso trabalho representam uma questão de compromisso e de insistência com um cenário muito resistente à transmutação. Na expectativa de mudança, fica a torcida (esperançosa) para que esse texto não demore a ser obsoleto.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

Born in the U.S.A. Bruce Springsteen. **Born in the U.S.A.** Faixa 1. Sony Music/BMG Entertainment. CD-ROM, 1984.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCN+**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

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

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HAESBAERT, Rogério. Espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, Ivaine Maria et al (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2012.

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

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

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

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PREVÉ, Orlandina da Silva Damian. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1989.

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

_____. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **Por uma Geografia nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

ZARUR, Jorge. A Geografia no curso secundário. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, abri/jun. 1941.